Comisia Europeană

ECHILIBRU PRIN NON VIOLENȚĂ

AUTORI MANUAL

Valentina Leliana Pârvulescu

Zizi Cerasela Merlan

Cristina Stelian

Valentina Dicu

Oana Hanganu

Alina Soltesz

Igor Vitale

Constantinos Michaelides

Nicholas Hadjievangelou

Leonidas Eracleous

Stancu Iuliana

MANUAL SUPORT

”ECHLIBRU PRIN NON VIOLENȚĂ”

Manual dezvoltat în cadrul proiectului Erasmus+ Programme Strategic Partnership

Titlul proiectului: ”Equilibrium by non violence”

Nr. proiect: 2018-1-RO01-KA202-049149

"Acest proiect (Proiect Nr. 2018-1- RO01-KA202- 049149) a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în acesta."

Capitolul 1
Emoții. Emoții negative și emoții pozitive. Gestionarea emoțiilor negative.

Introducere

Emoțiile au o forță puternică asupra modului în care oamenii se comportă, însă definirea termenului de emoție este dificilă. Indiferent dacă este vorba despre emoții pozitive sau negative, emoțiile puternice pot determina indivizii să întreprindă acțiuni pe care, în mod normal, nu le-ar face sau îi determină să evite situațiile de care s-ar putea bucura. Psihologii definesc adesea emoțiile ca o combinație de cogniții, fiziologie, sentimente și acțiuni (Keltner & Shiota, 2003; Plutchik, 1982). Emoțiile sunt o stare complexă de trăiri care pot provoca schimbări fizice și psihice la un individ, influențând în același timp gândirea și comportamentul.

Scopul acestui capitol este acela ca cititorul să înțeleagă modul în care funcționează emoțiile, oferind o scurtă introducere în teoriile specifice care vorbesc despre emoții, precum și înțelegerea modului în care emoțiile influențează comportamentul. Este inclusă, de asemenea, o descriere a mecanismelor de formare a emoțiilor și va avea în vedere și influența emoțiilor negative asupra comportamentului și dacă acestea sunt legate de cazuri de violență. O mare parte a acestui capitol se va concentra pe emoțiile negative; în special originile furiei, o emoție negativă primordială și va încerca să arate o legătură între exprimarea emoțiilor negative și apariția unui comportament violent.

Teorii despre emoții

Este dificil de dat o definiție a emoției, deoarece există teorii concurente cu privire la mecanismul de formare a emoțiilor și gradul lor de influență asupra comportamentului uman. Mai mult, devine din ce în ce mai dificil să se măsoare aspecte ale emoției, inclusiv intensitatea, relația sau efectul asupra

comportamentului și personalității. Acest capitol se va concentra pe unele dintre principalele teorii ale emoției, așa cum au apărut în domeniul psihologiei.

Charles Darwin a fost primul care a vorbit despre emoțiile și expresiile lor, el afirma că sunt o parte străveche a naturii umane universal. Există desigur, teorii care contestă premisele acestei concepții clasice, luând în considerare evoluțiile studiului psihologiei, care au propus teorii alternative pentru dezvoltarea emoțiilor și influența lor în comportamentul uman. Teoriile concurențiale ale emoției sunt rezultatul unei ample extinderi de cercetare efectuate pentru a înțelege mecanismele de formare a acestora. Opțiunea clasică a emoțiilor susține că „emoțiile noastre [...] sunt artefacte ale evoluției, cu mult timp în urmă, au fost avantajoase pentru supraviețuire și sunt acum o componentă fixă a naturii noastre biologice." (Feldman-Barrett, 2017). Această viziune clasică a emoțiilor, este regăsită în teoria lui Charles Darwin în cartea sa *Expresia emoțiilor la om și animal*, în care el prezintă câteva idei timpurii referitoare la genetica comportamentală. Darwin examinează originile caracteristicilor umane, cum ar fi ridicarea sprâncenelor atunci când este surprins sau confuzia mentală care apare atunci când roșim. Teoria lui Darwin este o abordare biologică a studiului emoțiilor și el spune că un rol auxiliar în formarea expresiei îl are cultura. Accentul biologic al lui Darwin pe studiul expresiilor emoționale s-a concentrat pe șase emoții „de bază": fericire, tristețe, frică, furie, surpriză și dezgust. Studiile ulterioare au adăugat o altă emoție și anume, disprețul. În opinia lui Darwin, aceste emoții „de bază" sunt universale: ele apar și pot fi recunoscute în toate culturile din lume, fără o pregătire prealabilă. Această viziune universală a emoțiilor presupune că există o singură origine pentru întreaga specie umană. Darwin subliniază că există o ancestralitate umană și animală comună în exprimarea emoțiilor și o bază evolutivă pentru dezvoltarea acestor tipuri de expresii faciale. În teoria sa, există o legătură între stările mentale și organizarea neurologică a mișcării. Studiind cu atenție expresiile faciale produse de oameni și de alte primate, Darwin a ajuns la concluzia că expresiile emoționale evoluează și,

deoarece acestea sunt un mecanism evolutiv, este pertinent să ne întrebăm cum emoțiile au îmbunătățit șansele strămoșilor de supraviețuire.

Un posibil avantaj al emoțiilor este contribuția lor la excitația generală. Atunci când creierul percepe o situație care necesită acțiune, emoțiile oferă excitația necesară pentru a declanșa un răspuns. Fața umană este formată din patruzeci și doi de mușchi mici pe fiecare parte. Mișcările faciale pe care le facem în fiecare zi și le recunoaștem la ceilalți, în jurul nostru, sunt rezultatul unei combinații dintre mușchii noștri faciali care se contractă și se relaxează, determinând mișcarea pielii. Combinațiile acestor mușchi se contractă și se relaxează, dau naștere unor expresii faciale, toate acestea fiind atașate de o anumită emoție.

În anii 1960, psihologul Silvan S. Tomkins și doi colegi cercetători au decis să testeze această teorie. Au creat seturi de fotografii surprinse meticulos, fiecare reprezentând una dintre cele șapte emoții de bază: furie, frică, dezgust, dispreț, surpriză, tristețe și fericire. Aceste fotografii au prezentat actori care au fost pregătiți cu atenție și trebuiau să reprezinte clar fiecare emoție. Fotografiile folosite de Tomkins și colegii săi, reprezentau fiecare emoție într-o formă exagerată, dar credeau că acest lucru va oferi cel mai puternic semnal pentru acea emoție. Folosind aceste fotografii, au folosit o tehnică experimentală pentru a studia cât de bine recunosc oamenii expresia emoțională, dar și cât de bine percep mișcările faciale ca expresii ale emoției. Această tehnică de cercetare a revoluționat studiul științific al ceea ce Tomkins și asociații săi numeau „recunoașterea emoțiilor”. Folosind această metodă, oamenii de știință au arătat că oamenii din întreaga lume au fost capabili să potrivească în mod constant aceleași denumiri de emoție cu chipurile pozate.

Un studiu celebru realizat de Ekman și colegii săi în Papua Noua Guinee, a efectuat experimente cu oamenii din Fore, o populație locală, care nu prea avea contact cu lumea occidentală. Chiar și acest trib îndepărtat putea asorta în mod constant chipurile cu cuvintele de emoție așteptate. Pe baza acestor constatări,

oamenii de știință au ajuns la concluzia că recunoașterea emoțiilor este universală: indiferent unde te naști sau unde crești, ești capabil să detectezi emoțiile pe baza expresiilor faciale. Raționamentul din spatele descoperirilor a postulat că singura modalitate prin care acestea ar putea fi recunoscute în mod universal este dacă sunt produse în mod universal.

Totuși, alți oameni de știință au început să conteste această viziune a recunoașterii emoțiilor, argumentând că această metodă era prea directă și subiectivă pentru a dezvălui o amprentă emoțională, deoarece implică judecată umană. O tehnică mai obiectivă, electromiografia facială (EMG), elimină perceptorii umani cu totul. Oamenii de știință care utilizează EMG facial, plasează electrozii pe suprafața pielii și sunt capabili să detecteze semnalele electrice care determină mușchii faciali să se miște. Poate identifica cu precizie părțile feței în timp ce se mișcă, cât de des și cât de mult. Un studiu tipic constă în subiecții de testare care poartă electrozi deasupra sprâncenelor, frunții, obrajilor și maxilarului în timp ce văd fotografii sau filme sau în timp ce își amintesc sau își imaginează situații, pentru a evoca o varietate de emoții. Prin înregistrarea modificărilor electrice ale activității musculare, oamenii de știință pot calcula gradul de mișcare în fiecare mușchi în timpul fiecărei emoții.

Această metodă de recunoaștere a expresiei reprezintă o mare provocare pentru viziunea clasică a emoției. Constatările din aceste studii au arătat că mișcările musculare nu sunt un indiciu de încredere când cineva este trist, furios sau se teme și nu prezintă o amprentă predictibilă pentru fiecare emoție. În cel mai bun caz, constatările EMG faciale dezvăluie faptul că aceste mișcări disting între ceva plăcut și neplăcut. Cu toate acestea, această metodă în sine prezintă, de asemenea, limitări, deoarece nu poate surprinde toate acțiunile semnificative ale unui chip în timpul unei experiențe emoționale. Una dintre limitările pe care această metodă le are este aceea că un om de știință poate plasa aproximativ șase electrozi pe față înainte ca un subiect testat să înceapă să se simtă inconfortabil,

prea puțini pentru a capta în mod semnificativ toți cei patruzeci și doi de mușchi faciali

Alți oameni de știință, inclusiv Camras și Oster, au demonstrat că întâlnim o mulțime de informații în contextul înconjurător. Fețele se mișcă constant și creierul nostru se bazează pe mai mulți factori diferiți simultan, cum ar fi postura corpului, vocea și situația de ansamblu, experiența de viață, pentru a afla ce mișcări sunt semnificative și ce înseamnă. Când vine vorba de emoții, o față nu vorbește de la sine. Metoda emoției de bază nu a fost descoperită prin observarea fețelor din lumea reală. Oamenii de știință au desemnat pozele faciale, inspirate din cartea lui Darwin și au cerut actorilor să le înfățișeze, considerând totuși că aceste expresii ale emoției erau universale.

Dar aceste expresii nu sunt universale. Emoțiile nu pot fi exprimate doar cu o singură expresie facială. Există o variație a mișcărilor faciale cu o singură emoție. Luând ca exemplu frica, modurile în care un individ își exprimă frica atunci când vizionează un film de groază vor diferi considerabil atunci când există potențialul de pericol. Când vizionează un film de groază, cineva ar putea să închidă ochii sau să-și acopere ochii cu mâinile. Când sunt în pericol, ochii se vor lărgi pentru a îmbunătăți vederea periferică. Această variație a expresiilor faciale care există într-o singură emoție demonstrează că această viziune clasică a emoțiilor este pur și simplu o formă de stereotipizare și de simplificare a multor variații care există în cadrul unei singure emoții.

O colecție atât de mare de experimente diverse face dificilă menținerea coerenței în teorie. Cu toate acestea, oamenii de știință au reușit să utilizeze aceste descoperiri diverse și să le analizeze folosind meta-analiza pentru a concluziona că aceeași categorie de emoții poate duce adesea la răspunsuri corporale diferite. Acest lucru arată că variația este norma, nu uniformitatea. Rezultatele sunt în concordanță cu ceea ce psihologii știu de ani buni; comportamente diferite au modele diferite de respirație, mișcare sau ritm cardiac. Acest lucru arată că

cercetările nu au reușit încă să dezvăluie o amprentă corporală consistentă pentru o singură emoție.

Descoperirea simulării la sfârșitul anilor 90 a creat o nouă eră în domeniile psihologiei și neuroștiinței. Simulările sunt ideile creierului despre ceea ce se întâmplă în lume, deoarece ne confruntăm în permanență cu informații ambigue de la toate organele senzoriale. Creierul nostru folosește experiențele trecute pentru a construi o ipoteză - simularea - și o compară cu informațiile primite de toate componentele senzoriale ale corpului. În acest fel, simularea permite creierului să atașeze sensul informațiilor pe care le primește, să selecteze ceea ce este relevant și să ignore restul. Folosind concepte despre ceea ce știm deja despre lume prin experiență, creierul poate grupa unele lucruri împreună și să le separe pe altele. Conceptele sunt un instrument primar folosit de creier pentru a ghici semnificația intrărilor senzoriale primite. Conceptele ne pot ajuta să înțelegem muzica, limbajul și chiar substanțele chimice care creează gusturi și mirosuri. Creierul nostru folosește concepte pentru a simula lumea exterioară. Cu concepte creierul nostru poate simula automat și aproape invizibil, astfel încât se pare că văzul, auzul și toate celelalte simțuri sunt mai degrabă reflexe decât construcții. În acest fel, creierul poate folosi, de asemenea, același mecanism pentru a da un sens a ceea ce se întâmplă în interiorul corpului nostru. Corpul nostru este doar o altă sursă de aport senzorial pentru creier. Senzațiile din inimă și plămâni, metabolismul nostru sau schimbarea temperaturii, sunt, de asemenea, informații ambigue. Cu toate acestea, odată ce intră în joc concepte, aceste senzații aparent ambigue pot avea un sens. Aceste senzații pur fizice din interiorul corpului nostru nu au o semnificație psihologică obiectivă. Luați în considerare senzația unei dureri în stomac. Dacă această durere este resimțită când stăm în jurul unei mese la cină, am putea înțelege acest lucru ca senzație de foame. Dacă sezonul gripei este chiar după colț, am putea avea aceeași durere și însoțită de greață. În orice moment dat, creierul nostru folosește concepte pentru a da semnificații senzațiilor interne și externe în același timp.

Emoțiile nu sunt doar reacții la ce se întâmplă în exteriorul și interiorul nostru. Nu suntem receptori pasivi ai aportului senzorial, ci constructori activi ai emoțiilor noastre. Folosind aportul senzorial și experiența, creierul nostru poate construi semnificație și poate prescrie emoții. Dacă ne-ar fi lipsit concepte care să reprezinte experiențele noastre trecute, atunci toate aporturile senzoriale ar fi doar zgomot. Nu am fi în stare să știm care sunt senzațiile, ce le provoacă sau cum să se ne comportăm și să le facem față. Folosind concepte, creierul nostru poate crea sens din aceste senzații pe care le primește, iar uneori sensul creat este o emoție.

O viziune clasică despre emoție și teoria emoției construite spun povești diferite despre modul în care experimentăm și percepem lumea. Pe de o parte, viziunea clasică este intuitivă și susține că evenimentele din lume declanșează reacții emoționale în interiorul nostru și că gândurile și sentimentele trăiesc în zone cerebrale distincte. Pe de altă parte, teoria emoției construite susține că prin concepte și simulări, creierul nostru construiește tot ceea ce experimentăm, inclusiv emoțiile.

Una dintre ideile de bază din teoria emoției este aceea că emoțiile pe care le experimentăm și le percepem nu sunt o consecință a genelor noastre. Ceea ce este inevitabil în teoria emoțiilor construite, este faptul că avem anumite tipuri de concepte pentru a înțelege aportul sensorial al corpului nostru, deoarece creierul nostru este conectat în acest scop. Creierul nostru poate sesiza schimbări în mediul nostru. Cu toate acestea, concepte precum furia și dezgustul nu sunt predeterminate genetic. Suntem familiarizați cu aceste concepte, din cauza contextului social în care am crescut, unde aceste concepte sunt semnificative și utile. Cu toate acestea, alte culturi pot înțelege alte semnificații din aceeași informație senzorială.

Teoria emoției construite are prioritate din mai multe puncta de vedere, în special cel al construcției sociale, care studiază modul în care valorile și interesele sociale se modelează și determină modul în care percepem și acționăm în lume. Fiecare dintre noi înțelege lumea într-un mod util, dar înțelegerea noastră

individuală, nu este neapărat reală sau întemeiată într-un sens absolut, obiectiv. În ceea ce privește emoția, teoriile construcției sociale sondează întrebări despre modul în care sentimentele și percepțiile sunt influențate de rolurile și credințele noastre sociale. Cu toate acestea, trebuie precizat că construcția socială tinde să ignore biologia ca nerelevantă pentru emoție. În schimb, sugerează că emoțiile sunt declanșate diferit în funcție de rolul social al persoanei. Teoriile construcției sociale sunt, de fapt, preocupate în principal de circumstanțele sociale din lumea din afara noastră, fără a ține cont de modul în care aceste circumstanțe afectează circuitele creierului.

Ar fi greșit să presupunem că fiecare teorie este de acord cu fiecare presupunere. Mai degrabă, fiecare caz de emoție este o stare în care întregul creier ar trebui studiat și înțeles. Prin urmare, este mai relevant să vă întrebați „Cum creează creierul un caz de teamă?", aceasta implică faptul că experiențele și percepțiile fricii sunt reale și demne de a fi cercetate.

În același mod în care teoria emoției construite sugerează că nu putem atribui o amprentă unei singure emoții, sugerează, de asemenea, că interconectările creierului nu sunt doar consecințele inevitabile ale genelor noastre. Dimpotrivă, știm astăzi că experiența este, de asemenea, un factor care contribuie și că genele se pot activa și dezactiva în diferite contexte și că genele modelează conexiunile creierului. Acest fenomen al plasticității sugerează faptul că unele dintre sinapsele din creierul nostru apar în urma modului în care alții vorbesc sau ne tratează. Cu alte cuvinte, această teorie a construcției se extinde până la nivelul nostru celular biologic, psihologic și neurologic. Teoria emoției construite cuprinde elemente din toate cele trei școli ale teoriei construcțiilor. Din construcția socială, deși macrostructura creierului nostru este în mare măsură predeterminată. În consecință, experiențele trecute pot ajuta la determinarea și modelarea experiențelor și percepțiilor noastre viitoare. Neuroconstrucția poate explica modul în care sugarii se nasc fără abilitatea de a recunoaște o față, dar pot dezvolta această abilitate în primele zile după naștere. De asemenea, poate explica

modul în care experiențele culturale timpurii - de exemplu cât de des sunt îngrijitorii în contact fizic cu sugarul, dacă dorm singuri într-un pătuț sau într-un pat de familie - modelează diferit conexiunile creierului.

Ce sunt emoțiile de bază

Controversa pentru emoțiile de bază are o istorie lungă. Așa cum am menționat mai sus, viziunea clasică a emoțiilor se inspiră din teoria lui Darwin asupra mecanismelor evolutive responsabile de expresiile emoționale și a implicației că anumite emoții sunt universale și pot fi percepute de oamenii din întreaga lume, de-a lungul culturilor. În ultimii ani, unii psihologi au propus o listă scurtă de emoții „de bază”, care includ fericirea, tristețea, furia, teama, dezgustul, disprețul și surpriza, listă care apare și în investigarea expresiei emoționale a lui Darwin. Cu toate acestea, alți psihologi au adăugat și alte emoții la această listă, cum ar fi rușinea, vinovăția, interesul, speranța, mândria, ușurarea, frustrarea, dragostea, uimirea, plictiseala, gelozia, regretul sau jena. (Keltner & Buswell, 1997).

Desigur, alți psihologi, inclusiv Lisa Feldman Barret, nu sunt de acord cu această afirmație, susținând că o singură emoție nu poate fi restrânsă la o singură amprentă care identifică acea emoție specifică. Având în vedere această variație a teoriilor emoției în psihologie, există o asemenea emoție de bază? Și dacă există, cum putem decide ce este o emoție de bază? În încercarea de a restrânge lista și de a propune o clasificare pentru emoțiile „de bază", psihologii au propus adesea următoarele criterii pentru a clasifica anumite categorii emoționale drept „de bază" sau universale. Pentru început, ei sugerează că, dacă o emoție trebuie clasificată ca o emoție de bază, aceasta ar trebui să apară devreme în viață și nu ar trebui să necesite multă experiență. De exemplu, nostalgia și mândria apar treptat și par mai puțin de bază decât frica, mânia sau bucuria. Cu toate acestea, problema cu acest criteriu este că toate expresiile emoționale apar treptat în viață. După cum argumentează Messinger, expresiile pruncilor în primele etape ale vieții lor nu fac distincție între suferințe, furie și frică (Messinger, 2002).

Un alt criteriu utilizat pentru a determina o emoție ca emoție de bază este presupunerea că ar trebui să aibă o fiziologie distinctă. Cu toate acestea, dacă luăm în serios acest criteriu, atunci ideea emoțiilor de bază ar trebui abandonată, având în vedere importanța teoriei construcției și a deficiențelor viziunii clasice a emoțiilor atunci când sunt puse în practică, deoarece există multe variații într-o singură categorie emoțională. Cu toate acestea, chiar dacă reacțiile fiziologice, cum ar fi frecvența cardiacă și ritmul respirator, nu fac o distincție puternică între o emoție sau alta, ele pot indica intensitatea unei emoții. Măsurătorile creierului sunt, de asemenea, deficiente pentru a putea identifica ce emoție simte cineva. Cu toate acestea, un lucru important de remarcat cu privire la cercetările efectuate în ceea ce privește emoțiile de bază, este că pattern-ul se bazează pe ideea că fiecare emoție de bază ar putea avea propria sa expresie facială distinctă. Majoritatea cercetărilor efectuate s-au concentrat pe acest criteriu. Deși anumite asemănări ale expresiilor faciale în culturi implică faptul că nu sunt învățate, aceasta nu înseamnă că au întotdeauna același sens. Cel puțin, expresiile faciale pot fi

descrise ca având „accente” regionale în culturi distincte. Similar cu modul în care putem înțelege vorbirea din propria noastră regiune mai bine decât din altă parte, același lucru se aplică capacității noastre de a recunoaște expresiile faciale mai exact în rândul oamenilor din propria noastră cultură (Elfenbein, Beaupré, Lévesque, & Hess, 2007).

Unul dintre cei care au promovat o teorie a emoțiilor de bază este Paul Ekman, care a propus o listă de nouă caracteristici pentru a distinge emoțiile de bază (Ekman, 1992). Cu toate acestea, deși Ekman este de acord că există familii de emoții și că există variații în cadrul categoriilor emoționale, el nu propune ca granițele dintre categoriile de emoție de bază să fie încețoșate. Descoperirile sale se bazează pe premisa sa de cercetare că există un acord ridicat între expresiile faciale și categoria emoțională asociată, un acord care poate fi găsit chiar și în culture diferite. Ekman susține că dovezile pentru universalitate sunt concomitente cu credința lui Darwin că astfel de expresii „universale” și emoțiile pe care le semnalează sunt produsul evoluției.

Cu toate acestea, faptul că oamenii posedă capacitatea de a clasifica expresiile faciale ale emoțiilor „de bază” din întreaga lume, nu este o dovadă concretă a universalității lor (Barrett, Mesquita și Gendron, 2011). Ekman însuși raportează că dovezile pentru o expresie facială unică pentru emoții precum surpriza și disprețul nu sunt ferme. Deși răspunsurile noastre emoționale de bază pot părea a fi în mare măsură înnăscute, cultura și învățarea sunt decisive în modificarea expresiilor emoționale (Jack, Caldara, & Schyns, 2012; Matsumoto, Yoo, & Chung, 2010). De exemplu, mulți profesioniști din domeniul sănătății se antrenează pentru a gestiona expresiile emoționale, cum ar fi dezgustul atunci când manipulează pacienții. De asemenea, s-a observat că prezența altor oameni influențează și intensitatea exprimării emoționale. Concluziile lui Jancke și Kaufmann indică faptul că oamenii vor exagera expresiile faciale ca răspuns la mirosuri, atunci când sunt într-un grup, decât atunci când sunt singuri (Jancke & Kaufmann, 1994).

Importanța culturii în afișarea expresiei emoționale nu poate fi subestimată. Culturile au reguli sau norme diferite care determină când, unde și modul în care un individ ar trebui să-și exprime emoția (Matsumoto, Willingham și Olide, 2009). Cercetările efectuate pentru a susține aceste afirmații au arătat că studenții japonezi care vizionează un film emoțional singuri s-au dovedit a fi mai expresivi decât atunci când au urmărit un film într-un grup de colegi necunoscuți. Spre deosebire de aceasta, gradul de intensitate a expresiei emoției expus de studenții americani nu a variat semnificativ atunci când vizionează filmul singuri sau în grup (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972).

Chiar și așa, indivizii sunt diferiți unul de celălalt când vine vorba de intensitatea generală a expresiei emoției, precum și de abilitățile lor de a identifica emoțiile celorlalți în mod corect. Indivizii manifestă, de asemenea, variații în stilul lor emoțional, precum și tendințe emoționale pozitive sau negative (Davidson și Irwin, 1999). Un studiu realizat de Jerome Kagan în 1997, a descoperit că nou-născuții au prezentat niveluri de conștientizare și sensibilitate la un miros neplăcut. Studiul lui Kagan a presupus că sugarii care sunt foarte sensibili la stimuli de mediu prezintă un risc mai mare pentru tulburări de anxietate și schimbări de dispoziție mai târziu în viață. Pe de altă parte, sugarii cu reacție extrem de scăzută au o tendință mai mare spre comportamentul antisocial ulterior în viață.

Importanța de a putea identifica corect expresia emoțiilor altei persoane este esențială în funcționarea socială competentă. Studiile au arătat că psihopații încarcerați pentru omor au răspuns mult mai puțin emoțional decât participanții controlați la diapozitive cu situații plăcute, neutre și neplăcute (Herpertz et al., 2001). Studiile gemene au sugerat, de asemenea, că capacitatea de a interpreta expresiile emoționale de către alții din jurul lor este puternic influențată de genetică (Anokhin, Golosheykin, & Heath, 2010). Capacitatea unei persoane de a citi emoțiile altor persoane este denaturată de mai multe tulburări psihologice. Un individ cu schizofrenie va prelucra trăsăturile faciale în mod normal, dar în

comparație cu subiecții de control sănătoși, va prelucra mai rău sarcinile care le impun să facă distincția între expresii faciale diferită (Kohler et al., 2003; Schneider et al., 2006). Pacienții cu schizofrenie au mai multe șanse să interpreteze greșit stimuli emoționali, cum ar fi expresiile faciale, ca amenințători, care ar putea duce la iluzii de persecuție și paranoia (Phillips, Drevets, Rauch și Lane, 2003). După cum vom discuta mai târziu, persoanele care suferă de tulburare din spectrul autismului și tulburare de personalitate antisocială au dificultăți în recunoașterea expresiilor de frică (Jones et al., 2011; Marsh & Blair, 2008).

Cum se formează emoțiile

În urma discuției despre teoriile expresiilor emoționale și emoțiile de bază din prima parte a acestui capitol, este necesar să analizăm mecanismele de formare emoțională în raport cu creierul. Psihologii sugerează că o emoție începe cu evaluarea de către individ a unui sens personal atașat unui eveniment. Procesul de evaluare care are loc poate fi conștient sau inconștient și duce la o cascadă de tendințe de răspuns manifest în sistemele componente, cum ar fi procesarea cognitivă, modificările fiziologice, experiențele subiective și expresiile faciale. Adesea, emoțiile sunt conceptualizate pentru a face parte din categorii distincte de familii de emoții, cum ar fi frica, furia, bucuria și interesul.

Cu toate acestea, cercetarea poate fi adesea limitată, deoarece progresul în studiul emoțiilor necesită, de asemenea, o măsurare bună, care poate fi greu de obținut din cauza mai multor factori. Psihologii au reușit să măsoare emoțiile folosind diferite abordări, inclusiv auto-rapoarte, observații comportamentale și măsuri fiziologice. Fiecare metodă, desigur, are punctele sale forte și punctele slabe. Secțiunea care urmează va prezenta un scurt rezumat al unora dintre metodele utilizate pentru măsurarea emoțiilor și de asemenea, limitările pe care le prezintă fiecare metodă. În urma acestui lucru, se va trece apoi la discuția modului

în care se formează emoțiile prin analizarea mecanismului implicat în răspunsurile emoționale.

Emoții pozitive și negative

Definițiile de lucru ale emoțiilor diferă oarecum în funcție de cercetători. Cu toate acestea, în ciuda dezbaterilor în curs (de ex., Diener, 1999; Ekman și Davidson, 1994), există un consens că emoțiile nu sunt decât un subset al clasei mai largi de fenomene afective. Conform acestei perspective, emoțiile sunt cel mai bine conceptualizate ca tendințe de răspuns multicomponent care se desfășoară pe perioade relativ scurte de timp. De obicei, o emoție începe cu evaluarea de către individ a sensului personal al unui eveniment. Acest proces de evaluare poate fi conștient sau inconștient și declanșează o cascadă de tendințe de răspuns care se manifestă prin sisteme componente cuplate slab, cum ar fi experiența subiectivă, expresia facială, procesarea cognitivă și modificările fiziologice.

Afectul, un concept mai general, se referă la sentimente accesibile în mod conștient. Deși afectul este prezent în emoții (ca componentă a experienței subiective), este prezent și în multe alte fenomene afective, inclusiv senzații fizice, atitudini, stări de spirit și chiar trăsături afective. Astfel, emoțiile sunt distincte de afecte în mai multe moduri. În primul rând, emoțiile sunt de obicei despre anumite circumstanțe semnificative personal (adică au un obiect), în timp ce afectul este adesea plutitor liber sau lipsit de obiect (Oatley & Jenkins, 1996; Russell & Feldman Barrett, 1999; Ryff & Singer, in press). În plus, emoțiile sunt de obicei sumare și implică sistemele cu mai multe componente descrise mai sus, în timp ce efectul este adesea mai de lungă durată și poate fi evident numai la nivelul experienței subiective (Ekman, 1994; Rosenberg, 1998; Russell și Feldman Barrett, 1999). În cele din urmă, emoțiile sunt deseori conceptualizate ca încadrându-se în categorii discrete de familii de emoții, cum ar fi frica, furia,

bucuria și interesul. Dimpotrivă, afectul este deseori conceptualizat că variază de-a lungul a două dimensiuni, fie plăcere și activare (Russell și Feldman Barrett, 1999), fie activare emoțională pozitivă și negativă (Teilegen, Walson, & Clark, 1999).

Afectarea pozitivă, potrivit a numeroși teoreticieni, facilitează comportamentul abordării (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1999; Davidson, 1993; Watson, Wiese, Vaidya, și Teilegen, 1999) sau acțiunea continuă (Carver & Scheier, 1990; Clore, 1994). Din această perspectivă, experiențele pozitive afectează indivizii să se angajeze cu mediile lor și să participe la activități, multe dintre ele adaptative pentru individ, specie sau ambele. Această legătură între afectul pozitiv și implicarea în activitate oferă o explicație pentru compensarea pozitivității documentate de multe ori, sau tendința pentru indivizi să experimenteze frecvent o influență pozitivă ușoară, chiar și în contexte neutre (Diener & Diener, 1996; Ito & Cacioppo, 1999). Fără o astfel de compensare, persoanele cel mai adesea ar fi nemotivate să interacționeze cu mediile lor. Cu toate acestea, cu o astfel de compensare, indivizii manifestă prejudecățile adaptative pentru a aborda și explora obiecte, oameni sau situații noi. (Vezi Watson și colab., 1999, pentru o explicație aferentă modelelor diurne de activare emoțională pozitivă).

Deoarece emoțiile pozitive includ o componentă a afectării pozitive, ele funcționează prea mult ca semnale interne pentru a se apropia sau continua. Chiar și așa, emoțiile pozitive împărtășesc această funcție cu o serie de alte stări afective pozitive. Plăcerea senzorială, de exemplu, îi motivează pe oameni să se apropie și să consume în continuare orice stimul este util din punct de vedere biologic pentru ei în acel moment (Cabanac, 1971). De asemenea, stările de spirit pozitive care plutesc liber îi motivează pe oameni să continue pe orice linie de gândire sau acțiune pe care au inițiat-o (Clore, 1994). Ca atare, relatările funcționale ale emoțiilor pozitive care subliniază tendințele de abordare sau continuare pot surprinde doar cel mai scăzut numitor comun din toate stările afective care împărtășesc un sentiment subiectiv plăcut, lăsând funcții suplimentare unice emoțiilor pozitive specifice neatinse.

Teoreticienii leagă adesea funcția emoțiilor specifice de conceptul de tendințe specifice de acțiune (Frijda, 1986; Frijda, Kuipers, & Schure, 1989; Lazarus, 1991; Levenson, 1994; Oatley și Jenkins, 1996; Tooby și Cosmides, 1990;). Frica, de exemplu, este legată de nevoia de a scăpa, furia de dorința de a ataca, dezgustul de nevoia de a expulza și așa mai departe. Nu este vorba de faptul că oamenii acționează în mod invariabil atunci când simt emoții particulare. Mai degrabă, ideile oamenilor despre posibilele cursuri de acțiune se restrâng la un set specific de opțiuni comportamentale. O idee cheie din această perspectivă este aceea că o tendință de acțiune specifică este ceea ce face ca o emoție să se adapteze evolutive. Acestea se numără printre acțiunile care se presupune că au funcționat cel mai bine pentru a ajuta strămoșii umani să supraviețuiască situațiilor de viață sau de moarte (Tooby & Cosmides, 1990). O altă idee cheie din perspectiva emoțiilor specifice este că tendințele specifice de acțiune și schimbările fiziologice merg mână în mână. Așadar, de exemplu, când cineva experimentează dorința de a scăpa atunci când simte frică, corpul acelei persoane reacționează prin mobilizarea unui suport autonom adecvat pentru posibilitatea de a alerga (Levenson, 1994).

Deși au fost invocate tendințe de acțiune specifice pentru a descrie funcția emoțiilor pozitive specifice, tendințele de acțiune identificate pentru emoțiile pozitive sunt vagi și nespecificate (Fredrickson și Levenson, 1998). De exemplu, bucuria a fost legată de activarea fără scop, de interes cu participarea și de mulțumire cu inactivitatea (Frijda, 1986). Aceste tendințe sunt mult prea generale pentru a fi numite specifice (Fredrickson, 1998). Seamănă cu îndemnurile generice de a face orice sau de a face altceva decât îndemnurile de a face ceva destul de specific, cum ar fi fugăritul, atacul sau scuipatul. Acest lucru este supărător, dacă tendințele de acțiune declanșate de emoții pozitive sunt vagi, efectele lor asupra supraviețuirii pot fi lipsite de importanță. Deci, la fel ca punctul de vedere centrat pe tendințele de abordare generică, punctul de vedere centrat pe tendințe specifice de acțiune produce o analiză incompletă a funcției emoțiilor pozitive.

Deși emoțiile pozitive pot apărea în circumstanțe adverse, contextul tipic al emoțiilor pozitive nu este o situație care poate pune viața în pericol. Ca atare, este posibil să nu fie nevoie de un proces psihologic care îngustează repertoriul de gândire momentan al unei persoane pentru a promova acțiunea rapidă și decisivă. În schimb, emoțiile pozitive de bucurie, interes, mulțumire, mândrie și iubire par să aibă un efect complementar: Lărgesc repertoriile momentane ale acțiunii gândirii, lărgind gama gândurilor și acțiunilor care vin în minte. (Fredrickson, 1998; Fredrickson & Branigan, 2001). Analizele conceptuale ale unei serii de emoții pozitive susțin această afirmație. Bucuria, de exemplu, se extinde creând dorința de joc, împinge limitele și dezvoltă creativitatea. Aceste îndemnuri sunt evidente nu numai în comportamentul social și fizic, ci și în comportamentul intelectual și artistic (Ellsworth și Smith, 1988; Frijda, 1986). Interesul, o emoție pozitivă distinctă fenomenologic, se extinde creând dorința de a explora, de a prelua informații și experiențe noi și de a extinde sinele în acest proces (Csikszentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Ryan & Deci, 2000; Tomkins, 1962). Satisfacția, a treia emoție pozitivă distinctă, se extinde creând dorința de a savura

circumstanțele actuale ale vieții și de a integra aceste circumstanțe în noile păreri despre sine și despre lume (Izard, 1977). Mândria, o a patra emoție pozitivă distinctă care urmărește realizările personale, se extinde prin crearea dorinței de a împărtăși noutățile despre realizare și de a imagina realizări și mai mari în viitor (Lewis, 1993). Dragostea, conceptualizată ca un amalgam de emoții pozitive distincte (de exemplu, bucurie, interes, mulțumire) experimentate în contexte de relații sigure și apropiate (Izard, 1977), se extinde creând cicluri recurente de îndemnuri de a juca, explora și savura experiențe cu cei dragi. Aceste diverse tendințe de acțiune a gândirii - de a juca, de a explora, de a savura și integra sau de a înfăptui realizările viitoare - fiecare reprezintă modalități prin care emoțiile pozitive lărgesc modurile obișnuite de a gândi sau de a acționa. (Fredrickson, 1998,2000; Fredrickson & Branigan, 2001).

Spre deosebire de emoțiile negative, care aduc beneficii adaptative directe și imediate în situații care amenință supraviețuirea, repertoriile extinse de gândire declanșate de emoții pozitive sunt benefice în alte moduri. Mai exact, aceste mentalități lărgite aduc beneficii adaptive indirecte și pe termen lung, deoarece lărgirea construiește resurse personale durabile, care vor funcționa ca rezerve care urmează să fie atrase ulterior pentru a gestiona amenințările viitoare.

Jocul este o dorința asociată cu bucuria, de exemplu. Cercetările efectuate pe animale au descoperit că forme specifice de alergare evidentă la puii unei specii, cum ar fi alergarea într-o ramură flexibilă și catapultarea într-o direcție neașteptată, sunt observate la adulții acelei specii exclusiv în timpul evitării prădătorilor (Dolhinow, 1987). Astfel de corespondențe sugerează că jocul minor creează resurse fizice durabile (Boulton & Smith, 1992; Caro, 1988). Jocul construiește, de asemenea, resurse sociale de durată: jocul social, cu distracția, emoția și zâmbetele sale partajate, creează legături și atașamente sociale durabile (Aron, Norman, Aron, McKenna și Heyman, 2000; Lee, 1983; Simons, McCluskey-Fawcett, & Papini, 1986), care pot deveni loc de sprijin social ulterior. Jocul copilăriei creează, de asemenea, resurse intelectuale durabile prin creșterea nivelurilor de creativitate (Sherrod & Singer, 1989) și alimentând dezvoltarea creierului (Panksepp, 1998). Alte emoții pozitive, precum interesul, mulțumirea, mândria și dragostea, sporesc în mod similar resursele personale ale indivizilor, de la resurse fizice și sociale la resurse intelectuale și psihologice. (Descrierile mai complete ale teoriei extinderii și construirii sunt disponibile în Fredrickson, 1998, 2000a, în presă; Fredrickson și Branigan, 2001)

Este important de menționat că resursele personale acumulate în timpul stărilor de emoții pozitive sunt conceptualizate ca durabile. Ele depășesc stările emoționale tranzitorii care au dus la dobândirea lor. Prin urmare, efectul adesea incidental al experimentării unei emoții pozitive este o creștere a resurselor personale. Aceste resurse funcționează ca rezerve care pot fi utilizate în momentele ulterioare și în diferite stări emoționale.

Dovada fundamentală a propunerii potrivit căreia emoțiile pozitive lărgesc repertoriile de gândire momentane ale oamenilor provin din două decenii de experimente realizate de Isen și colegii săi (pentru o revizuire, vezi Isen, 2000). Ei au documentat că persoanele care se confruntă cu efecte pozitive arată modele de gândire care sunt deosebit de neobișnuite (Isen, Johnson, Mertz și Robinson, 1985), flexibile (Isen și Daubman, 1984), creative (Isen, Daubman, & Nowicki,

1987), integrativ (Isen, Rosenzweig, & Young, 1991), deschis informațiilor (Estrada, Isen, & Young, 1997) și eficient (Isen & Means, 1983; Isen și colab., 1991). De asemenea, aceștia au arătat că cei care se confruntă cu efecte pozitive arată o preferință crescută pentru încrederea în ceilalți și acceptă o gamă mai largă de opțiuni comportamentale (Kahn și Isen, 1993). În termeni generali, Isen a sugerat că efectul pozitiv produce o „organizare cognitivă largă și flexibilă și capacitatea de a integra material divers" (Isen, 1990, p. 89), efecte legate recent de creșterea nivelului de dopamină în creier (Ashby, Isen, & Turken, 1999). Așa că, deși lucrarea lui Isen nu vizează emoții pozitive specifice sau tendințe de acțiune a gândirii în sine, aceasta oferă cele mai puternice dovezi care afectează pozitiv cogniția. În timp ce emoțiile negative au fost cunoscute de mult timp pentru că restrâng atenția oamenilor. Lucrările recente sugerează că efectele pozitive pot extinde atenția (Derryberry și Tucker, 1994). Dovezile provin din studii care utilizează paradigme de procesare vizuală globală-locală pentru a evalua prejudecățile în focalizarea atențională. Stările negative - cum ar fi anxietatea, depresia și eșecul - prevăd prejudecățile locale în concordanță cu atenția restrânsă, în timp ce stările pozitive - precum bunăstarea subiectivă, optimismul și succesul - prezic prejudecăți globale în concordanță cu atenția extinsă (Basso, Schefft, Ris și Dember, 1996; Derryberry & Tucker, 1994). Datele furnizează dovezi preliminare conform cărora două tipuri distincte de emoție pozitivă - o stare de bucurie activă ridicată și o stare de satisfacție scăzută de activare - produc fiecare un repertoriu mai larg de acțiune gândită decât o stare neutră. De asemenea, două tipuri distincte de emoții negative - frica și furia - produc fiecare un repertoriu mai îngust de acțiune gândită decât o stare neutră. Acest model de rezultate susține o propoziție de bază a teoriei „extinde și construiește,, aceea că emoțiile pozitive distincte lărgesc gama de gânduri și acțiuni care vin în minte. În schimb, emoțiile negative distincte, așa cum ar sugera modelele bazate pe tendințe specifice de acțiune, micșorează acest tablou. În ciuda acestor dovezi inițiale încurajatoare, apar numeroase întrebări: Există alte emoții

pozitive și negative (de exemplu, interes, mândrie, dragoste și tristețe, dezgust) cu aceste efecte? Efectele se generalizează la alte măsuri de cunoaștere extinsă? Dacă da, ce procese cognitive de bază stau la baza acestui fenomen? Emotiile pozitive distincte extind (și emoțiile negative distincte îngustează) atenția sau sfera memoriei de lucru? Care sunt bazele neurologice? Sunt aceste efecte mediate de schimbarea nivelului de dopamină cerebrală circulantă, așa cum au sugerat Ashby și colegii săi (1999)? Ce structuri, circuite și procese ale creierului sunt implicate? În cele din urmă, cum sunt traduse repertoriile de gândire-acțiune lărgite în decizii și acțiuni? Acestea și alte întrebări oferă indicații pentru activitatea viitoare. Emoțiile pozitive anulează emoțiile negative persistente. Dovada pentru ipoteza de extindere are implicații clare asupra strategiilor pe care oamenii le folosesc pentru a-și regla experiențele emoțiilor negative. Dacă emoțiile negative îngustează repertoriul de gândire-acțiune momentană și emoțiile pozitive extind același repertoriu, atunci emoțiile pozitive ar trebui să funcționeze ca antidoturi eficiente pentru efectele persistente ale emoțiilor negative. Cu alte cuvinte, emoțiile pozitive ar putea corecta sau anula efectele ulterioare ale emoțiilor negative. Observația de bază că emoțiile pozitive (sau componentele cheie ale acestora) sunt cumva incompatibile cu emoțiile negative nu este nouă și a fost demonstrat în lucrările anterioare privind tulburările de anxietate (de exemplu, desensibilizarea sistematică; Wolpe, 1958), motivația (Solomon & Corbit, 1974) și agresivitate (de exemplu, principiul răspunsurilor incompatibile (Baron, 1976). Chiar și așa, mecanismul precis responsabil în cele din urmă de această incompatibilitate nu a fost identificat în mod adecvat. Funcția de lărgire a emoțiilor pozitive poate juca un rol. Prin lărgirea repertoriului de gândire-acțiune momentană a unei persoane, o emoție pozitivă poate slăbi stăpânirea pe care o emoție negativă a dobândit-o în mintea și corpul acelei persoane, prin demontare sau anularea pregătirii pentru acțiuni specifice.

Un marker al tendințelor specifice de acțiune asociate emoțiilor negative este activitatea cardiovasculară crescută, care redistribuie fluxul de sânge către

mușchii scheletici relevanți. În contextul emoțiilor negative, atunci, emoțiile pozitive ar trebui să accelereze recuperarea sau să anuleze această reactivitate cardiovasculară, revenind corpul la niveluri de activare mai mari. Prin accelerarea recuperării cardiovasculare, emoțiile pozitive creează contextul corporal potrivit pentru urmărirea unei game mai largi de gânduri și acțiuni chemate. A fost testată această ipoteză de anulare, inducând mai întâi o emoție negativă cu activare ridicată la toți participanții (Fredrickson și Levenson, 1998; Fredrickson et al., În presă). Într-un studiu (Fredrickson și colab., În presă), au folosit o sarcină de pregătire a discursului presată de timp. În doar un minut, participanții au pregătit un discurs pe tema „De ce ești un bun prieten", crezând că discursul lor va fi înregistrat și evaluat de către colegii lor. Această sarcină de vorbire a indus experiența subiectivă a anxietății împreună cu creșterea ritmului cardiac, vasoconstricția periferică și a tensiunii arteriale sistolice și diastolice. În acest context de excitare simpatică legată de anxietate, am atribuit la întâmplare participanții să vadă unul dintre cele patru filme. Două filme au provocat emoții pozitive ușoare (bucurie și mulțumire), iar o a treia a servit ca o condiție neutră de control. În mod special, aceste trei pelicule, atunci când sunt privite după o linie de bază în repaus, nu provoacă practic nicio reactivitate cardiovasculară (Fredrickson și colab., În presă). Așadar, cele două filme cu emoții pozitive utilizate în acest studiu nu se disting de neutralitate în ceea ce privește modificările cardiovasculare. Al patrulea film a stârnit tristețe. A fost aleasă tristețea ca o comparație suplimentară, deoarece, printre emoțiile negative, nu a fost legată definitiv de o tendință de acțiune cu energie mare și, prin urmare, ar putea fi un concurent pentru accelerarea recuperării cardiovasculare.

Ipoteza de anulare prezice că cei care experimentează emoții pozitive peste emoțiile negative cu activare înaltă vor arăta cea mai rapidă recuperare cardiovasculară. A fost testat acest lucru măsurând timpul scurs de la începutul filmului alocat aleatoriu până când reacțiile cardiovasculare induse de emoția negativă au revenit la nivelurile de bază. În trei probe independente, participanții

la cele două condiții emoționale pozitive (bucurie și mulțumire) au prezentat o recuperare cardiovasculară mai rapidă decât cei din starea de control neutru. Participanții la starea de tristețe au prezentat cea mai prelungită recuperare (Fredrickson și Levenson, 1998; Fredrickson și colab., În presă). Deși cele două filme cu emoție pozitivă și filmul neutru nu diferă în ceea ce fac în activarea sistemului cardiovascular, aceste date sugerează că acestea diferă în ceea ce pot regla în cadrul acestui sistem. Două tipuri distincte de emoții pozitive - bucurie ușoară și mulțumire - împărtășesc capacitatea de a anula afecțiunile cardiovasculare persistente ale emoțiilor negative. Deși mecanismele cognitive și fiziologice precise ale efectului de desfășurare rămân necunoscute, teoria de a lărgi și construi sugerează că lărgirea la nivel cognitiv mediază desfacerea la nivel cardiovascular. Fenomenologic, emoțiile pozitive pot ajuta oamenii să situeze evenimentele în viața lor într-un context mai larg, diminuând rezonanța oricărui eveniment negativ particular. Testarea acestor sugestii și extinderea activității la alte emoții și în alte contexte oferă o foaie de parcurs pentru cercetările viitoare.

Dovezile pentru efectul restructurant al emoțiilor pozitive sugerează că oamenii ar putea să-și îmbunătățească bunăstarea psihologică și, probabil, și sănătatea fizică, cultivând experiențe de emoții pozitive în momentele oportune pentru a face față emoțiilor negative (Fredrickson, 2000a). Folkman și colegii lor au făcut afirmații similare că experiențele de afectare pozitivă în timpul stresului cronic îi ajută pe oameni să facă față (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000; Lazarus, Kanner și Folkman, 1980). Dovezi care susțin această afirmație se pot extrage din experimente care arată că afectarea pozitivă facilitează atenția asupra informațiilor negative, auto-relevante (Reed & Aspinwall, 1998; Trope & Neter, 1994; Trope & Pomerantz, 1998; pentru o revizuire, vezi Aspinwall, 1998). Extrapolând din aceste descoperiri, Aspinwall (2001) a descris modul în care afectele pozitive și credințele pozitive servesc drept resurse pentru persoanele care se confruntă cu adversitatea (a se vedea, de asemenea, Aspinwall și Taylor, 1997; Taylor, Kemeny, Reed, Bower și Gruenewald, 2000).

Pare plauzibil că unii indivizi, mai mult decât alții, ar putea înțelege și utiliza intuitiv beneficiile emoțiilor pozitive în avantajul lor. O diferență individuală candidată este rezistența psihologică. Se spune că persoanelor rezistente resping experiențele stresante rapid și eficient, la fel cum metalele rezistente se îndoaie, dar nu se rup (Carver, 1998; Lazarus, 1993). Această definiție teoretică a rezistenței sugerează că, în raport cu colegii lor mai puțin rezistenți, indivizii rezistenți ar prezenta o recuperare cardiovasculară mai rapidă în urma unei emoții negative cu activare ridicată. În plus, teoria extinsă și construită sugerează că această abilitate de a reveni la nivelul de bază cardiovascular poate fi alimentată de experiențe de emoție pozitivă.

Dovezile preliminare sugerează că emoțiile pozitive pot alimenta diferențele individuale de rezistență. Notând că rezistența psihologică este o resursă personală de durată, teoria ,,extinde și construiește,, face predicția mai îndrăzneață că experiențele emoțiilor pozitive ar putea, de asemenea, să dezvolte rezistența psihologică, nu doar să o reflecte. Aceasta este, în măsura în care emoțiile pozitive lărgesc scopurile atenției și ale cunoașterii, permițând o gândire flexibilă și creativă, acestea ar trebui, de asemenea, să crească resursele oamenilor de a face față (Aspinwall, 1998, 2001; Isen, 1990). La rândul său, prin construirea acestei resurse psihologice, emoțiile pozitive ar trebui să sporească bunăstarea emoțională ulterioară a oamenilor. În concordanță cu acest punct de vedere, studiile au arătat că persoanele care experimentează emoții pozitive în timpul doliului au mai multe șanse să dezvolte planuri și obiective pe termen lung. Împreună cu emoțiile pozitive, planurile și obiectivele prezic o bună bunăstare psihologică după 12 luni de la întrerupere (Stein, Folkman, Trabasso și Richards, 1997). O modalitate prin care oamenii experimentează emoții pozitive în fața adversității este prin găsirea unui sens pozitiv în evenimentele obișnuite și în cadrul adversității în sine (Affleck & Tennen, 1996; Folkman & Moskowitz, 2000; Fredrickson, 2000). Este important de menționat că relația dintre sensul pozitiv și emoțiile pozitive este considerată reciprocă: Nu numai că găsirea unui

sens pozitiv declanșează emoții pozitive, deoarece extind gândirea, ar trebui să crească probabilitatea de a găsi un sens pozitiv în evenimentele ulterioare (Fredrickson, 2000).

Ce sunt emoțiile negative?

Este important să distingem între ceea ce este o emoție și ceea ce este un sentiment. În timp ce cele două sunt interconectate, există o diferență mai mare între ele.

Emoții - Emoțiile sunt considerate răspunsuri „la nivel inferior". Acestea apar mai întâi în zonele subcorticale ale creierului, cum ar fi corticele prefrontal, amigdala. Aceste zone sunt responsabile de producerea reacțiilor biochimice care au un impact direct asupra stării dvs. fizice. Emoțiile sunt codate în ADN-ul nostru și se crede că s-au dezvoltat ca o modalitate de a ne ajuta să răspundem rapid la diferite amenințări cu mediul, la fel ca răspunsul nostru „luptă sau fugi". Amigdala s-a dovedit, de asemenea, că joacă un rol în eliberarea de neurotransmițători esențiali pentru memorie, motiv pentru care amintirile emoționale sunt adesea mai puternice și mai ușor de reamintit. Emoțiile sunt mai intense decât sentimentele, ceea ce înseamnă că sunt mai ușor de măsurat în mod obiectiv prin indicatori fizici, cum ar fi fluxul de sânge, ritmul cardiac, activitatea creierului, expresiile faciale și limbajul corpului.

Sentimente - Emoțiile sunt văzute ca sentimente precedente, care tind să fie reacțiile noastre la diferitele emoții pe care le experimentăm. Acolo unde emoțiile pot avea o experiență mai generalizată la nivelul tuturor oamenilor, sentimentele sunt mai subiective și sunt influențate de experiențele noastre personale și de interpretările lumii noastre bazate pe acele experiențe. Sentimentele apar în regiunile neocorticale ale creierului și reprezintă următorul pas în modul în care reacționăm la emoțiile noastre ca individ. Deoarece sunt atât de subiective, nu pot fi măsurate la fel ca emoțiile.

După cum spuneam mai sus, Eckman (1999) a identificat șapte emoții de bază inițiale: Furie, Dezgust, Frică, Fericire, Tristețe, Surpriză, Dispreț
Ulterior, el a extins acest aspect pentru a include încă unsprezece emoții de bază: Amuzamentul, Sfidarea, Mulțumirea, Jenă, Adrenalină, Vinovăție, Mândrie, Ușurare, Satisfacție, Plăcere senzorială, Rușine

Pam (2013) definește emoțiile negative „ca o emoție neplăcută sau nefericită, care este evocată la indivizi pentru a exprima un efect negativ asupra unui eveniment sau a unei persoane." Citind lista din emoțiile de bază ale lui Eckman, este destul de ușor să le determinați pe cele care ar putea fi referite ca emoții „negative". Deși putem folosi eticheta negativă, cu ceea ce știm despre emoții, este important să recunoaștem că toate emoțiile sunt complet normale pentru a fi experimentate. Ele sunt o parte a ADN-ului nostru înrădăcinat. Ceea ce este mai important este să înțelegem când și de ce pot apărea emoțiile negative și dezvoltarea comportamentelor pozitive pentru a le aborda.

Ce cauzează emoțiile negative și de ce le avem?

Odată ce începeți să explorați puțin mai mult emoțiile negative, puteți începe cu adevărat să vedeți ce le poate provoca sau declanșa și de ce le avem în primul rând. În ceea ce privește cauzele, poate fi vorba de o serie de lucruri, de exemplu:

- Anxietatea simțită în jurul participării la un interviu pentru un nou loc de muncă
- Furia de a fi blocat în trafic
- Tristețe când experimentați o despărțire
- Supărarea pe faptul că un coleg nu a făcut munca pentru un proiect mare
- Disperarea de a nu putea să respectați un nou regim de antrenament

Emoțiile sunt o sursă de informații (Schwarz și Clore, 1996) care ne ajută să înțelegem ce se întâmplă în jurul nostru. Emoțiile negative, în special, vă pot

ajuta să recunoașteți amenințările (Zein, Wyatt și Grezes, 2015) și să vă simțiți pregătiți să faceți față pericolelor posibile (Biswas-Diener și Kashdan, 2014). Multe experiențe diferite în viața noastră vor incita reacții emoționale diferite, la diferite grade de intensitate. Ca ființă umană, veți experimenta o gamă completă de emoții de-a lungul vieții, ca răspuns la situații care se schimbă rapid.

Depășiți și gestionați emoțiile negative

Este normal ca noi să vrem să ne îndepărtăm de emoțiile care ne fac să ne simțim rău. Ca răspuns evolutiv, emoțiile negative din lumea modernă nu sunt cu adevărat un indiciu al unei amenințări grave împotriva noastră, dar oprirea lor cu totul ar fi extrem de dăunătoare pentru noi. Emoțiile negative sunt o parte incredibil de normală, sănătoasă și de ajutor. Cred că este foarte important să nu cădem în „capcana fericirii" de a crede că aceste emoții sunt un semn al slăbiciunii sau al inteligenței emoționale scăzute. Încercarea de ascundere de emoțiile negative, poate duce la durere emoțională suplimentară.

Ca ființă umană, veți experimenta o gamă completă de emoții de-a lungul vieții, ca răspuns la situații care se schimbă rapid. Nici o emoție nu este fără scop. Atunci când începem să explorăm și să înțelegem mai mult scopul din spatele fiecărei emoții, învățăm noi modalități de a răspunde, care ne susțin creșterea emoțională și sentimentul de bunăstare.

Atunci când explorați emoții negative, este important să știți că acestea nu sunt singura sursă de informații la care aveți acces. Înainte de a acționa asupra oricărei emoții, ar trebui să căutați și să explorați experiențele anterioare, cunoștințele și amintirile stocate, valorile personale și rezultatele dorite pentru orice scenariu dat (Shpancer, 2010). Amintiți-vă – emoțiile sunt o reacție la nivel scăzut, astfel încât să ajungeți să decideți cum le ăspundeți și să nu le lăsați să vă deturneze comportamentul.

Care sunt efectele emoțiilor negative?

Deși înțelegerea faptului că emoțiile negative sunt o parte sănătoasă a vieții este importantă, există un dezavantaj pentru a le oferi prea multă libertate. Dacă vă petreceți prea mult timp trăind emoții negative și situațiile care le-ar fi putut provoca, ați putea intra într-o spirală de ruminație. Ruminația este tendința de a continua să gândiți, sau să vă obsedeze situații și experiențe emoționale negative (Nolen-Hoeksema, 1991). În această spirală de gândire negativă, puteți ajunge să vă simțiți din ce în ce mai rău cu privire la situație și la voi înșivă, rezultatul ar putea fi o serie de efecte dăunătoare pentru bunăstarea dvs. mentală și fizică. Problema cu ruminația este că crește circuitul de reacție la stres al creierului, ceea ce înseamnă că corpul este inundat inutil de cortizolul hormonului de stres. Există dovezi considerabile că acesta este un motor al depresiei clinice (Izard, 2009). Cercetările ulterioare au legat tendința de a rumina la o serie de comportamente nocive de combatere, cum ar fi mâncatul excesiv, fumatul și consumul de alcool, alături de consecințele fizice asupra sănătății, inclusiv insomnie, tensiune arterială ridicată, boli cardiovasculare și anxietate și depresie clinică (Gerin et al, 2012 , Dimsdale, 2008, Everson și colab., 1998).

Un alt studiu a descoperit că la persoanele cu o ruminație prelungită după o experiență emoțională negativă, a durat mai mult pentru a se recupera din impactul fiziologic al experienței (Szabo et al, 2017). Ruminația poate fi o lacună dificilă pentru a ieși din experimentări negative, mai ales că majoritatea oamenilor nu își dau seama că sunt blocați în rutină și cred în schimb că își rezolvă activ problemele (Yapko, 2015). Acest lucru poate duce la implicații suplimentare pentru bunăstarea mentală și fizică.

Cum pot să ne afecteze sănătatea și starea de bine?

Nu sunt emoțiile negative cele care afectează în mod direct sănătatea și starea noastră de bine, ci modul în care reacționăm și le procesăm atunci când le experimentăm, acest lucru contează cu adevărat. Să rămânem blocați de emoțiile negative ne poate crește producția de hormoni de stres, cortizolul, care la rândul său epuizează capacitatea noastră cognitivă de a rezolva problemele în mod proactiv și ne poate afecta, de asemenea sistemul imunitar, făcându-ne mai susceptibili la alte boli (Iliard, 2009). Stresul cronic a fost, de asemenea, legat de o durată de viață mai scurtă (Epel și colab., 2004).

Furia este emoția negativă care s-a dovedit a avea cel mai mare impact asupra sănătății și bunăstării noastre, în special acolo unde acest lucru este prost gestionat. Studiile au conectat furia la diverse probleme de sănătate, inclusiv hipertensiunea arterială, boli cardiovasculare și tulburări digestive (Hendricks et al, 2013). Boerma (2007) a asociat cantități nesănătoase de furie la niveluri crescute de cortizol, care au fost implicate în scăderea eficienței sistemului imunitar. Cercetările lui Boerma au descoperit că oamenii supărați cronic au o probabilitate mai mare de a avea răceală, gripă, simptome astmatice și boli de piele, cum ar fi erupții cutanate în comparație cu oamenii care nu sunt supărați cronic.

O nouă zonă de cercetare a explorat impactul emoțiilor negative asupra percepțiilor și experiențelor noastre senzoriale. Participanții au fost invitați să-și amintească, să retrăiască și să scrie o experiență personală care a generat un răspuns de teamă sau un răspuns furios. Cercetătorii au administrat apoi o procedură de discriminare în două puncte - practic, mâna participantului a fost ascunsă astfel încât să nu fie văzută de participant și au fost înțepați în degetul arătător cu un ac sau două ace. Participanții au trebuit apoi să decidă dacă au fost înțepați de unul sau două instrumente. O inexactitate mai mare sugerează un simț al atingerii diminuat. Participanții cărora li s-a solicitat să-și amintească un

răspuns de teamă au demonstrat în mod constant un simț redus al atingerii atunci când distingeau între unul sau două puncte de contact.

Cercetarea privind impactul emoțiilor negative asupra percepțiilor noastre senzoriale este încă în curs de dezvoltare, dar ar putea oferi informații excelente despre motivul pentru care ne putem menține emoțiile negative și modul în care acestea ne afectează memoria situațiilor negative.

Măsurarea emoțiilor

Auto-rapoarte: În majoritatea cazurilor, psihologii măsoară emoțiile întrebând indivizii cât de fericiți sunt, cât de nervoși și așa mai departe. Auto-rapoartele au avantajul de a fi rapide și ușoare, cu toate acestea, precizia lor este limitată. Măsurarea fericirii, mâniei sau nervozității este dificilă și variabilă. Dacă astăzi ne evaluăm fericirea ca fiind 7 și un prieten își evaluează fericirea ca 6, asta înseamnă că suntem mai fericiți în comparație? Ne evaluăm fericirea și alte emoții prin comparație cu modul în care ne simțim de obicei, nu în comparație cu modul în care se simt alții. În ultimii ani, psihologi precum Linda Bartoshuk (2014) au sugerat o metodă mai promițătoare de a realiza auto-rapoarte. În loc să ceară unui individ să atribuie un rating numeric pentru o emoție, aceștia pledează pentru o metodă care oferă tonuri care variază în voce și întreabă ce volum de sunet corespunde nivelului lor actual de fericire, tristețe, furie sau orice altă categorie emoțională.

Observații comportamentale: Observația comportamentală susține că deducem emoția din comportamentul oamenilor și din contextul în care are loc emoția. Dacă auzim pe cineva strigând și fugind, atunci deducem frică. Observația comportamentală poate fi remarcată și la părinții cu sugari. Ei trebuie să deducă emoțiile sugarului, deoarece nu le pot raporta verbal. În observația comportamentală, suntem atenți mai ales la expresiile faciale. Uneori ne controlăm expresia în mod voluntar. Cu toate acestea, există cazuri foarte scurte

de expresii emoționale bruște, numite microexpresii care sunt mai greu de controlat voluntar. De exemplu, cineva care se preface că este calm sau fericit poate prezenta semne ocazionale și scurte de furie, frică sau tristețe (Ekman, 2001). Cu practica sau cu o înregistrare care este redată lent, psihologii pot deduce emoții pe care oamenii le-ar ascunde.

Măsuri fiziologice: Orice stimul care trezește emoție modifică activitatea sistemului nostru nervos autonom. Sistemul nervos autonom este secțiunea sistemului nostru nervos care controlează organele, cum ar fi inima și intestinele. Deși la un moment dat s-a crezut că sistemul nervos autonom este independent de creier și măduva spinării, acum se știe că creierul și măduva spinării reglează sistemul nervos autonom. Sistemul nostru nervos autonom este format din sistemul nervos simpatic și parasimpatic. Sistemul nervos simpatic constă din lanțuri de grupuri de neuroni la stânga și la dreapta măduvei spinării și sunt implicați în acțiunea corpului în situații specifice. În știință, acest lucru este adesea numit sistemul de „luptă sau fugă", deoarece ne mărește ritmul cardiac și respirația, transpirația și fluxul de epinefrină în organism, pregătindu-ne în esență pentru o activitate viguroasă. Situații diferite pot activa diferite părți ale sistemului nervos simpatic, astfel încât să faciliteze diferite tipuri de activitate. Pe de altă parte, sistemul nervos parasimpatic este format din neuroni cu axoni care se extind de la medulară și partea inferioară a măduvei spinării până la grupări de neuroni, situate în apropierea organelor. Această diviziune a sistemului nervos autonom, scade ritmul cardiac și promovează digestia și funcțiile de non-urgență, de obicei, care apar atunci când corpul este în repaus. Cu toate acestea, ambele sisteme trimit axoni către inimă, sistemul digestiv și majoritatea altor organe. Deși ambele sisteme sunt în mod constant active, unul îl poate domina temporar pe celălalt. Cu toate acestea, multe situații pot activa piese din ambele sisteme (Berntson, Cacioppo și Quigley, 1993).

Măsurarea emoțiilor: modul în care psihologii pot măsura expresiile emoționale

Pentru a măsura emoția, cercetătorii pot măsura excitarea sistemului nervos simpatic, monitorizând ritmul cardiac, ritmul respirator și modificările momentane ale conductivității electrice de pe piele. Întrucât stările emoționale sunt însoțite de răspunsuri fizice complexe, care interacționează, care, de obicei, combină sistemul nervos autonom, amigdala, insula, cortexul cingulat, ganglionii bazali și cortexul cerebral, cercetările pot fi efectuate prin măsurarea stimulării lor în apariția afișajelor emoționale. Unele măsuri ale funcției autonome, inclusiv frecvența cardiacă, temperatura degetelor, conductanța pielii și activitatea musculară, pot produce tipare distincte în diferite stări emoționale (Levenson și colab., 1990). Cu toate acestea, gradul de fiabilitate al acestora rămâne în dispută, deoarece aceste măsurători nu pot specifica ce emoție simte un individ. Într-o meta-analiză realizată de Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann și Ito (2000), au descoperit că încercările de a lega măsurile autonome cu emoțiile specifice nu erau concludente. Cu toate acestea, diferențele generale, inclusiv corelația măsurilor autonome și a emoțiilor pozitive și negative, sunt clare. Cu aceste descoperiri, au ajuns la concluzia că răspunsurile autonome asociate cu emoțiile negative au fost mai puternice în comparație cu cele asociate cu emoțiile pozitive (Cacioppo, Berntson, Norris și Gollan, 2011). Cu toate acestea, încercările de a identifica diferențele de corelație autonomă între două stări de emoții pozitive, cum ar fi fericirea și speranța, sau între două stări negative, cum ar fi frica și furia, au fost mult mai dificile. Totuși, acest lucru a fost influențat în coroborarea ideii că stările emoționale aparțin unei familii și pot fi identificate pe baza anumitor teme și că există o variație între două emoții care aparțin aceleiași familii sau categorii emoționale.

În încercarea de a evalua activitatea creierului atunci când apar reacții emoționale, cercetătorii au folosit scanări PET și RMN pentru a măsura activitatea creierului atunci când au fost produse diverse emoții. Folosind această metodă, oamenii de știință au putut să arate că zonele activate de o emoție se suprapun în mare măsură cu zonele activate de alte emoții (Phan, Wager, Taylor și Liberzon, 2002). O revizuire amănunțită a literaturii a dus la concluzia că nu există o zonă unică în creier dedicată exclusiv emoției, în contrast cu cogniția, motivația sau alte procese și că nicio zonă a creierului nu contribuie la un singur tip de emoție. O zonă a creierului ar putea fi parțial responsabilă în principal de plăcere versus neplăcere, abordare versus evitare sau sentiment puternic față de sentimentul slab, dar nu este legată în mod specific de furie, tristețe sau de orice altă emoție (Wilson-Mendenhall, Barrett, & Barsalou, 2013).

Formarea emoțiilor

Amigdala este o structură în lobul temporal și răspunde puternic situațiilor emoționale. Un indiciu timpuriu al importanței amigdalei în ceea ce privește emoția au fost rezultatele îndepărtării ambilor lobi temporari, care includ amigdala la maimuțele rhesus (Kliiver & Bucy, 1939). În urma recuperării, maimuțele care au fost dificil de manipulat anterior, au fost domolite și au prezentat emoții mai puțin intense, în special la stimuli producători de frică. Maimuțele s-au apropiat de șerpi în mod repetat, chiar și după ce au fost atacate și au permis cercetătorilor să le ridice și să le mângâie, lucru pe care maimuțele rhesus normale nu le-ar permite. De asemenea, au avut mult mai puține expresii și vocalizări legate de frică. Acest set de simptome, fie ele observate la maimuțe sau la om, a devenit colectiv cunoscut sub numele de sindromul Klüver-Bucy.

Studiile experimentale din ultimii ani au extins concluziile lui Klüver și Bucy. Datele din aceste studii, în care amigdala este lezată susțin că rolul acestei structuri în lobul temporal ajută atât la identificarea cât și la exprimarea emoției.

Cercetările au arătat că daunele bilaterale aduse amigdalei produc emoționalitate redusă. Mai exact, simțirea fricii, anxietății sunt reduse în special. Studiile efectuate cu maimuțele rhesus, prin care leziunile au fost prezente bilateral la amigdale, au arătat că maimuțele au mai multe șanse să se angajeze în interacțiuni sociale cu membrii necunoscuți ai speciilor lor, ceea ce este în mod normal un lucru periculos de făcut în ierarhia socială strict aplicată care caracterizează grupurile rhesus (Emery și colab., 2001). În timp ce maimuțele normale cu amigdala intactă sunt reticente să vină către un șarpe fals pentru a recupera o recompensă alimentară, maimuțele cu amigdalele lezate vor face acest lucru cu multă ușurință (Izquierdo, Suda și Murray, 2005; Murray și Izquierdo, 2007).

Aceste studii au fost, de asemenea, extinse la participanții umani pentru a determina validitatea și aplicabilitatea lor la subiecții umani. Descoperirile au arătat că participanții umani cu amigdala afectată confirmă constatările obținute din studiile efectuate pe animale. Unui pacient ale cărui amigdale au fost distruse de o afecțiune cunoscută sub numele de boala Urbach-Wiether, i s-a cerut să realizeze imagini reprezentând emoțiile primare. Desenele pacientului au arătat că au putut să reprezinte în mod eficient toate emoțiile, cu excepția fricii. Pacientul s-a plâns cercetătorilor că nu știe cum arată o față înfricoșată și, prin urmare, nu poate reprezenta expresia într-un desen (Adolphs, Tranel, Damasio, & Damasio, 1995, p. 5887). Când unei paciente i s-a arătat o serie de fețe în fotografii, a fost capabilă să înregistreze și să recunoască emoțiile fericirii, tristeții și dezgustului, dar s-a confruntat cu dificultăți în identificarea corectă a mâniei și a fricii. Cercetătorii au concluzionat că incapacitatea individului de a recunoaște corect frica și furia, a rezultat dintr-un eșec în privirea regiunii oculare a fețelor pe care i s-a cerut să o evalueze (Adolphs, 2007). Frica poate fi diferențiată în mod eficient de alte emoții prin observarea ochilor. Când pacientul a fost instruit în mod explicit să acorde atenție ochilor fețelor din fotografii, el a fost capabil să evalueze frica. Aceste constatări au fost, de asemenea, în concordanță cu individul diagnosticat cu tulburare a spectrului de autism (TSA), deoarece au, de asemenea,

dificultăți grave în identificarea emoțiilor celorlalți, în special frica. Nu numai că persoanele care sunt diagnosticate cu TSA nu pot face contact vizual cu alții începând din primele etape ale vieții lor, dar, de asemenea, una dintre corelațiile fizice consistente ale TSA este anomalia amigdalei (Amaral, Schumann, & Nordahl, 2008). Aceste constatări confirmă faptul că amigdala este importantă în explorarea activă a mediului social al unuia, precum și în interpretarea rezultatelor acestor explorări (Adolphs, 2007).

Deși rolul amigdalei este accentuat în frică și în alte stări emoționale negative, există dovezi care să susțină participarea acesteia la recompense și stări emoționale pozitive (Murray, 2007). Înregistrarea amigdalei umane indică faptul că această structură codifică intensitatea expresiilor faciale emoționale și participă la evaluarea ambiguității fețelor emoționale (Wang et al., 2017). Mai multe studii au stabilit că amigdala răspunde, de asemenea, la stimuli care nu au o valoare emoțională particulară, ci sunt pur și simplu stimuli neobișnuiți (Blackford, Buckholtz, Avery, & Zald, 2010; Ousdal și colab., 2008). Din aceste descoperiri putem trage concluzia că rolul principal al amigdalei este de a prelucra stimuli neașteptați și neobișnuiți, în special cei care ar putea fi esențiali pentru siguranță și supraviețuire (Armony, 2013).

Amigdala face parte dintr-un circuit strâns conectat, care include și lobii frontali ai cortexului, cortexului cingulat și insula. Indivizii cu leziuni la insulă prezintă comportamente care sugerează că această zonă este, de asemenea, un participant activ la distincția între stimuli pozitivi și negativi (Berntson et al., 2011). Atunci când evaluează efectele stimulilor pozitivi și negativi asupra insulei, cercetătorii au ajuns la concluzia că sentimentele pozitive sunt asociate cu activitatea din zonele rostrale, în timp ce sentimentele negative sunt asociate cu zonele caudale. Inițial, insula a arătat o reacție deosebit de puternică atunci când au fost trezite sentimente de dezgust (Papagno și colab., 2016). Creșterea dovezilor în studiile recente sugerează că această structură a creierului are un rol mai larg atunci când vine vorba de procesarea emoțiilor. Într-un studiu realizat de

Stein, Simmons, Feinstein și Paulus, ei sugerează că activarea insulei este implicată și în procesarea emoțională pozitivă diferențială sau negativă (Stein, Simmons, Feinstein, Paulus, 2007).

Luarea deciziilor de către persoanele cu emoții afectate

Timp de zeci de ani, biologii au respins emoțiile și sentimentele ca fiind neinteresante. Antonio Damasio, un neurolog, a demonstrat importanța în procesele de reglare a vieții la aproape toate viețuitoarele. Înțelegerea esențială a lui Damasio este că sentimentele sunt echivalentul experiențelor mentale ale stărilor corpului, care apar atunci când creierul interpretează emoțiile, care sunt ele însele stări fizice care apar din răspunsul corpului la stimuli externi. Damasio a descris pacienții care au suferit emoții sărace și necorespunzătoare în urma leziunilor cerebrale.

Unul dintre cazurile care au stârnit interesul lui Damasio a fost cel al lui Phineas Gage, care în 1848 a supraviețuit unui accident în care o bară de fier i-a intrat în cap. Mai bine de un secol și jumătate mai târziu, cercetătorii au examinat craniul său pentru a reconstrui calea pe care bara trebuie să o fi luat prin creier în urma impactului (Ratiu & Talos, 2004). Accidentul a deteriorat o parte din cortexul prefrontal al lui Gage. În primele luni de recuperare după accidentul său, Gage a arătat adesea puțină emoție și a luat decizii proaste și impulsive. Cu toate acestea, rapoartele despre viața lui Gage nu au avut suficiente detalii pentru analize concludente. În ultimii ani, un pacient cunoscut sub numele de „Elliot" oferă un exemplu mai actual care poate fi examinat în detaliu (Damasio, 1994). În timpul intervenției chirurgicale pentru îndepărtarea unei tumori cerebrale, Elliot a suferit daune la cortexul prefrontal. În urma operației, el nu a arătat aproape nicio expresie emoțională, nerăbdare, frustrare, furie sau bucurie. El a descris atât operația creierului, cât și deteriorarea rezultată a vieții sale cu o detașare calmă. În afară de emoțiile sale afectate, el a avut probleme pentru a face

sau a urma planuri rezonabile. El a putut discuta rezultatul probabil al fiecărei alegeri, dar a avut dificultăți în a decide. Rezultatul a fost că nu a fost capabil să mențină un loc de muncă, să investească în mod inteligent bani sau să întrețină relații de prietenie normale. Din aceste exemple, oamenii de știință au reușit să constate că indivizii cu leziunile unei părți din cortexul prefrontal (cortexul prefrontal ventromedial, mai precis) au probleme în luarea deciziilor și pare să le fie deteriorată judecata morală.

Dacă leziunile creierului apar în timpul copilăriei sau adolescenței timpurii, atunci efectele sunt și mai mari. Individul nu este în măsură să învețe regulile corecte și greșite pe care majoritatea dintre noi le asumăm ca membri ai unei societăți civilizate. Cu alte cuvinte, un individ cu leziuni ale lobului frontal nu poate formula rezultate emoționale posibile atunci când ia decizii. Întrucât amigdala controlează răspunsurile autonome asociate cu frica, excitația și stimularea emoțională, este responsabilă de alimentarea cortexului prefrontal ventromedial cu aceste informații, în care direcționează stimulii în luarea unei decizii. Atunci când legătura dintre amigdală și cortex este ruptă, aceasta duce la luarea deciziilor care ignoră sentimentele potențiale de tristețe sau vinovăție (Shenhav și Greene, 2014). După cum afirmă Damasio (1999, p.55) „Emoțiile sunt inseparabile de ideea binelui și răului.” Dacă nu-ți poți imagina că te simți rău sau bun, vinovat sau mândru, atunci deciziile luate vor fi proaste.

Agresiunea este corelată cu tiparele de activitate din câteva structuri ale creierului care includ hipotalamusul, amigdala, cortexul cingulat anterior și cortexul prefrontal. Psihologii au descoperit că înlăturarea cortexelor cerebrale a produs furie violentă la pisicile și câinii anterior docili. Aceste cazuri de violență au fost provocate de circumstanțe obișnuite, cum ar fi mângâieri pe cap, și a fost menționată drept furie. Cercetări ulterioare au continuat să concluzioneze că cortexul cerebral a acționat pentru a inhiba acțiunile hipotalamusului și a altor structuri subcorticale. Când hipotalamusul la pisici este stimulat electric, multe comportamente care apar în furie sunt duplicate (Hess, 1928; Flynn, 1967). Când

stimularea electrică încetează, furia se oprește și pisica se încolăcește adesea și se culcă. Au fost observate anomalii ale funcției hipotalamice la persoanele violente, antisociale (Raine și colab., 2004).

Amigdala, în principal prin legăturile sale cu hipotalamusul, joacă un rol și în agresiune. Dacă amigdala procesează o situație la fel de înfricoșătoare și amenințătoare, o persoană ar putea răspunde agresiv. La urma urmei, răspunsul „luptă sau fugi„ la percepția unei amenințări include opțiunea de luptă. Multe cazuri de agresivitate impulsivă par a fi defensive, iar persoanele neobișnuit de violente ar putea avea mai multe șanse să perceapă amenințări în situații când altele nu, ceea ce le determină să reacționeze excesiv (Siever, 2008). Bărbații cu volum redus al amigdalei au avut un istoric de agresivitate și trăsături psihopatice în copilărie și s-a descoperit că se implică în mai multe violențe începând de la trei ani (Pardini, Raine, Erickson și Loeber, 2014).

Persoanele cu leziuni ale cortexului orbitofrontal aveau mai multe șanse să utilizeze intimidarea fizică și amenințările verbale în confruntări (Grafrnan et al., 1996). Modelele de activitate frontală diferă între agresivitatea impulsivă și cea premeditată, prădătoare. Ucigașii impulsivi arată o activare frontală redusă, în timp ce ucigașii premeditați nu o fac (Raine și colab., 1998). Pacienții cu schizofrenie care s-au angajat în acte violente premeditate aveau un volum mai mic în lobul temporal inferior, insula și cortexul cingulat posterior, comparativ cu pacienții cu schizofrenie fără istoric de violență (Kuroki și colab., 2017).

Reglarea emoțională

Este evident că zonele creierului uman sunt asociate cu fiecare emoție specifică. Antonio Damasio și colegii săi (2000) au observat scanări PET la 41 de participanți, în timp ce experimentau furie, tristețe, frică și fericire. Pentru a genera răspunsul emoțional, participanții au fost instruiți să își reamintească un eveniment specific din trecutul lor asociat cu fiecare emoție, pentru a-și recrea

sentimentele. Rezultatele studiului lor au indicat faptul că tipare complexe de activitate care implică mai multe regiuni ale creierului caracterizează fiecare emoție. Deși tiparele pentru fiecare dintre cele patru emoții au fost discrete, regiuni unice ale creierului au participat la mai multe stări emoționale.

Unul dintre avantajele emoției este că are tendință să activeze persoana. Spre deosebire de motivație, emoția nu ne direcționează pe un anumit drum. Experiența de sete oferă motivația de a căuta ceva de băut. Furia, pe de altă parte, ne poate trimite către alte comportamente. Oamenii exercită controlul conștient și inconștient asupra stării lor emoționale cu utilizarea mai multor strategii. De exemplu, știind că o situație evocă emoții negative, avem posibilitatea să alegem să o trăim în întregime sau să o evităm atunci când apare neplăcerea. O altă strategie de reglare a emoției implică atenția. Oamenii pot folosi atenția selectivă pentru a se concentra să se îndepărteze de un stimul emoțional. De exemplu, dacă participați la o adunare socială unde este fost prezent un fost partener romantic, puteți direcționa atenția către un nou prieten. Folosind distragerea, ne putem schimba, de asemenea, atenția de la stimulul emoțional la gândurile noastre interne, concentrându-ne pe planurile viitoare. În utilizarea evaluării pentru a ne regla emoțiile, sensul stimulului este schimbat. Pentru a evita să vă simțiți răniți de prezența unui fost partener romantic, ați putea spune că relația nu a fost pozitivă pentru niciunul dintre parteneri și că vă simțiți mai bine că ați încheiat relația. În cele din urmă, putem suprima afișarea emoției. Teoria lui James-Lange susține că evitarea afișării emoțiilor negative atunci când îl vedeți pe fostul partener vă va face să vă simțiți mai bine.

În ceea ce privește strategia de evaluare, este important să apelăm la neuroștiință. Cercetările au putut determina că cortexul prefrontal și cortexul cingulat sunt implicate în procesul de reevaluare cognitivă. Aceste zone ale creierului exercită control asupra structurilor care participă la generarea emoțiilor, inclusiv amigdala (Ochsner, Silvers, & Buhle, 2012). Reglarea emoției nu este statică pe parcursul vieții noastre. Studiile au arătat că, în comparație cu tinerii,

adulții arată o preferință mai puternică de a participa la informații pozitive față de informațiile negative (Mather & Carstensen, 2005), care ar putea contribui la scăderea ratelor de tulburare depresivă majoră cu vârsta.

Structuri cerebrale și comportament

După cum am menționat mai sus, diverse structuri ale creierului sunt implicate în cunoașterea socială și capacitatea noastră de a înțelege intențiile și comportamentul celor din jurul nostru. În termeni simpli, cogniția socială implică percepția și interpretarea unei mari varietăți de stimuli. Capacitatea noastră de a percepe aspecte ale mișcării biologice și a expresiilor faciale, cum ar fi mișcarea privirii și a gurii se bazează pe activitatea din cortexul temporal superior (Goddard, Swaab, Rombouts și van Rijn, 2016). Pe de altă parte, capacitatea noastră de a înțelege obiectivele și intențiile oamenilor este asociată cu activitatea la intersecția lobilor temporari și parietali ai creierului (Van Overwalle, 2009). Amigdala participă la o analiză mai complexă a expresiilor faciale și este axată pe detectarea amenințărilor. Decizia noastră socială și capacitatea noastră de a înțelege punctul de vedere al altei persoane implică activitate în cortexul orbitofrontal al creierului, care este important în deciziile care trebuie luate prin cântărirea valorii relative a mai multor opțiuni, în timp ce se decide care este de preferat. Cercetările efectuate cu pacienți cu leziuni ale cortexului orbitofrontal au arătat că acești indivizi prezintă deficite în sarcinile de la jocuri de noroc care le impun să țină seama de utilitatea diferitelor strategii pentru a maximiza potențialul de a câștiga bani.

Cortexul orbitofrontal joacă, de asemenea, un rol semnificativ în emoție, prin interconectarea sa cu structuri limbice precum amigdala, care sunt considerate importante în modul în care trăim emoțiile. S-a sugerat că, cortexul orbitofrontal este implicat în special în echilibrarea modificărilor corporale care sunt asociate cu emoțiile, cum ar fi senzația nervoasă care apare în stomac, care

este legată de anxietate. Această ipoteză a fost susținută prin efectuarea de experimente cu pacienți care aveau afectat cortexul orbitofrontal. În exemplul menționat mai sus, cu persoanele care au făcut alegeri riscante în sarcinile de la jocuri de noroc, nu au afișat semne de anxietate ca măsură prin conductanța pielii. Subiecții de control sănătoși au făcut mai puține alegeri riscante atunci când se confruntă cu opțiunea de a face o alegere riscantă și au afișat o creștere a conductanței pielii. Lucrul important de remarcat aici este faptul că persoanele cu leziuni ale cortexului orbitofrontal sunt conștiente care sunt alegerile riscante, dar continuă să le facă. Ceea ce este important de remarcat despre cortexul orbitofrontal este că e implicat în controlul impulsurilor și în întârzierea satisfacției. Studiile au arătat că deteriorarea acestei zone poate produce un comportament antisocial. Ca și în cazul lui Phineas Gage menționat mai sus, care a suferit un accident în lobul frontal, cazul său ilustrează localizarea funcțiilor cognitive de ordin superior în lobul frontal. Rezultatele cazului Gage sunt în concordanță cu rezultatele moderne ale cercetărilor efectuate cu privire la deteriorarea lobului frontal. Persoanele cu leziuni ale cortexului prefrontal dorsolateral prezintă apatie, schimbare de personalitate și nu au capacitatea de a planifica. Persoanele cu leziuni ale cortexului orbitofrontal prezintă tulburări emoționale și impulsivitate. Așa cum au arătat rezultatele cercetărilor, persoanele care prezintă un comportament antisocial extrem, inclusiv ucigași în serie, manifestă frecvent deteriorarea cortexului orbitofrontal.

Agresiune și Violență

Genetică, Mediu și Agresivitate: Termenul de agresiune se referă la inițierea intenționată a unor acte ostile sau distructive împotriva altui individ. Există două forme distincte de agresiune și pot fi identificate după cum urmează. Agresiunea prădătoare sau rece, este premeditată sau planificată în avans, este orientată spre țel și relativ fără emoție. Spre deosebire de aceasta, agresiunea

impulsivă sau fierbinte, apare imediat ca răspuns la un anumit stimul provocator care produce furie sau teamă la un individ (Siever, 2008). Cercetările indică faptul că diferite tipuri de activitate în creier au fost identificate în ceea ce privește aceste două tipuri de agresiune (Mobbs, Lau, Jones și & Frith, 2007).

În timp ce învățarea, cultura și alte influențe de mediu sunt considerate a fi contribuitoare semnificative la agresiune, putem identifica multe corelări biologice ale comportamentului agresiv impulsiv. Violența impulsivă apare atunci când structurile subcorticale, în special amigdala, răspund puternic la stimuli provocatori, fără o inhibare suficientă din cortexul prefrontal și cingulat anterior (ACC; Siever, 2008). Cu alte cuvinte, comportamentul agresiv nu apare atât timp cât „conducerea" care își are originea în zone subcorticale experimentează un control de sus în jos de către zonele corticale frontale. Dacă această inhibare de sus în jos este insuficientă, va rezulta violență.

Este posibil ca agresiunea în interiorul speciilor să fie încorporată în moștenirea noastră genetică, la persoanele care concurează între ele pentru teritoriul alimentar și parteneri. Dacă indivizii mai agresivi au supraviețuit, urmașii lor ar moșteni și aceste tendințe agresive. Studiile au arătat că agresivitatea poate fi crescută selectiv la animale, așa cum este prezentată de creșterea taurilor de luptă în Spania. Alte experimente cu șoareci (Lagerspetz & Lagerspetz, 1983) și musculița de oțet (Diereck & Greenspan, 2006) au arătat că pot fi crescuți selectiv pentru agresiune, ceea ce a permis cercetătorilor să identifice gene posibile. Studiile gemene umane au arătat, de asemenea, că există influențe genetice semnificative atunci când vine vorba de agresiune (Diereck & Greenspan, 2006). Aceste studii au arătat că ereditatea agresivității impulsive este deosebit de ridicată, între 44 și 72 la sută (Coccaro, Bergeman, Kavoussi, și Seroczynski, 1997; Seroczynski, Bergeman și Coccaro, 1999). Cu toate acestea, încă nu se poate afirma sută la sută că avem „gene pentru" agresivitate, deoarece orice predispoziție genetică interacționează în moduri complexe cu diverse alte influențe de mediu (Pappa și colab., 2015; Salvatore & Dick, 2016).

Biochimie: Influența Surselor Externe și Interne Asupra Comportamentului Agresiv

După cum am menționat precedent, structurile creierului sunt, de asemenea, o componentă integrantă în investigarea agresiunii. Pe lângă dovezile obținute din studii care investighează interconectarea structurilor creierului care reacționează și răspund la stimuli care promit agresivitatea, este important să discutăm și relevanța biochimiei în agresiune. O serie de substanțe interne, cum ar fi hormonii, sau care provin din surse externe pot duce la posibilitatea unui comportament agresiv. O substanță care a fost puternic asociată cu violența este alcoolul. Atât rapoartele poliției, cât și studiile din pușcărie au arătat că consumul de alcool a fost implicat în 39-45% din crime, 32-40% din agresiuni sexuale, 63% din abuzurile intime ale partenerului și 45-46% din agresiunile fizice (Giancola, 2013). Alcoolul contribuie la violență, deoarece inhibă capacitatea corticilor cingulați și frontali de a gestiona agresivitatea.

Hormonii care apar în mod natural, cum ar fi testosteronul, demonstrează, de asemenea, o corelație puternică cu comportamentul agresiv. Testosteronul ar putea influența agresivitatea prin creșterea reactivității la stimuli amenințători. Femeile cărora li s-a administrat testosteron au prezentat reacții subcorticale mai puternice la imaginile fețelor furioase (Hermans, Ramsey și van Honk, 2008). Dacă reacțiile subcorticale copleșesc inhibarea corticală, agresivitatea devine mai probabilă. La fel ca și testosteronul, nivelurile de serotonină fluctuează cu situațiile de viața și prezic agresivitatea. Activitatea serotoninei afectează sistemul nostru limbic de a prelucra stimuli aversivi (Heinz și colab., 2011). Scăderea nivelului de serotonină în amigdala a fost asociată cu creșterea comportamentului agresiv la șobolani de sex masculin (Toot, Dunphy, Turner și Ely, 2004). Serotonina facilitează activitatea regiunilor corticale prefrontal, incluzând cortexul cingulat și cortexul orbitofrontal (Heinz și colab., 2011). Conform ipotezei de frustrare-agresiune, principala cauză a furiei și agresivității este

frustrarea - un obstacol care stă în calea de a face ceva sau de a obține ceva (Dollard, Miller, Doob, Mowrer și Sears, 1939). Cu toate acestea, frustrarea acționează doar atunci când există credința că cealaltă persoană a acționat intenționat. S-ar putea să vă simțiți supărați dacă cineva ar alerga pe hol și ar intra în voi intenționat, dar probabil nu dacă cineva a alunecat pe un loc umed și s-ar băga în voi. Leonard Berkowitz (1983, 1989) a propus o teorie mai cuprinzătoare: Orice eveniment neplăcut - frustrare, durere, căldură, mirosuri neplăcute, orice veste proastă - excită atât impulsul de a lupta, cât și impulsul de a fugi. Adică, excită sistemul nervos simpatic și răspunsul său la luptă sau fugă. Alegerea de a lupta sau de a fugi depinde de circumstanțe. Dacă cineva care tocmai v-a enervat arată inferior, mai slab sau tolerant, vă exprimați furia. Dacă persoana respectivă pare intimidantă, vă suprimați furia.

Diferențe individuale în agresiune

De ce unii oameni sunt mai agresivi decât alții? O ipoteză sugerează că stima de sine scăzută duce la violență. Conform acestei idei, oamenii care nu au încredere în ei înșiși încearcă să se simtă bine dărâmând pe altcineva. Unele studii au descoperit o relație între stima de sine scăzută și comportamentul agresiv, în timp ce alte studii nu au găsit nicio relație între cele două variabile (Baumeister, Campbell, Krueger și Vohs, 2003; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Nicio dovadă nu indică faptul că stima de sine scăzută provoacă agresivitate. Mai probabil, orice evenimente de viață care au dus la o stimă de sine scăzută, de asemenea, au dus la agresivitate.

O altă ipoteză propune că oamenii obișnuiți să se simtă puternici devin agresivi atunci când le este amenințată încrederea în sine sau când stima lor de sine este rănită (Fast & Chen, 2009; Zeigler-Hill, Enjaian, Holden și Southard, 2014).

Sunt bolnavii mintali mai predispuși la acte de violență? Cercetătorii din Suedia au examinat dosarele medicale ale criminalilor din întreaga țară doar pentru a constata că persoanele cu boli mintale severe - care constituie aproximativ 1,4% din populație - au comis aproximativ 5% din crimele violente din țară (Fazel și Grann, 2006). Cu toate acestea, pericolul crescut este asociat cu indivizi care sunt de asemenea consumatori de alcool sau substanțe (Elbogen & Johnson, 2009). Persoanele bolnave mintale fără abuz de droguri sau alcool nu sunt mai periculoase decât altele (Hodgins, Mednick, Brennan, Schulsinger, & Engberg, 1996).

Dacă stima de sine scăzută și boala mintală nu prezic violență, atunci ce poate fi? Cercetarea asupra gemenilor și a copiilor adoptați indică o predispoziție genetică. Un studiu influent a indicat o interacțiune între gene și mediu, O formă a genei MAOA (care reglează nivelurile de serotonină în creier) se corelează cu un comportament violent crescut, dar numai la persoanele cu un istoric de maltratare în copilărie (Caspi et al., 2002). De atunci, majoritatea încercărilor de a reproduce această constatare au avut success (de ex., McDermott, Dawes, Prom-Wormley, Eaves și Hatemi, 2013).

Câțiva alți factori contribuie la o tendință spre un comportament violent (Bushman și Anderson, 2009; Davidson, Putnam, & Larson, 2000; Glenn și Raine, 2014; Hay et al., 2011; DO Lewis și colab., 1985; Lynam, 1996; Osofsky, 1995). Cu toate acestea, trebuie menționat că toate aceste cercetări oferă dovezi pentru corelație și nu ar trebui interpretate ca o relație cauză-efect. Astfel de factori includ, copilăria într-un cartier violent, a avea părinți cu un comportament antisocial, un istoric de accidentare la cap, a nu se simți vinovat după ce a rănit pe cineva, răspunsuri slabe ale sistemului nervos simpatic, niveluri mai mari de testosteron și un istoric de tentativă de sinucidere. Cultura este, de asemenea, o influență puternică. Studiile au arătat influența fascinantă a culturii asupra comportamentului agresiv, chiar și în primatele non-umane.

Furia și violența

Furia este adesea legată de dorința de a provoca răni oamenilor sau de a-i alunga și de obicei este un răspuns la o credință că cineva v-a făcut rău. Participanților la un studiu li s-a cerut să țină un „jurnal de furie” timp de o săptămână (Averill, 1983). Sondajele realizate în diverse culturi au descoperit că oamenii experimentează frecvent furia, dar aceștia iau în considerare rareori recurgerea la violență (Ramirez, Santisteban, Fujihara și Van Goozen, 2002). Furia, dezgustul și disprețul sunt emoții negative și reacții la tipuri distincte de jignire. Furia apare de obicei atunci când cineva interferează cu drepturile și așteptările voastre. Furia are potențialul de a provoca mai mult rău decât orice altă emoție. În primul rând, este o emoție foarte comună și, în al doilea rând, supără cel puțin două persoane, agresorul și agresatul. Există două probleme la îndemână: cum să gestionăm furia și cum să facem față agresiunilor altcuiva față de noi. Efectele generale ale furiei sunt complexe și au dimensiuni diferite (Nay, 1996). Violența apare în mai multe forme diferite și apare în multe situații. La capătul

extrem al scării, există ucigași în masă, ucigași în serie, terorism, război, viol și violență sexuală, violență în familie și multe alte cazuri. Desigur, furia nu se exprimă doar în evenimente oribile, precum cele enumerate mai sus. Este, de asemenea, o parte incontestabilă a vieții de zi cu zi. Un sondaj efectuat pe 6.000 de familii realizat și publicat de guvernul britanic, a constatat că 89% dintre copiii născuți în 1958 nu au fost „niciodată" sau doar „uneori iritabili". Majoritatea copiilor chestionați au fost „ușor instruiți", dar băieții au fost mai frecvent calificați de mamele lor „frecvent iritabili" în comparație cu fetele cu vârste cuprinse între 5 și 12 ani. Copiii moderat supărați nu devin neapărat adulți tineri suparati.

Rezultatele acestor studii au arătat că furia pare să scadă odată cu vârsta. Când acești copii ajung la 20 și 30 de ani, femeile supărate depășesc ușor bărbații supărați. Adulții tineri supărați au de obicei mai multe probleme de sănătate decât colegii care nu sunt supărați și sunt mai puțin susceptibili să se căsătorească. Printre copiii mai extremi și mai „supărați", studiile au arătat că rămân mai supărați și nemulțumiți de viața lor la vârsta de 30 de ani, comparativ cu ceilalți mai puțin supărați. Oamenii de știință au depus timp și eforturi pentru a încerca măsurarea și prezicerea violenței, dar cea mai mare parte a acestui efort a fost făcută în instituții de maximă securitate și psihiatrie. Cu toate acestea, deficiențele acestor studii demonstrează că sunt necesare măsuri și modalități mai bune de a prezice violența.

Furia poate fi rezultatul multor motive, inclusiv mândria rănită, așteptările nejustificate sau a fanteziilor ostile repetate. În calitate de indivizi, de asemenea, putem folosi în mod inconștient furia pentru a acuza pe ceilalți pentru propriile neajunsuri, pentru a justifica opresarea celorlalți, pentru a ne stimula ego-ul, pentru a masca alte sentimente și pentru a încerca să ne ocupăm mai bine de alte emoții. Orice situație care provoacă frustrări, în special atunci când credem că altcineva este de vină pentru pierderea noastră, este potențial declanșatoare de furie și agresiune. Dacă trebuie să definim frustrarea, atunci aceasta poate fi

simplificată ca fiind sentimentul pe care îl obținem atunci când nu primim ceea ce ne dorim, când nu ne îndeplinim așteptările sau când ceva sau cineva interferează cu obținerea unui rezultat dorit sau așteptat. Furia, prin urmare, se simte ca răspuns la frustrare. Furia este o stare internă emoțională, fiziologică și cognitivă și este separată de comportamentul pe care l-ar putea provoca la cineva.

În anumite cazuri, emoțiile furioase pot fi benefice. De exemplu, dacă cineva profită de noi, furia ne va motiva să luăm măsuri - nu înseamnă neapărat măsuri agresive - pentru a remedia situația. Agresiunea este însă acțiune. Este destinată să facă rău cuiva și poate fi orice de la atac verbal, cum ar fi insulte, amenințări, sarcasm sau, în cea mai violentă formă, poate fi o pedeapsă sau o restricție fizică. Un nou termen important a fost folosit și este cel al Agresiunii indirecte (Heim, Murphy și Golant, 2003). Agresiunea indirectă include acte precum bârfa sau răspândirea zvonurilor, cineva fiind lăsat în afara unui grup. Acest comportament a fost mai ușor observat în rândul fetelor, deoarece acestea sunt în general mai dornice să fie acceptate în grupul lor social și caută să aibă relații personale apropiate.

În timp ce agresiunea este de obicei un rezultat al furiei, poate fi rece și calculată. Pentru a clarifica agresiunea, oamenii de știință au încercat adesea să o clasifice în funcție de scopul pe care îl servește. De exemplu, agresiunea instrumentală poate fi clasificată ca o agresiune care apare din cauza necesității de a obține o recompensă. Pe de altă parte, agresivitatea ostilă apare atunci când doriți să răniți intenționat pe cineva sau să vă răzbunați. Atunci când agresivitatea devine extremă până în punctul de a pierde controlul, se spune că individul experimentează furie. Cu toate acestea, furia ar trebui să se distingă de ostilitate, deoarece ostilitatea este o stare cronică de furie. Furia este un răspuns temporar pe care îl experimentează toți indivizii ca răspuns la o situație deosebit de frustrantă. Ostilitatea, pe de altă parte, este o caracteristică permanentă a personalității care este prezentă la anumiți indivizi.

Cum interacționează furia cu alte emoții și factori

Întrucât furia poate fi o emoție atât de puternică, impactul ei poate fi simțit în mai multe moduri diferite. Este important să revizuiți relațiile complexe care există între furie și alte emoții, precum și între furie și alte comportamente sau alți factori, cum ar fi valorile.

Dacă un individ are voință puternică, valorile morale și valorile care îi ghidează viața pot avea un impact considerabil asupra emoțiilor sale furioase și comportamentelor agresive. Dacă furia este o emoție deosebit de puternică, atunci poate testa sever sau copleși idealurile unuia cu privire la modul în care se comportă. În orice caz, indivizii trebuie să găsească o modalitate de a reconcilia furia cu sentimentul lor de comportament și filosofia de viață. Prin urmare, trebuie să aveți o cunoaștere minuțioasă a modului de a evita capcanele furiei și de a putea controla și de a reduce agresivitatea excesivă și comportamentele nedorite. Cei mai mulți dintre noi ne vom simți puțin încordați când ne vom supăra, pentru că recunoaștem riscurile pe care le implică atunci când apare acest răspuns emoțional.

Lucrurile pe care le facem în timp ce suntem supărați sunt o sursă primordială de vinovăție și rușine. Furia îndreptată spre interior pe sine este o dinamică clasică care poate duce la depresie. Psihologii precum Schirtzinger au sugerat că indivizii cu depresie se confruntă cu furia, dar nu sunt capabili să o admită sau chiar să o exprime. Acești terapeuți recomandă reducerea depresiei, învățându-și pacienții să își exprime afirmativ furia și frustrarea. Exprimându-și emoțiile și fiind mai asertivi cu privire la lucrurile pe care și le doresc în viață, ei cred că depresia lor poate scădea. Totuși, alți terapeuți consideră că durerea de a fi afectat de depresie provoacă furia să se construiască intern. Concluzia este că furia este legată de diverse alte emoții și comportamente.

Mânia este, de obicei, îndreptată către oameni, iar majoritatea indivizilor care sunt ținte ale furiei se înfurie și ei în schimb. Multe experiențe ne fac mai

mult sau mai puțin volatili, inclusiv genele noastre, personalitatea, cultura, comunitatea sau grupul social, frustrările noastre sau chiar abuzul de droguri sau alcool. Problemele cu mânia și agresivitatea sunt influențate de mai mulți factori și pot fi înțelese în cadrul unui model contextual social-cognitiv (Lochman & Wells, 2002).

Conform studiilor, diferențele individuale de temperament și excitabilitate emoțională joacă un rol în expresia comportamentelor furioase și agresive (Russell, Hart, Robinson și Olsen, 2003). Cercetările ulterioare propun că, de asemenea, se poate discerne o legătură mai specifică între excitația emoțională furioasă și agresivitate (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000). Cu toate acestea, alte studii sugerează că relația dintre furie și agresiune nu a fost fundamentată. De exemplu, Hubbard (2001) nu a găsit diferențe în expresia furiei între copiii agresivi și cei neagresivi.

Bibliografie:

Anokhin, A. P., Golosheykin, S., & Heath, A. C. (2010). Heritability of individual differences in cortical processing of facial affect Behavior Genetics, 40(2), 178-185

Barrett, L. F. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain.

Barrett, L. F., Mesquita, B., & Gendron, M. (2011). Context in emotion perception. Current Directions in Psychological Science, 20, 286–290. (12)

Bartoshuk, L. (2014). The measurement of pleasure and pain. Perspectives on Psychological Science, 9, 91–93. (12)

Berntson, G. G., Cacioppo, J. T., & Quigley, K.S. (1993). Cardiac psychophysiology and autonomic space in humans: Empirical perspectives and conceptual implications. Psychological Bulletin, 114, 296–322. (12)

B. Stein, Murray & Simmons, Alan & S Feinstein, Justin & Paulus, Martin. (2007). Increased Amygdala and Insula Activation During Emotion Processing in Anxiety-Prone Subjects. The American journal of psychiatry. 164. 318-27. 10.1176/appi.ajp.164.2.318.

Cacioppo,. T., Berntson, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (pp.173-191). New York: Guilford Press.

Camras, Linda A., Harriet Oster, Tatsuo Ujiie, Joseph J. Campos, Roger Bakeman, and Zhaolan Meng. 2007. “Do Infants Show Distinct Negative Facial Expressions for Fear and Anger? Emotional Expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese Infants.” Infancy 11 (2): 131–155.

Darwin, C. (2018). The expression of the emotions in man and animals.

Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. Trends in Cognitive Sciences, 3(1), 11-21.

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. Psychological Science, 3, 34–38. (12)

Ekman, P. (2001). Telling lies (3rd ed.). New York: W. W. Norton. (12)

Ekman, P., Friesen, W. V, & Ellsworth, P. C. (1972). Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings. London, UK: Pergamon Press.

Elfenbein, H. A., Beaupré, M., Lévesque, M., & Hess, U. (2007). Toward a dialect theory: Cultural differences in the expression and recognition of posed facial expressions. Emotion, 7, 131–146. (12)

Freberg, L. (2019). Discovering behavioral neuroscience: An introduction to biological psychology.

Herpertz, S. C., Werth, U., Lukas, G., Qunaibi, M., Schuerkens, A., Kunert, H.)., et al. (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. Archives of General Psychiatry, 58(8), 737-745.

Jack, R. E., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). Internal representations reveal cultural diversity in expectations of facial expressions of emotion. Journal of Experimental Psychology: General, 141(1), 19-25. doi: 10.1037 /a0023463

Jancke, L., & Kaufmann, N. (1994). Facial EMG esponses to odors in solitude and with an audience. Chemical Senses, 19(2), 99-111.

Kalat, J. W. (2017). Introduction to psychology.

Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. Psychological Bulletin, 122, 250–270. (12)

Keltner, D., & Shiota, M. N. (2003). New displays and new emotions: A commentary on Rozin and Cohen (2003). Emotion, 3, 86–91. (12)

Kohler, C. G., Turner, T. H., Bilker, W. B., Brensinger, C. M., Siegel, S. J., Kanes, S. J., et al. (2003). Facial emotion recognition in schizophrenia: Intensity effects and error pattern. The American Journal of Psychiatry. 160(10). 1768-1774. doi:l0.1 176/appi. ajp.160.10.1768

Levenson, R W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion specific autonomic nervous system activity. Psychophysiology. 27 (4), 363-384.

Marsh, A. A., & Blair, R. J. R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 32(3), 454-465.

Matsumoto, D., Willingham, B., & Olide, A. (2009). Sequential dynamics of culturally moderated facial expressions of emotion. Psychological Science, 20(10), 1269-1274. doi:lO.l l l l/j.1467- 9280.2009.02438.x

Matsumoto, D., Yoo, S., & Chung. J. (2010). The expression of anger across cultures. In M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), International handbook of anger (pp. 125-137). New York:Springer

Messinger, D. S. (2002). Positive and negative: Infant facial expressions and emotions. Current Directions in Psychological Science, 11, 1–6. (12)

Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion:A meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. Neuroimage, 16(2), 331-348.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L., & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception II: Implications for major psychiatric disorders. Biological Psychiatry. 54(5), 515-528.

Schneider, F., Gur, R. C., Koch, K., Backes, V., Amunts, K., Shah, N. J., et al. (2006). Impairment in the specificity of emotion processing in schizophrenia. The American Journal of Psychiatry, I63(3), 442-447. doi: 10.ll 76/appi.ajp.163.3.442

Tomkins, Silvan S., and Robert McCarter. 1964. “What and Where Are the Primary Affects? Some Evidence for a Theory.” Perceptual and Motor Skills 18 (1): 119–158.

Wilson-Mendenhall, Christine D., Lisa Feldman Barrett, and Lawrence W. Barsalou. 2013. “Situating Emotional Experience.” Frontiers in Human Neuroscience 7: 1–16. ——— . 2015. “Variety in Emotional Life: Within-Category Typicality of Emotional Experiences Is Associated with Neural Activity in Large-Scale Brain Networks.” Social Cognitive and Affective Neuroscience 10 (1): 62–71.

https://positivepsychology.com/negative-emotions/

Capitolul 2
Ce este violența, ce este un comportament violent?

Ce este violența?

Prevalența și cauzele de bază care duc la violență sunt complexe, rezultând că există o mare dezinformare și confuzie reflectată în ochii publicului. Deși nu există răspunsuri ușoare, acest capitol oferă informații într-un format simplificat despre problemele legate de violență în general și despre violența în familie și unele dintre modalitățile cheie de prevenire a acestora. Sensul principal al termenului violență se referă la utilizarea forței fizice rapide, extreme, care duce la vătămarea unei personae și încălcarea unei proprietăți. De asemenea, are un sens mai larg, care se extinde la violența ascunsă, psihologică și instituțională. Având în vedere această interpretare mai largă, diferite forme de discriminare, exploatare economică, persecuție etnică și religioasă pot fi considerate ca exemple de violență.

Violența poate fi clasificată în trei categorii: personală, colectivă sau instituțională. Violența personală se realizează la nivel micro, ceea ce înseamnă că actele violente sunt efectuate de indivizi și direcționate către obiecte, animale sau oameni. Această categorie poate include și vătămarea de sine. Unele dintre aceste forme de violență sunt permise și nu sunt penalizate de legi. În mod normal, sunt considerate infracțiuni forme mai grave de violență, cum ar fi atacul agravat, violul și omuciderea. Pentru a înțelege cauzele violenței individuale, criminologii și psihologii au studiat tipurile de personalitate, istoricul familiei și posibilele abateri fiziologice. Violența colectivă apare atunci când grupuri de indivizi se angajează în acțiuni violente, inclusiv revolte, revoluții și război de bande. Psihologii susțin că acest tip de violență poate duce la consecințe mai grave decât violența personală. Membrii unor astfel de grupuri se confruntă cu „dezindividualizarea” și pot pierde sentimentul responsabilității lor personale față de ceea ce fac și sunt mai susceptibili să comită acte violente mai mari. Violența instituțională acoperă faptele violente care servesc scopurilor instituționale. Include fenomene extreme precum războaie, ucidere și tortură în lagărele de

concentrare sau crime comise de guverne totalitare. Actele violente care au fost comise în timpul cruciadelor (1095-1272) pot fi, de asemenea, clasificate drept forme de violență instituțională. O formă specifică de violență este terorismul, deoarece combină trăsăturile tuturor celor trei tipuri de violență menționate anterior.

Violența poate fi, de asemenea, clasificată în diferite tipuri, în funcție de locusul său. Exemple de acest tip de violență includ casa și locul de muncă. Violența în familie este caracterizată ca un comportament hărțuitor sau agresiv în cadrul unei relații intime. Această formă de violență este printre cele mai puțin raportate dintre infracțiuni. Violența în familie implică de obicei atacuri fizice și sexuale, abuz psihologic, pe lângă faptul că dăunează proprietății sau animalelor de companie. Poate duce la traume fizice și psihice grave. Se știe că femeile supuse violenței domestice pot dezvolta sindromul femeii bătute (BWS), care este o formă a unei tulburări de stres posttraumatic (PTSD). Studiile au arătat că și copiii expuși violenței domestice sunt mai susceptibili să sufere de probleme emoționale și psihologice. Mai mult, copiii expuși violenței au rezultate mai slabe la școală și, în consecință, au obținut rezultate academice slabe.

Violența la locul de muncă este un fenomen care a escaladat în ultimul timp. Aceasta implică acte de agresiune, atacuri fizice sau comportament amenințător care apare la locul de muncă și duce la vătămări fizice sau emoționale colegilor sau clienților. O definiție mai largă a acestui tip de violență include formele de sabotaj asupra proprietății la locul de muncă. Majoritatea violenței la locul de muncă nu provine de la lucrători sau manageri. Aceasta vine din partea noilor angajați - persoane care sunt adesea clienți nemulțumiți, insider sau soți supărați. Bullying-ul este o formă de violență adesea asociată locului de muncă, acest lucru a fost semnalat și în școli, organizații comunitare și cartiere. Motivele din spatele comportamentului violent au atras atenția semnificativă din partea criminologilor și psihologilor. În cazul violenței la locul de muncă, aceasta poate fi provocată de o problemă, cum ar fi evaluări critice sau disponibilizări.

Natura factorilor care îi determină pe oameni să se comporte violent a fost studiată în detaliu de către psihologi, prin intermediul experimentului Stanford (1971). Experimentul, condus de psihologul american Philip George Zimbardo (n.1933), a implicat o simulare a unei închisori, atribuind către două grupuri de studenți rolurile de gardieni și deținuți. Experimentul, care fusese planificat să funcționeze timp de două săptămâni, a durat doar șase zile. S-a încheiat prematur deoarece persoanele din rolul de paznici au acționat violent împotriva prizonierilor, care au suferit o mare suferință. Zimbardo a atribuit comportamentul violent al studenților la impactul situației instituționale.
Problema justificării violenței a atras atenția substanțială din partea filozofilor, în special în timpul secolului XX. În lucrarea ei despre violență (1970) Hannah Arendt (1906-1975) a revizuit o serie de teorii despre acest subiect. Cu toate acestea, Arendt a concluzionat că violența nu poate fi justificată decât ca mijloc de apărare împotriva pericolelor iminente.

Ce este comportamentul violent?

Este orice comportament al unei persoane care amenință sau poate dăuna sau răni un individ sau mai mulți sau distruge proprietăți. Comportamentul violent începe adesea cu amenințări verbale, dar în timp escaladează prin abuz fizic. Violența este un comportament învățat, de aceea este deosebit de important să vă ajutați copiii să învețe că violența nu este un mod sănătos de soluționare a conflictelor. Un exemplu bun prin gestionarea conflictului într-o manieră calmă și atentă este întodeauna folositor în educarea copiilor. Nu folosiți niciodată violența pentru a disciplina copilul.

Există unele lucruri care pot face o persoană să devină violentă. Acestea includ: un istoric de abuzuri în copilărie, un istoric de comportament violent, stima de sine scăzută și sentimente de deznădejde în cea mai mare parte a timpului, abuz de alcool sau consum de droguri. comportamentele violente pot apărea în cicluri. În primul rând, există un conflict și tensiune. Aceasta este urmată de abuzul violent către alții sau distrugerea bunurilor. Acest tipar se repetă de obicei și se înrăutățește în timp. Dacă există un ciclu, învățarea recunoașterii poate ajuta la prevenirea apariției violenței.

Comportamentul violent încalcă granițele sociale. Poate duce la defalcări în relațiile voastre. Poate fi evident sau ascuns. Ocluziile violente ocazionale sunt frecvente și chiar normale în circumstanțele potrivite. Cu toate acestea, trebuie să discutați cu medicul dumneavoastră dacă aveți un comportament agresiv frecvent sau în cicluri. Când vă angajați într-un comportament violent, vă puteți simți iritabil și neliniștit. Este posibil să vă simțiți impulsive, adică să vă fie dificil să vă controlați comportamentul. În alte cazuri, s-ar putea să acționați în mod agresiv. De exemplu, puteți folosi un comportament agresiv pentru a vă răzbuna sau a provoca pe cineva. De asemenea, puteți direcționa un comportament agresiv față de voi înșivă. Este important să înțelegem cauzele comportamentului violent. Acest lucru poate ajuta în redresarea acestui comportament.

Ce cauzează comportamentul violent?

Sunt mulți factori care pot contura comportamentul violent. Aceștia pot include: Sănătate fizică, Sănătate mentală, Structura familiei, Relațiile cu ceilalți, Mediul de lucru sau școală, Factorii sociali sau socioeconomic, Trăsături individuale, Experiențe de viață.

Ca adult, este posibil să acționați agresiv ca răspuns la experiențele negative din copilărie. De exemplu, puteți deveni agresiv atunci când vă simțiți frustrat. Comportamentul dvs. agresiv poate fi, de asemenea, legat de depresie, anxietate, stress sau stress post traumatic sau alte probleme ale sănătății mintale. Dacă această agresiune nu este corectată poate duce la un comportament mai agresiv și mai violent. Există opțiuni de tratament disponibile pentru un comportament agresiv. Comportamentul agresiv apare rar fără un motiv anume. Identificarea cauzelor principale ale comportamentului agresiv vă poate ajuta să evitați situațiile care îl declanșează.

Conceptele violenței

Violența ca forță: Coady (1986) are dreptate atunci când ne reamintește că înțelegerea normală sau obișnuită a termenului „violență" se referă la acte de forță interpersonale care implică, de regulă, infracțiunea de vătămare fizică, ceea ce sugerează că conceptul de violență nu poate fi înțeles independent de conceptul de forță. Această puternică afinitate dintre termenii „violență" și „forță" ar părea a fi revendicat de Dicționarul Oxford Englez, unde violența este definită ca „exercițiu de forță fizică, astfel încât să înfrunte vătămarea sau să provoace daune persoanei sau proprietății". În pofida rădăcinilor sale lingvistice și a percepției comune, relația dintre violență și forță este una dintre cele mai dezbătute probleme din literatura despre violență. Pe de-o parte, există cei care nu leagă violența de forță. Unul dintre cei mai vechi și autoritari reprezentanți ai acestui grup este

pragmatistul american John Dewey. Într-o serie de articole publicate inițial în 1916, Dewey (1980, p. 246) susține că violența este forța care este distructivă și dăunătoare: "energia devine violență atunci când învinge sau frustrează scopurile executării sau realizării acesteia. Când explozia dinamitei rănește ființele umane în locul rocilor nu o numim energie sau putere, ci violență". Este important să subliniem că Dewey nu spune că forța și violența sunt sinonime. În mod evident, nu toată forța este violența (salvarea cuiva de la înec sau împiedicarea cuiva de a se răni), la fel cum nu toate actele de violență necesită utilizarea forței (omor prin otrăvire). În schimb, potrivit lui Dewey, numai atunci când forța devine distructivă și dăunătoare, se transformă într-un act de violență.

Un act de forță trebuie să fie, de asemenea, intenționat sau deliberat pentru a fi considerat un act al violenței. Astfel, de exemplu, Thomas Pogge (1991, p. 67) susține că „o persoană folosește violența fizică dacă acționează în mod deliberat într-un mod care blochează exercitarea de către o persoană a drepturilor sale legitime prin mijloace fizice", în timp ce Steger (2003, p 13) susține că „violența este influența intenționată a vătămărilor fizice sau psihice asupra unei persoane".

Robert PaulWolff (1969, p. 604) consideră că „capacitatea de a realiza o schimbare în lume prin cheltuirea efortului fizic", iar Hannah Arendt (1969, p. 44–5) subliniază că „Forța, pe care noi o folosim adesea în vorbire ca sinonim pentru violență, mai ales dacă violența servește ca mijloc de constrângere, ar trebui rezervată, în limbaj terminologic, pentru „forța circumstanțelor" pentru a indica energia eliberată de mișcările fizice sau sociale". Aceste două definiții subliniază o diferență calitativă fundamentală între „forță" și „violență". În primul rând, forța este un concept dispozițional, adică se referă la o abilitate sau potențialitate. Pe de altă parte, violența se referă la acțiunea în sine, sau după cum subliniază Audi (1971, p. 50), „violența în acest sens este întotdeauna către ceva, de obicei o persoană, un animal sau o proprietate". În al doilea rând, violența este un concept evaluativ, poate chiar un concept normativ, în timp ce forța nu este.

Este probabil neutralitatea morală a conceptului de forță care o determină pe Hannah Arendt (1969) să o respingă ca o cale utilă în sensul violenței sugerând în schimb concentrarea pe relația dintre violență și putere.

Violența ca depășire a unei limite

În afară de afinitatea sa cu noțiunea de forță, violența poate fi conceptualizată și în termenii verbului „a depăși", adică a încălca sau a transgresa sau a depăși o anumită limită sau normă. Newton Garver (1973) ajunge să sugereze că ideea de violență este mult mai strâns legată de ideea încălcării decât de ideea forței. În urma lui Garver, mulți teoreticieni contemporani au convers asupra ideii de definire a violenței în ceea ce privește o încălcare, deși pare să existe un anumit dezacord cu privire la ceea ce este încălcat exact atunci când are loc un act de violență (vezi Waldenfels, 2000, 2005). Cel mai popular răspuns la întrebarea „încălcarea a ce?" este „încălcarea drepturilor".

Dacă violența este încălcarea drepturilor, atunci în mod natural, ar trebui să spunem ceva despre natura drepturilor care sunt încălcate. Acest pas următor este îmbogățit de dificultate. Există cel puțin trei moduri distincte de conceptualizare a ansamblului de drepturi care sunt încălcate de un act de violență. În primul rând, am putea vorbi despre încălcarea drepturilor personale sau acele drepturi esențiale pentru personalitate. Garver (1968, 1973) este cel mai cunoscut exponent al acestei poziții. El susține că drepturile sunt de două feluri, referindu-ne fie la corp, fie la demnitatea persoanei. În al doilea rând, am putea vorbi despre încălcarea dreptului la noi înșine. În cele din urmă, am putea vorbi despre încălcarea drepturilor omului, definite pe scară largă pentru a include orice obstacol sau impediment pentru îndeplinirea unei nevoi de bază. Galtung (1969) este poate cel mai cunoscut avocat al acestei poziții, care este încă foarte popular în special în rândul adversarilor radicali ai globalizării. De exemplu, Jamil Salmi (1993, p. 17) definește violența drept „orice acțiune evitabilă care constituie o încălcare a unui

drept uman, în sensul său cel mai larg sau care împiedică îndeplinirea unei nevoi umane de bază". El continuă să spună că de fiecare dată când ființele umane mor de foame sau sunt subnutrite din motive sociale sau politice, este legitim să considerăm acești oameni drept victime ale violenței sociale.

Apelul la definirea violenței în ceea ce privește încălcarea drepturilor este evident, dar o analiză suplimentară expune cel puțin două probleme intrinseci cu această linie de raționament. Cu toate că sunt rare, există cazuri de violență fără violarea drepturilor. Audi a prezentat această afirmație (1971, p. 59): „în timp ce în cazurile cele mai obișnuite violența implică încălcarea unui drept moral ... există și cazuri, precum lupta și boxul, în care chiar violența paradigmatică poate apărea fără încălcarea vreunui drept moral". O altă obiecție privește încălcarea conceptului de incluziune a drepturilor. În afară de încălcarea drepturilor noastre de bază, cum ar fi dreptul la viață, la securitatea personală și la libertate, se înțelege că violența include și încălcarea drepturilor noastre socioeconomice. Cu toate acestea, cu cât definiția drepturilor omului este mai largă, cu atât devine mai vizibilă violența. Se poate spune că aproape orice fapt ar încălca drepturile cuiva, făcând violența omniprezentă și, prin urmare, fără sens. AsJoseph Betz (1977, p. 341) subliniază: „Dacă violența încalcă drepturile unei persoane, atunci fiecare greșeală socială este una violentă, fiecare crimă împotriva altuia o crimă violentă, fiecare păcat împotriva aproapelui său un act de violență ".

Rolul agresiunii în violență

Agresiunea este o formă de comportament caracterizată prin atac fizic sau verbal. Poate să apară fie adecvat și autoprotector, chiar constructiv, ca într-o auto-afirmare sănătoasă, sau inadecvat și distructiv. Agresiunea poate fi îndreptată spre exterior, împotriva altora sau spre interior, împotriva sinelui, conducând la acțiuni autodistructive sau suicidare. Poate fi determinată de excitare emoțională, adesea o formă de frustrare sau poate fi instrumentală atunci când este folosită

pentru a obține o recompensă. Sigmund Freud a postulat (1920) că toți oamenii dețineau o anumită agresivitate de la naștere, care a contribuit la dezvoltarea personalității și a găsit expresie în comportament. Etologul austriac Konrad Lorenz a sugerat că agresiunea a fost înnăscută, un instinct de luptă moștenit, la fel de semnificativ la om ca la alte animale. El a susținut că suprimarea instinctelor agresive, comune în rândul societăților umane, permite acestor instincte șansa de a se construi, ocazional, până la punctul în care sunt eliberate în caz de violență explozivă. Mulți psihanaliști au fost împotriva acestor teorii, care văd agresivitatea ca un impuls principal, oferind posibilitatea ca agresiunea să fie o reacție la frustrarea nevoilor primare. La sfârșitul anilor 1930, John Dollard a susținut că orice fel de frustrare a dus inevitabil la un răspuns agresiv. Mai recent, Albert Bandura a efectuat studii care au indicat că agresivitatea este un comportament învățat. Folosind copii în studiile sale, Bandura a demonstrat că, urmărind o altă persoană care acționează agresiv și obține recompense dezirabile sau învățând prin experiența personală că un astfel de comportament dă recompense, agresivitatea poate fi învățată. Leonard Berkowitz a susținut că toate animalele învață cel mai eficient răspuns la o apariție aversivă (una în care recompensa așteptată este refuzată), indiferent că este vorba de atac sau fugă. Câțiva psihologi susțin că copiii și adolescenții sunt vulnerabili la portretele media ale violenței, în special în film și televiziune. Mass-media populară tinde să descrie violența ca fiind relativ comună și în general, eficientă. Anonimatul poate facilita agresiunea, atunci când un individ face parte dintr-un grup mare, el poate avea mai multe șanse de a provoca un comportament agresiv, într-un proces cunoscut sub numele de deindividuare.

Expunerea la violență este legată de agresivitate, depresie, simptome de stres posttraumatic și dificultăți cognitive pe termen scurt, dar nu se știe prea multe despre efectele pe termen lung ale unei astfel de expuneri. Datele arată că reacția la stres la expunerea la violență nu este doar imediată. Există un efect care durează. Oamenii de știință au recrutat 124 de adolescenți, cu vârste cuprinse între

8 și 13 ani și care locuiesc în orașe mici și comunități rurale, pentru a participa la studiu. Majoritatea studiilor asupra efectelor expunerii la violență privesc copiii care trăiesc în orașe mari și în comunitățile urbane. Acest studiu a fost unic pentru că s-a concentrat pe copiii care trăiesc în orașe mici, deci nu sunt copii care, în mod normal ar fi de așteptat să fie expuși la multă violență. De asemenea, aceștia erau copii sănătoși, fără istoric de maltratare raportată. Cercetătorii au oferit fiecărui adolescent un chestionar, care a identificat expunerea lor la violență de-a lungul vieții și expunerea în ultimele 12 luni. Apoi le-au oferit adolescenților începutul unei povești și i-au rugat să o completeze în fața a doi judecători falși, cărora li s-a spus că le evaluează răspunsurile și performanțele pentru a le compara ulterior cu cele ale altor copii de aceeași vârstă. În urma sarcinii de finalizare a poveștii, adolescenților li s-a oferit și o sarcină de finalizare a sarcinii. Sarcina de finalizare a poveștii și sarcina aritmetică mentală sunt utilizate în mod obișnuit pentru a genera un răspuns la stres în setările de laborator. Ipoteza a fost că copiii care au fost expuși la evenimente mai violente în ultimul an vor avea un răspuns atenuat la stresul de laborator - chiar și la 12 luni după incidență - în comparație cu copiii care au experimentat mai puține evenimente violente. Echipa a măsurat răspunsurile la stres ale copiilor prin compararea nivelului de cortizol prezent în probele de salivă colectate înainte și după administrarea testului de stres. „La bărbați, am descoperit că pe măsură ce expunerea la violență a crescut, reactivitatea la cortizol a scăzut, astfel încât reactivitatea la cortizol a fost atenuată; a fost un efect de obișnuire”, a spus Peckins. Constatarea nu a fost prezentă la femei.

Pentru a îndura condițiile stresante, este posibil să ne adaptăm evolutiv pentru a suprima nivelul cortizolului nostru, deoarece nivelurile mai mari și mai prelungite de cortizol din fluxul sanguin pot duce la consecințe negative asupra sănătății, cum ar fi tulburări autoimune, imunitate scăzută, artrită și depresie atipică. Acest lucru poate explica de ce reactivitatea la cortizol a fost mai mică pentru bărbați, a spus Susman. Cu toate acestea, există o teorie conform căreia

femeile pot reacționa la situații stresante vorbind despre aceasta, care ar putea fi modul lor de a reduce efectele negative ale cortizolului în fluxul sanguin. Dacă părinții și alți adulți sunt disponibili pentru a discuta episoade de violență cu copiii, s-ar putea să-i ajute pe copii, în special pe femei, să-și reducă nivelul cortizolului.

Violența și abuzul pot apărea o singură dată, pot implica diverse tactici de manipulare subtilă sau pot apărea frecvent în timp ce escaladează pe o perioadă de luni sau ani. În orice formă, violența și abuzul afectează profund sănătatea și bunăstarea individuală. Rădăcinile tuturor formelor de violență sunt întemeiate în numeroasele tipuri de inegalități care continuă să existe și să crească în societate. Violența și abuzul sunt utilizate pentru a stabili și menține puterea și controlul asupra altei persoane și adesea reflectă un dezechilibru de putere între victimă și abuzator. Violența este o alegere și poate fi prevenită. Aici vom discuta pe scurt caracteristicile tipurilor de violență și vom pune accentul pe cele care ies în evidență cel mai mult.

Violența fizică

Violența fizică apare atunci când cineva folosește o parte a corpului sau un obiect pentru a abuza o persoană.

Violența fizică include, dar nu se limitează la:

- Folosirea forței fizice care duce la durere, disconfort sau rănire (lovit, ciupit, tras de păr, răsucire, strangulare, ardere, înjunghiere, lovitură, împingere, lovitură, bătăi, lovituri, sufocare, mușcătură, hrănire forțată sau orice alt tratament dur);
- Asalt cu o armă sau alt obiect;
- Amenințări cu o armă sau obiect;
- Expunere deliberată la vreme severă sau temperaturi incorecte;
- Crimă.

Violența sexuală

Violența sexuală apare atunci când o persoană este obligată să participe în mod involuntar la activități sexuale.

Violența sexuală include, dar nu se limitează la:

• Atingerea în mod sexual fără consimțământ;

• Relații sexuale forțate;

• Obligarea unei persoane să efectueze acte sexuale care pot fi degradante sau dureroase;

• Lovirea părților sexuale ale corpului;

• Obligarea unei persoane să vadă materiale pornografice; forțarea participării la filmări pornografice;

• Folosirea unei arme pentru a forța actul sexual;

• Exhibiționism;

• Comentarii sau glume sexuale nedorite;

• Negarea sexualității sau a vieții private a unei persoane;

• Negarea informațiilor și educației sexuale;

• Umilirea, criticarea sau încercarea de a controla sexualitatea unei persoane;

• Prostituție forțată;

• Acuzații neîntemeiate de promiscuitate și / sau infidelitate;

• Expunerea intenționată a persoanei la HIV-SIDA sau la alte infecții cu transmitere sexuală.

Violența emoțională

Violența emoțională apare atunci când cineva spune sau face ceva pentru a face o persoană să se simtă fără valoare.

Violența emoțională include, dar nu se limitează la:

• Vina pentru toate problemele de relație ale persoanei;

• Nu permite persoanei să aibă contact cu familia și prietenii;

• Distrugerea posesiunilor;

• Gelozia;

• Umilirea sau amuzamentul;

• Intimidarea persoanei; provocând frica de a câștiga controlul;

• Amenințare pentru propria rănire în cazul în care persoana nu cooperează;

• Amenințare de abandonare a persoanei;

• Amenințarea cu deportarea persoanei (dacă este imigrant).

Violența psihologică

Violența psihologică apare atunci când cineva folosește amenințări și provoacă frică unei persoane pentru a obține controlul.

Violența psihologică include, dar nu se limitează la:

- Amenințarea de a dăuna persoanei sau a familiei sale dacă pleacă;
- Amenințarea de a se răni pe sine;
- Amenințări de violență;
- Amenințări de abandon;
- Atacul / hărțuirea penală;
- Distrugerea bunurilor personale;
- Agresivitate verbală;
- Izolarea socială a persoanei;
- Nu permite accesul la un telefon;
- Să nu permită unei persoane competente să ia decizii;
- Controlul necorespunzător al activității persoanei;
- Tratarea unei persoane ca un copil sau un servitor;
- Reținerea afecțiunii;

Utilizarea presiunii nejustificate pentru:

o Semnarea documentelor legale;

o Nesolicitarea asistenței juridice sau sfaturi;

o Mutare din casă;

o Facerea sau modificarea unui testament legal;

o Elaborarea sau modificarea unei directive de asistență medicală în avans;

o Dare de bani sau alte bunuri rudelor sau altor îngrijitori;

o Lucruri pe care persoana nu vrea să le facă.

Unul dintre cele mai semnificative tipuri de violență care are un impact, și unul dintre cele mai mari efecte asupra vieții este hărțuirea. Definiția Hărțuirii acoperă o gamă largă de comportamente de natură jignitoare. Se înțelege în mod obișnuit ca un comportament care demonerează, umilește sau jenează o persoană și este identificat în mod caracteristic prin improbabilitatea ei în ceea ce privește rezonabilitatea socială și morală. În sens juridic, acestea sunt comportamente care par a fi deranjante, supărătoare sau amenințătoare. Ele evoluează din motive discriminatorii și au ca efect anularea sau afectarea unei persoane de a-și beneficia drepturile. Când aceste comportamente devin repetitive, ele sunt definite drept bullying. Hărțuirea sexuală se referă la progrese sexuale persistente și nedorite chiar și după refuzul ușor, de obicei la locul de muncă, unde consecințele sunt potențial foarte dezavantajoase pentru victimă dacă există un dezechilibru de putere între făptuitori.

Hărțuire sexuală

Hărțuirea sexuală este definită ca avansuri sexuale nedorite, cereri de favoruri sexuale și alte comportamente verbale sau fizice de natură sexuală. Hărțuirea sexuală este definită prin lege și include solicitări de favoruri sexuale, avansuri sexuale sau alte comportamente sexuale atunci când supunerea este fie explicită, fie implicit o condiție care afectează deciziile de angajare; (comportamentul este suficient de sever sau omniprezent pentru a crea un mediu intimidant, ostil sau respingător; sau comportamentul persistă în ciuda obiecțiilor din partea persoanei către care este dirijată conduita.

Impactul și consecințele comportamentului violent

Deși atât bărbații, cât și femeile pot fi victime, precum și autorii violenței, caracteristicile violenței comise cel mai frecvent împotriva femeilor diferă în ceea ce privește aspectele critice față de violența comisă frecvent împotriva bărbaților. Bărbații au mai multe șanse să fie uciși sau răniți în războaie sau violență decât femeile și au mai multe șanse să fie agresați fizic sau uciși pe stradă de un străin. De asemenea, bărbații sunt mai susceptibili de a fi autorii violenței, indiferent de sexul victimei. În schimb, femeile sunt mai susceptibile să fie agresate fizic sau ucise de cineva pe care îl cunosc, de multe ori un membru al familiei sau un partener intim. De asemenea, acestea sunt expuse unui risc mai mare de a fi agresate sau exploatate sexual, fie în copilărie, adolescență, fie ca adulți. Femeile sunt vulnerabile la diferite tipuri de violență în diferite momente din viața lor. Perspectiva ciclului de viață oferă un cadru în care să țină cont de perceptivitatea violenței bazate pe gen în viața femeilor și a fetelor. Această abordare prezintă spectrul larg de abuzuri pe care le întâmpină femeile și fetele de-a lungul vieții, delimitând forma și sfera specifică a violenței suferite de fete și femei în fiecare etapă a ciclului de viață. Privite dintr-o perspectivă a ciclului vieții, există șase faze de bază în viața femeilor și a fetelor, atunci când este posibil să experimenteze forme specifice de abuz și agresiune de gen. Acestea sunt: pre-naștere, copilărie, adolescență, vârstă reproductivă și bătrânețe. Chiar înainte de nașterea fetelor, acestea suferă consecințe ale prejudecății de gen, care favorizează băieții față de fete. Această atitudine este perpetuată tocmai datorită naturii inegale a diviziunii de gen, a rolurilor și puterii sociale, care atribuie o valoare mai mare unui copil băiat decât unui copil fată.

Un tipar de abuz sexual asupra fetelor tinere reiese dintr-un studiu bazat pe înregistrările Spitalului de Maternitate din Lima. Acest studiu dezvăluie că 90 la sută dintre mamele tinere cu vârsta cuprinsă între 12 și 16 ani au rămas însărcinate, deoarece au fost violate. Marea majoritate a fost victimizată de tații lor, de tatăl

vitreg sau de o rudă apropiată. În Costa Rica, o organizație care lucrează cu mame adolescente a raportat că 95% din clientele sale însărcinate sub 15 ani au fost victime ale incestului (Roxanna New York Publicația UNIFEM 1992). Datele interculturale din centrele de criză a violului prezintă o altă sursă de dovezi indirecte care justifică prevalența abuzului sexual asupra fetelor tinere. Aceste centre raportează că 40 - 58% din agresiunile sexuale sunt comise împotriva fetelor cu vârsta de 15 ani și mai mici, inclusiv fetelor mai mici de 10 sau 11 ani (Heise 1993). În plus, într-un model care se potrivește cu cele mai multe forme de violență bazată pe gen, majoritatea acestor violuri sunt săvârșite de membrii familiei sau de persoane cunoscute victimei. În mod semnificativ, statisticile disponibile despre infracțiuni, precum și informațiile din centrele de criză arată clar că în mai mult de 60% din toate cazurile, victima cunoaște agresorul. Copiii înșiși oferă o perspectivă asupra prevalenței abuzurilor sexuale. În 1991, o organizație neguvernamentală din domeniul sănătății din Nicaragua (ONG) a organizat o conferință națională. Una dintre cele 18 concluzii notabile ale întâlnirii a fost că acești copii au identificat abuzurile fizice și sexuale drept prioritatea lor de sănătate. (Heise și colab., 1995). Violența în familie și, mai precis, abuzul de partener / soție este cea mai endemică formă de violență bazată pe gen. În fiecare țară în care sunt disponibile studii la scară largă asupra violenței bazate pe gen, rezultatele arată că 20 până la 67 la sută dintre femei au fost abuzate de bărbatul cu care trăiesc (UNFPA 1998). Studii recente bazate pe cercetări care se concentrează în special pe violența domestică din 35 de țări diverse confirmă modelul pervers de violență al partenerilor bărbați: un sfert până la mai mult de jumătate dintre femei au raportat că au fost supuse violenței fizice de către un partener prezent sau fost. În mod semnificativ, un procent și mai mare a indicat violența emoțională și psihologică continuă, o formă de violență pe care multe femei bătute o consideră mai slabă decât violența fizică (Heise și colab., 1995)

Eforturile de cercetare pe această temă sunt adesea împiedicate, deoarece femeile sunt socializate pentru a accepta violența fizică și maltratarea emoțională

ca parte normală a relațiilor conjugale. La rândul său, acest lucru poate limita percepțiile femeilor asupra gamei de comportamente pe care le consideră abuzive, ducând astfel la o subestimare a nivelului de violență fizică și psihică în relațiile intime.

Celălalt factor decisiv în reticența femeilor de a prezenta raporturi despre incidențele violenței în familie este dezechilibrul care stă la baza relațiilor de putere de gen între bărbați și femei care pune restricții grave în opțiunile de remediere a femeilor. Pe lângă stigmatul social asociat cu aceasta, femeile se tem să incrimineze membrii familiei, în special soții cu care au relații strânse nu numai din punct de vedere emoțional, ci și din punct de vedere financiar. Femeile care decid să părăsească relații abuzive au la dispoziție plase minime de siguranță și posibilități limitate pentru preluarea controlului și reconstruirea vieții. Practicile tradiționale dăunătoare formează un grup distinct de „reguli ale vieții" sancționate social, a căror sarcină cea mai grea le revine fetelor tinere. Atunci când sunt aplicate, aceste practici constituie o adevărată formă de violență bazată pe gen. Cele mai cunoscute și răspândite dintre aceste practici sunt mutilarea genitală a femeilor.

Una dintre principalele provocări cu care se confruntă cercetătorii internaționali cu privire la violența împotriva femeilor este să elaboreze definiții operaționale clare ale diferitelor tipuri de violență și instrumente pentru măsurarea violenței, care să permită comparații semnificative în diverse medii. Violența este un fenomen extrem de difuz și complex. Definirea acesteia nu este o știință exactă, ci parțial o problemă de judecată. Noțiunile despre ceea ce este acceptabil și inacceptabil în ceea ce privește comportamentul și ceea ce constituie un prejudiciu, sunt influențate din punct de vedere cultural și sunt în mod constant sub revizuire pe măsură ce valorile și normele sociale evoluează (OMS 2002).

Cum poate acționa violența și schimba echilibrul vieții unei persoane

Efectele pe termen lung ale violenței domestice nu au început să fie complet documentate. Femeile agresate suferă probleme fizice și psihice ca urmare a violenței domestice. Bătaia este singura cauză principală de vătămare a femeilor, mai importantă decât accidentele auto, violurile sau provocările. De fapt, abuzul emoțional și psihologic cauzat de bătăuși poate fi mai costisitor de tratat pe termen scurt decât vătămarea fizică. Multe dintre leziunile fizice suferite de femei par să provoace dificultăți medicale pe măsură ce femeile îmbătrânesc. Artrita, hipertensiunea arterială și bolile de inimă au fost identificate la femeile bătute ca fiind direct cauzate sau agravate de violența domestică suferită la începutul vieții lor adulte. Femeile agresate își pierd locul de muncă din cauza absenteismului din cauza bolilor ca urmare a violenței. Absențele prilejuite de apariții în instanță pun în pericol viața femeilor. Este posibil ca femeile bătute să fie nevoite să se miște de multe ori pentru a evita violența. Mutarea este costisitoare și poate interfera cu continuitatea angajării. Femeile bătute pierd adesea familie și prieteni ca urmare a bătăii. În primul rând, bătăușul le izolează de familie și prieteni. Femeile bătute sunt apoi stânjenite de abuzurile care le-au fost provocate și se îndepărtează de persoanele de sprijin pentru a evita jena.

O treime dintre copiii care sunt martorii bătăilor mamelor manifestă probleme de comportament și / sau emoționale semnificative, inclusiv tulburări psihosomatice, bâlbâială, anxietate și temeri, tulburări de somn, plâns excesiv și probleme școlare. Acei băieți care sunt martori la abuzurile părinților lor asupra mamelor lor sunt mai susceptibili să provoace violență severă ca adulți. Datele sugerează că fetele care sunt martorii abuzului matern pot tolera abuzul ca adulți mai mult decât fetele care nu au fost martore la violență. Aceste efecte negative pot fi diminuate dacă copilul beneficiază de intervenția legii și a programelor de violență în familie.

Violența la Copii

Efectele devastatoare ale violenței domestice asupra femeilor sunt bine documentate. Se știe mult mai puțin despre impactul asupra copiilor care sunt martorii unui părinte sau îngrijitor care este supus violenței. Acești copii - victimele uitate ale violenței în cămin - sunt centrul acestui manual. Rezultatele arată că copiii expuși violenței în casă pot suferi o serie de efecte severe și de durată. Copiii care cresc într-o casă violentă au mai multe șanse de a fi victime ale abuzurilor asupra copiilor. Cei care nu sunt victime directe au unele din aceleași probleme comportamentale și psihologice ca și copiii care sunt ei înșiși abuzați fizic. Copiii care sunt expuși la violență în casă pot avea dificultăți de învățare și abilități sociale limitate, prezintă un comportament violent, riscant sau delincvent sau suferă de depresie sau anxietate severă. Copiii in primii ani ai vieții sunt deosebit de vulnerabili. Studiile arată că violența în familie este mai răspândită în casele cu copii mai mici decât cei cu copii mai mari.

Copilăria este presupusă a fi o perioadă a inocenței, dar în cartierele defavorizate sau din interiorul orașului, prea mulți copii văd în schimb violență. Când ar trebui să se gândească la cărți și prieteni se fixează asupra fricii și morții.

Au motive întemeiate, o pătrime până la jumătate dintre adolescenți și pre-adolescenți din cartierele cu violență înaltă au asistat la înjunghieri, împușcături sau agresiuni sexuale.

Indiferent dacă se întâmplă acasă sau pe stradă, a fi în preajma violenței poate schimba perspectiva copilului asupra vieții. Așa cum s-a raportat la asistența medicală pediatrică, copiii care sunt martori la violență - fie țipete abuzive de la un membru al familiei, agresiuni fizice sau văd pe cineva rănit sau ucis, adesea se simt anxioși, deprimați și singuri. Adolescenții pot deveni convinși că nu este probabil să ajungă la vârsta adultă, o credință care poate deschide ușa către comportamente riscante sau tentative de suicid.

La orice vârstă, frica duce la stres. După ce a văzut un act violent, un copil poate decide că lumea este periculoasă și imprevizibilă. Drept urmare, corpul și mintea lui pot fi în alertă ridicată atunci când ar trebui să fie relaxat. El ar putea să urmărească desene animate sau să se întindă în patul său, iar corpul său va pompa în continuare hormoni de stres, cum ar fi adrenalina și cortizolul, substanțe chimice care primesc corpul pentru a face față pericolului. Adrenalina în cantități mici este bună din când în când, dar un flux constant poate dezechilibra sistemul unui copil. Un studiu efectuat pe 48 de copii mici publicat în Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology a descoperit că copiii care au văzut violență între părinți tind să aibă ritm cardiac mai mare decât media, semn că adrenalina lor este în exces. Expunerea la violență crește riscul problemelor de somn la copiii de 6 și 7 ani. De asemenea, copiii care au fost expuși în mod repetat la acte violente erau în special predispuși la dureri de cap, care sunt, de asemenea, asociate cu stresul. Rezultatele au condus cercetătorii la o concluzie uluitoare: violența și stresul rezultat pot fi de fapt cauza principală a multor probleme de sănătate.

Este posibil ca părinții să nu-și poată izola complet copiii de o lume violentă, dar îi pot ajuta pe copii să se adapteze și să rămână sănătoși. Un simplu pas este limitarea expunerii la televiziunea violentă și jocurile video. Vizionarea unei crime la televizor nu este la fel de traumatizantă precum a vedea una pe

stradă, dar a vedea mii de ucideri virtuale de-a lungul timpului poate încuraja viziunea asupra lumii a unui copil. Un astfel de „divertisment” repetat poate crește șansa ca copiii să fie adulți agresivi și chiar violenți.

Cum pot părinții și cadrele didactice să facă a acest lucru:

• Explicați ce s-a întâmplat cât se poate de clar. Acest lucru îl va ajuta să înțeleagă că nu este de vină.

• Încurajați-vă copilul să-și exprime sentimentele, dar nu forțați conversația.

• Spune-i că este bine să plângă și să se simtă trist sau supărat atunci când este cazul.

• Nu vă amuzați de el și nu îl mustrați dacă regresează și se comportă mai copilăresc.

• Asigurați-vă copilul temător că îl veți iubi și veți avea grijă de el.

• Dacă există tulburări de somn, lăsați-l să doarmă cu luminile aprinse sau în camera dvs. până când lucrurile revin la normal.

Când este posibil, dă-i o șansă să se simtă sub control. De exemplu, lăsați-l să-și aleagă propriile haine sau mese. Desigur, cel mai bun lucru pe care îl poate face oricine pentru un copil este limitarea violenței din jurul său, în special în cămin. Copiii au nevoie de un refugiu de restul lumii, un loc unde se pot simți în siguranță. Alternativa este inacceptabilă: frica va duce la stres, iar stresul va duce la tulburări emoționale și boli fizice. În cele din urmă, copiii expuși violenței pot deveni ei înșiși violenți, creând o nouă generație de martori tineri. Este un ciclu care trebuie oprit - de dragul acestei generații și al următoarei.

Violența școlară limitează oportunitățile educaționale și realizările fetelor. Fetele care sunt abuzate vor absenta de la școală. Violența limitează capacitatea femeilor de a se proteja de HIV. Femeile sunt deja de două până la patru ori mai predispuse decât bărbații să se infecteze cu HIV în timpul actului sexual, sexul forțat sau violul crescând acest risc prin utilizarea limitată de prezervativ și provocarea de răni fizice. Femeile care trăiesc cu HIV sau SIDA sunt adesea țintele abuzului și stigmatului. Violența restricționează sever capacitatea femeilor

de a-și exercita drepturile de reproducere, cu consecințe grave asupra sănătății sexuale și reproductive. Până la 1 din 4 femei se confruntă cu violență fizică sau sexuală în timpul sarcinii. Acest lucru crește probabilitatea pierderii de sarcină și avort, precum și de naștere prematură și greutate scăzută la naștere.

Violența și Societatea

Violența în familie afectează victima. Violența în familie afectează copiii din casă. Violența în familie afectează chiar făptuitorul. Violența în familie are efecte negative asupra întregii societăți. Multe incidente vor ajunge să implice poliția, instanțele cu tot personalul, spitalele și medicii, centrele de tratament și poate chiar și alte servicii. Desigur, orice moment în care acești oameni trebuie să își ofere serviciile pentru a face față unei situații de violență în familie, înseamnă mai puțin timp în care pot lucra la altceva care ar fi la fel de necesar. Întrucât toate aceste servicii sunt printre cele mai importante necesități ale societății, puteți observa că violența în familie este dăunătoare pentru societate.

Există de asemenea, după cum am menționat mai sus, efectele asupra participanților. S-a demonstrat că victimele violenței domestice au tendințe mult mai mari decât cele obișnuite de a avea probleme fizice precum ulcerații și probleme cardiace, probleme mintale precum depresia și PTSD și probleme sociale cu relațiile. Deși nu s-a scris atât de mult pe această temă, s-a arătat că efectele asupra abuzatorilor oglindesc pe cele de care suferă victimele. În fiecare incident al violenței domestice, există probabilitatea ca acesta să creeze două persoane care se vor lupta pentru a se potrivi cu societatea, iar unele nu vor mai putea fi productive.

Desigur, această problemă va apărea la copii. S-a demonstrat că copiii care chiar sunt martori ai violenței în familie se luptă cu școala și sunt în general cu un an și jumătate în spatele colegilor lor în dezvoltare. S-a demonstrat, de asemenea, că sunt mai predispuși la delincvența juvenilă și destul de des criminali adulți.

Așadar, violența în familie, care este o infracțiune, poate crea chiar și mai multe infracțiuni din partea copiilor care o urmăresc. Cel mai trist dintre toate efectele pe care le are asupra copiilor este că mulți cresc pentru a fi abuzatori sau victime în sine, continuând astfel ciclul problemei de violență în familie și societate.

Bibliografie

World Health Organization, ‘World Report on Violence and Health’, ed. by Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

Brown, Brett V., and Sharon Bzostek, ‘Violence in the Lives of Children’, Cross Currents, Issue 1, Child Trends DataBank, August 2003.

World Health Organization, ‘World Report on Violence and Health’, ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002; James, M., ‘Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention’, Issues in Child Abuse Prevention, 1994; Centers for Disease Control and Prevention, and Calverton, MD, ORC Macro, ‘Reproductive, Maternal and Child Health in Eastern Europe and Eurasia: A Comparative Report’, Atlanta, GA 2003; Indermaur, David, ‘Young Australians and Domestic Violence’, Trends and Issues in Crime and Criminal Justice, No. 195, Canberra, 2001.

Ellsberg, M. and Heise, L. ‘Researching Violence against Women. A Practical Guide for Researchers and Acitivists’. Washington DC, United States: World Health Organization, PATH, 2005.

United Nations Population Fund, ‘State of the World’s Population’, New York, 2000.

World Health Organization, ‘World Report on Violence and Health’, ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002; Moffitt, Terrie E., and Avshalom Caspi, ‘Findings About Partner Violence from the Dunedin Multi-Disciplinary Health and Development Study’, Research in Brief, National Institute of Justice, Washington DC, July 1999; Kishor, S., and Johnson, K., ‘Profiling Domestic Violence – A Multi-Country Study’, Calverton MD: ORC Macro, 2004; Population Information Program, ‘Ending Violence Against Women’, Population

Reports, Series L, Number 11, 1999; Victoria Department of Human Health Services, 'The Health Costs of Violence, Measuring the Burden of Disease Caused by Intimate Partner Violence', Victoria, 2004.

Rodgers, K. 'Wife assault: the findings of a national survey'. Juristat Service Bulletin,1994, 14:1-22, cited in World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. by Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

Volpe, J.S., 'Effects of Domestic Violence on Children and Adolescents: An Overview', The American Academy of Experts in Traumatic Stress, 1996.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children –Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999; Koenen, K.C., et al., 'Domestic Violence is Associated with Environmental Suppression of IQ in Young Children', Development and Psychopathology, Vol. 15, 2003, pp. 297-311; Perry, B.D. 'The neurodevelopmental impact of violence in childhood', Chapter 18 in: Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry, (Eds., D. Schetky and E.P. Benedek) American Psychiatric Press, Inc., Washington, D.C. pp. 221-238, 2001; James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children – Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999; Kernic, M.A. et al., 'Behavioral Problems among Children whose Mothers are Abused by an Intimate Partner', Child Abuse and Neglect, Vol. 27, no. 11, 2003, pp. 1231-1246.

Felitti V.J. et al, 'The Relationship of Adult Health Status to Childhood Abuse and Household Dysfunction', American Journal of Preventive Medicine, Vol. 14, 1998, pp. 245-258; James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994; Herrera, V. and McCloskey, L. 'Gender Differentials in the Risk for Delinquency among Youth Exposed to Family Violence', Child Abuse and Neglect, Vol. 25, no.8, 2001 pp. 1037-1051; Anda, R.F., Felitti, V.J. et al. 'Abused Boys, Battered Mothers, and Male Involvement in Teen Pregnancy', Pediatrics, Vol. 107, no. 2, 2001, pp.19-27.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', Child Abuse and Neglect, vol.27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Indermaur, David, 'Young Australians and Domestic Violence', Trends and Issues in Crime and Criminal Justice, No. 195, Canberra, 2001; Ehrensaft, Miriam K., et al .,'Clinically Abusive Relationships in an Unselected Birth Cohort: Men's and Women's Participation and Developmental Antecedents', Journal of Abnormal Psychology, vol. 113, no. 2, 2004, pp. 258 271; WHO, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002; Kyu, Nilar and Atsuko Kanai, 'Prevalence,

Antecedent Causes and Consequences of Dmestic Violence in Myanmar', Asian Journal of Social Psychology, vol. 8, no. 3, 2005, p. 244.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', Child Abuse and Neglect, vol.27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999. Spaccarelli, S. et al. Exposure to serious family violence among incarcerated boys: its association with violent offending and potential mediating variables. Violence and Victims, vol. 10, 1995:163-82.

Minnesota Center against Violence and Abuse, Making the link, Promoting the safety of Bettered Women and Children Exposed to Domestic Violence. .

Richter, L.,'The Importance of Caregiver-Child Interactions for the Survival and Healthy Development of Young Children', World Health Organization, Geneva, 2004.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3,1999.

Grossman, D.C. et al., 'Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum among Children in Elementary School: A Randomised Controlled Trial', The Journal of the American Medical Association, Vol. 27, no. 20, 1997, pp.1605-1.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3,1999.

Asian and Pacific Islander Institute on Domestic Violence (APIAHF), 'Children, Youth and Their Abused Mothers', 2005.

Child Helpline International of Europe, Hawaii's Healthy Start and Iowa's Cornerstone Project, Latin America's all-women police stations, and Canada's Aboriginal Healing and Wellness Strategy.

Population Information Program, 'Ending Violence Against Women', Population Reports, Series L, Number 11, 1999

Mercy JA et al. Public health policy for preventing violence. Health Affairs, 1993, 12:7–29.

WHO Global Consultation on Violence and HealthViolence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

Walters RH, Parke RD. Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence. In:

Berkowitz L, ed. Advances in experimental social psychology. Vol. 1. New York, NY, Academic Press,1964:231–276.BOX 1.3

Dodge KA, Coie JD. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53:1146–1158.

Foege WH, Rosenberg ML, Mercy JA. Public health and violence prevention. Current Issues in Public Health, 1995, 1:2–9.

Kruger J et al. A public health approach to violence prevention in South Africa. In: van Eeden R, Wentzel M, eds. The dynamics of aggression and violence in South Africa. Pretoria, Human Sciences Research Council, 1998:399–424.

Houry D et al. Emergency department documentation in cases of intentional assault. Annals of Emergency Medicine, 1999, 34:715–719.

WHO multi-country study on women's health and domestic violence. Geneva, World Health Organization, 1999 (document WHO/FCH/GWH/02.01).

Holder Y et al., eds. Injury surveillance guidelines. Geneva, World Health Organization (published incollaboration with the United States Centers for Disease Control and Prevention), 2001 (document WHO/NMH/VIP/01.02).

Sethi D, Krug E, eds. Guidance for surveillance of injuries due to landmines and unexploded ordnance. Geneva, World Health Organization, 2000 (document WHO/NMH/PVI/00.2).

Capitolul 3
Tipuri de comportamente. Analiza comportamentului. Comportament asertiv.

Comportamentul este o activitate observabilă a unui organism, o interacţiune cu mediul său. Comportamentul reprezintă o modalitatea de a acționa și de a reacționa în anumite împrejurări sau situații.

Tipuri de comportament și caracteristicile tipurilor de comportament

Există mai multe tipuri de comportament descrise în literatura de specialitate, fiecare având caracteristici specifice. În continuare, vom face o scurtă descriere a acestora.

Comportamentul pasiv (non-asertiv). Mesajul trimis de acesta este ***"eu nu contez".*** Persoana manifestă politeţe exagerată, tocmai din teama de a nu provoca un conflict – are o voce moale, nesigură, umerii lăsaţi, postură de retragere – nu are iniţiativă, deci nu are responsabilităţi, lasă pe alţii să ia decizii, nu cere nimic pentru sine – pasivitatea este consecinţa comportamentului abuziv din copilărie sau a neglijării de către părinţi – una dintre consecinţele comportamentului este implicarea în relaţii umilitoare unde joacă rolul de "victimă" a unuia cu atitudine dominatoare.

Prin urmare, tipul pasiv:

- îşi neagă propriile drepturi;
- nu-şi apără interesele;
- nu-şi exprimă sentimentele;
- permite altora să-l influenţeze;
- manifestă sentimente de vinovăţie şi neajutorare, singurătate, frică şi anxietate;
- îşi reţine emoţiile şi sentimentele (pozitive şi negative);
- îşi consideră ideile şi opiniile ca fiind neimportante;

- îşi devalorizează propria persoană;
- evită confruntările directe;
- nu se implică în discuţii aprinse;
- este timid, ascultător, supus şi umil;
- crede că comportamentul său pasiv îl va ajuta să fie acceptat şi aprobat de ceilalţi ;
- se teme să nu deranjeze sau să ofenseze pe cineva;
- nu poate lua decizii;
- reacţionează bolnăvicios la critică;
- evită să-şi exprime opiniile;
- prezintă conflicte intrapersonale.

Expresii verbale specifice:

- - "Îmi cer scuze că v-am răpit din timpul dvs. atât de preţios, dar...",
- "Dacă zici tu..."
- "Numai, te rog mult, nu te supăra pe mine"

Semne non-verbale:

- evitarea oamenilor,
- voce înceată, monotonă,
- contact vizual minim,
- face mişcări nervoase,
- poziţia corpului este aplecată,
- îşi frământă mîinile,
- ţine umerii aplecaţi, iar capul între umeri,
- braţele sunt, de regulă, încrucişate.

Comportamentul agresiv. Mesajul trimis este "EU!"

Persoana cu un comportament agresiv îşi apară şi susţine ideile în dauna sentimentelor celorlalţi – în tot ce face îşi doreşte să câştige pentru că aproape totul este privit ca o competiţie – pare arogant şi sigur pe sine, însă acestea mascheaza o scăzută stimă de sine, adesea frustrare, durere provenită din neatingerea scopurilor, "cosmetizate" prin atitudine dominatoare (domin eu inainte de a fi dominat), voce taioasă, sarcasm – agresivul se bazeaza pe control asupra oamenilor, evenimentelor, desfăşurarea acţiunilor altora, dar vor suferi des atunci cand apar acele lucruri, situaţii, oameni pe care nu le vor putea controla (vremea, orarul de funcţionare al instituţiilor, bunul plac al altuia, persoane greu de manipulat).

Prin urmare, tipul agresiv:

- îi jigneşte pe cei din jurul său;
- lezează sentimentele oamenilor;
- încalcă drepturile persoanelor;
- utilizează un ton ridicat;
- foloseşte expresii ofensatoare;
- face acţiuni care deranjează pe ceilalţi;
- umileşte oamenii;
- are o atitudine de superioritate faţă de oameni;
- critică destructiv oamenii (pentru greşeli reale sau imaginare) şi munca acestora;
- tratează oamenii cu dispreţ;
- este ostil şi răutăcios;
- nu acceptă alte opinii şi idei;
- nu tolerează sfaturile străine;
- nu înţelege ideile altor oameni;

- întrerupe interlocutorul pentru a-şi exprima propria opinie;
- ia decizii fără a consulta pe alţii;
- îşi manifestă violent nemulţumirea;
- este certăreţ, vorbeşte mult;
- găseşte defecte în tot ceea ce fac ceilalţi.

Expresii verbale des utilizate:

- "Faci sau nu faci?!"
- "Ce prostie!"
- "E clar că nu eşti în stare să înţelegi!"
- "Toţi sunteţi nişte proşti!"

Semne non-verbale:

- tensiune,
- stă aproape de interlocutor,
- este încruntat,
- expresia feţei este rigidă,
- îşi menţine privirea fixată în ochii interlocutorului pentru a-l intimida,
- face gesturi provocatoare,
- agită pumnul, degetul arătător,
- are o voce ameninţătoare şi rece, ridicată la finalul propoziţiei.

Asertivitatea nu este agresivitate. Agresivitatea depăşeşte asertivitatea şi se apropie mai mult de impertinenţă, combativitate şi militantism. Diferenţa de bază între cele două concepte este dată de faptul că agresivitatea nu lasă loc pentru consideraţia faţă de sentimentele, punctele de vedere sau obiectivele celorlalţi. Agresivitatea înseamnă a câştiga, indiferent de costuri. “A trece ca un buldozer

peste cineva" este o metaforă care descrie perfect esenţa agresivităţii (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Comportamentul pasiv - agresiv Mesajul trimis este "poate tu" dar ceea ce gândeşte este "EU!"

Persoana cu un comportament pasiv – agresiv:

- este câteodată dificil de identificat pentru că este subtil, nu obiectează deschis, deşi ar vrea, iar frustrarea acumulata prin reprimare (din cauza lipsei de curaj sau permisiunii pe care să şi-o acorde de a riposta) se manifestă violent în situaţii neaşteptate.
- nu numai ca nu obiectează, dar nici nu îşi exprimă părerea deschis, adesea din frica de a nu greşi, de a nu nu-şi asuma responsabilitatea, dându-i astfel posibilitatea de a pândi greşelile altuia şi de a critica.
- are permanent un motiv de revoltă faţă de familie, şefi, autorităţi, de cei care au controlul şi stabilesc regulile pentru că, în secret, ei şi-ar dori rolul de "control", dar nu o pot face din frica de putere, de a nu greşi.
- sunt adesea o unitate a contrariilor: daca e cald, de ce nu e frig, daca e frig, ar mai bine să fie calduţ - nimic nu pare să-i mulţumească, şi nu îi mulţumeşte în primul rând propria persoană din cauza faptului că nu reuşesc să se manifeste aşa cum simt, ci mereu aleg să cenzureze reacţii, să se abţină de la ceva sau să se simtă vinovaţi că au ales să-şi dea frâu liber.
- aleg adesea relaţii în care să-şi poată manifesta "cârcoteala", cu persoane cu încredere scazută de sine, care interpretează criticile ca pe ceva normal.

Comportamentul asertiv. Mesajul trimis este "Eu mă afirm, așa cum sunt"

Persoana cu un comportament asertiv îşi recunoaşte nevoile şi le afirmă şi acţionează pentru îngrijirea lor – este onest cu sine şi cu ceilalţi ceea ce duce la un echilibru interior şi în relaţiile interumane.

Tipul asertiv:

- respectă atât drepturile sale, cât şi pe ale celorlalţi;
- îşi exprimă necesităţile, dorinţele, sentimentele şi preferinţele într-un mod deschis şi onest,
- într-o manieră adecvată;
- respectă oamenii;
- ţine cont de opiniile şi ideile celorlalţi;
- apreciază munca oamenilor şi îşi manifestă deschis aprecierea;
- comunică deschis cu oamenii;
- recepţionează mesajele corect, fără distorsiuni;
- dacă totuşi critică oamenii, atunci o face în mod constructiv;
- este un bun interlocutor, ascultă oamenii fără a-i întrerupe;
- are încredere în propriile forţe şi în potenţialul altora;
- ţine cont de sugestiile oamenilor şi mulţumeşte sincer;
- cere şi oferă ajutor cu plăcere;
- este receptiv la nevoile celorlalţi.

Expresii verbale utilizate:

- "Eu cred că..."
- "Aş dori să fac acest lucru..."
- "Te deranjează dacă..."
- "Apreciez mult ce ai făcut pentru mine"

Semne non-verbale:

- expresii faciale deschise şi relaxate,
- contact vizual, atât cât să nu supere interlocutorul,
- poziţia corpului este dreaptă, relaxată, dar nu rigidă,
- are vocea calmă, dar sigură,
- zâmbeşte sincer atunci când e necesar,
- aprobă/încuviinţează cu capul interlocutorul.

Consecinţe ale comportamentelor asertive, pasive şi agresive

- tabel comparativ -

Pasiv	Asertiv	Agresiv
Problema este evitată	Problema este discutată	Problema este atacată
Drepturile tale sunt ignorate	Drepturile tale sunt susţinute	Drepturile tale sunt susţinute fără a ţine cont de drepturile celorlalţi
Îi laşi pe ceilalţi să aleagă în locul tău	Îţi alegi tu activitatea	Îţi alegi activitatea ta şi pe a celorlalţi
Neîncredere	Au încredere în ei	Ostili, blamează, acuză
Vezi drepturile celorlalţi ca fiind mai importante	Recunoşti şi drepturile tale şi ale celorlalţi	Drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalţi

Asertivitatea şi comportamentul asertiv

Conceptul asertiv.

Comportamentul asertiv, tehnici si metode

pentru formarea asertiva.

Avantajele secundare ale comportamentului asertiv.

Asertivitatea reprezintă abilitatea de a exprima sentimente şi emoţii, convingeri şi idei şi de a-ţi susţine propriile drepturi într-o manieră constructivă.

Asertiv (adjectiv): încrezător şi direct în relaţiile cu ceilalţi. ***Sursa: Collins Concise English Dictionary***

Asertivitatea este constituită din trei componente de bază:

(1) **abilitatea de a exprima sentimente** (de exemplu, acceptarea şi exprimarea furiei, a căldurii sau a sentimentelor sexuale);

(2) **abilitatea de a exprima convingeri şi idei în mod deschis** (a fi capabil de a exprima cu voce tare opinii, de a fi în deyacord şi de a lua atitudine, chiar dacă este dificil din punct de vedere emoţional şi chiar dacă asta presupune unele dezavantaje);

(3) **abilitatea de a lupta pentru propriile drepturi** (a nu le permite celorlalţi să te deranjeze sau să profite de tine).

Oamenii asertivi nu sunt excesivi de controlaţi sau timizi – ei sunt capabili să-şi exprime sentimentele şi emoţiile (adeseori în mod direct), fără a fi agresivi sau abuzivi. (Stein şi Book, 2000, p. 66). “Diferenţa principală dintre a fi asertiv şi a fi agresiv constă în modul în care cuvintele şi comportamentul nostru afectează drepturile şi bunăstareacelorlalţi.”(Sharon Anthony Bower). Asertivitatea, care presupune francheţe, delicateţe şi consideraţie pentru ceilalţi,

este descrisă de Weisinger (1998, p. 122) drept acea ***"abilitate de a-ţi susţine propriile drepturi, opinii, idei, credinţe şi nevoi, respectându-le, în acelaşi timp, pe cele ale oamenilor din jur."***

Autorii cărţii ***Skilled Interpersonal Communication*** definesc asertivitatea astfel: "Răspunsurile comportamentale asertive implică susţinerea propriilor convingeri, dar nu exclus consideraţia faţă de celălalt. Stilul asertiv implică [...] exprimarea deschisă şi încrezătoare a sentimentelor şi a opiniilor personale; aprecierea în egală măsură a propriei persoaneşi a celorlalţi; disponibilitatea de a asculta punctele de vedere ale altor persoane [...]" (Hargie şi Dickson, 2004, p. 300)

Asertivitatea este o conduită la nivel de exprimare verbală, prin care se respectă demnitatea şi statutul celorlalţi, chiar şi atunci când se comunică o informaţie ce ar putea fi neplăcută sau care ar putea conduce la controverse. În concluzie, asertivitatea este calea de mijloc între a fi o persoană uşor de manipulat şi o persoană care zdrobeşte tot ce îi apare în cale.

Asertivitatea înseamnă siguranţă de sine, satisfacţie de sine şi presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât şi ale celorlalţi. Înseamnă încredere crescută în forţele proprii, susţinerea şi evaluarea propriilor păreri (Fleming, J., 1997/1998, 7).

Asertivitatea se opune agresivităţii, dar şi comportamentului pasiv. Asertivitatea nu înseamnă renunţare şi nici lipsă de combativitate. Răspunsul asertiv presupune alegere conştientă, decizie clară, flexibilitate, curaj şi încredere în procesul comunicării.

Asertivitatea oferă indivizilor posibilitatea ca viaţa lor să aibă o mai mare parte de influenţă, un mai mare impact asupra celorlalţi şi să-şi organizeze mai bine propria viaţă.

Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea şi abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere, dar şi în capacitatea de a-ţi face respectate drepturile. Este foarte importantă cunoaşterea drepturilor pe

care omul le are, susţinerea acestor drepturi fără însă a le încălca pe ale altora, precum şi curajul de a susţine drepturile cuiva neprivilegiat.

Asertivitatea înseamnă să-ţi poţi exprima clar, ferm, spontan, sincer şi direct sentimentele, nevoile şi dorinţele, respectându-i în acelaşi timp pe ceilalţi. Pe lângă a le exprima, este nevoie să le poţi susţine, fără a fi agresiv sau abuziv, atunci când ceilalţi opun rezistenţă.

Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluţionare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă şi sinceră permite recepţionarea mesajelor fără blocaje şi distorsiuni, ceea ce menţine şi îmbunătăţeşte relaţiile cu ceilalţi. ***Capacitatea de a comunica în mod asertiv sentimentele, emoţiile şi gândurile fără a leza integritatea celorlaţi, reprezintă un mod eficient de comunicare.***

Asertivitatea reprezintă calea de mijloc între două extreme: pasivitatea şi agresivitatea. Sentimentele, nevoile şi dorinţele tale nu sunt nici mai mult nici mai puţin importante decât cele ale altor oameni: sunt egal de importante.

În acest fel de interacţiune sunt respectate atât demnitatea şi drepturile celorlalţi, cât şi ale tale. Actualmente, în literatura de specialitate pentru desemnarea unei comunicări eficiente şi, respectiv, a conduitelor optime, se întîlnesc tot mai des sintagmele: *comunicare asertivă* şi *comportament asertiv*. Dar ce înseamnă *de facto* asertivitatea ?

Dacă pentru o descriere amplă am putea să ne imaginăm relaţiile umane pe un continuum, atunci la cele două poluri ale acestuia s-ar găsi comunicarea şi comportamentul agresiv, iar la celălat - comunicarea şi comportamentul pasiv. Ei, bine, chiar la mijlocul acestui continuum s-ar situa **comunicarea şi comportamentul asertiv**.

Comportamentul asertiv se caracterizează prin faptul că în comunicare nu se încalcă nici drepturile personale, nici ale celorlalţi, subiectul exprimându-şi necesităţile, dorinţele, sentimentele şi preferinţele într-un mod deschis şi onest, într-o manieră socialmente adecvată. Comportamentul asertiv demonstrează

respectul faţă de sine şi faţă de ceilalţi, promovează autodezvăluirea, autocontrolul şi aprecierea pozitivă ai valorii de sine.

Asertivitatea este cea mai eficace modalitate de soluţionare a problemelor interpersoanle. Comunicarea directă, deschisă şi onestă permite recepţionarea mesajelor fără distorsiuni, ceea ce menţine relaţiile cu ceilalţi. Într-o comunicare asertivă tensiunea, critica, conflictul etc. sunt constructive.

Componentele asertivităţii

Noţiunea de asertivitate a fost introdusă de specialişti în terapia comportamentală, care afirmau că asertivitatea inhibă anxietatea şi reduce depresia. Se subliniază faptul că comportamentul asertiv conduce la o îmbunătăţire a imaginii de sine.

Caracteristicile unei persoane asertive:

- Reuşeşte să spună "nu" chiar şi în situaţiile în care i se pare că e dificil să facă acest lucru.
- Îşi exprimă atât sentimentele pozitive, cât şi pe cele negative, într-o manieră care să nu provoace neplăceri celor din jur.
- Atunci când începe o conversaţie, o continuă şi o finalizează încercând să-şi expună argumentele în faţa celorlalţi, fără a-i jigni sau a fi agresiv.
- Are putere de convingere pentru că ştie cum să vorbească celor din jur şi să le comunice ceea ce-şi doreste într-o manieră elegantă, chiar dacă ei nu sunt de acord cu el.
- Îşi susţine propriile drepturi fără a le încălca pe ale altora.
- Ia cuvântul atunci când nu este de acord cu ceea ce se spune şi îşi prezintă argumentele fără a face uz de violenţă verbală.
- Îşi asumă responsabilitatea pentru ceea ce a spus sau ceea ce a făcut indiferent de cât de grave sunt consecinţele.

- Se percepe ca fiind o persoană corectă, cu încredere în propriile forţe şi cu un set de valori în care crede şi pe care le apără indiferent de ce îi spun cei din jur.

Comportamentul asertiv este întărit şi de o serie de elemente non-verbale:

- contactul vizual este prezent;
- tonul vocii: vocea calmă, dar sigură
- mimica

Stilul de comunicare asertiv este caracterizat printr-o serie de elemente:

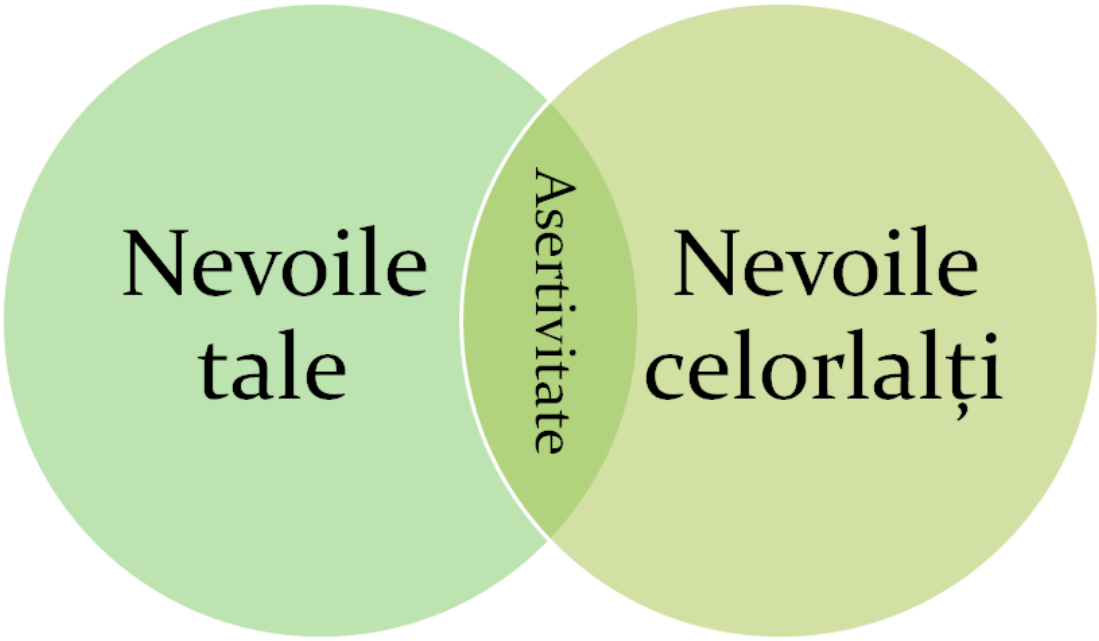
- ai convingerea ca toate persoanele iţi sunt egale;
- acorzi importanţă părerilor şi intereselor celorlaţi;
- există o concordanţă între mesajul verbal transmis, mimică şi gestică;
- mesajele utilizate sunt de genul „eu cred că…, mă simt…";
- susţinerea privirii interlocutorului.

Expresiile verbale ale limbajului asertiv pot fi însoţite de semnale nonverbale care ne ajută să transmitem mai uşor mesajul. Expresiile faciale relaxate şi deschise, contactul vizual, poziţia corpului dreaptă şi relaxată, o voce calmă şi sigură, însoţite de un zâmbet atunci când este necesar, pot reprezenta succesul unei comunicări.

Comunicarea şi comportamentul asertiv cere dezvoltarea anumitor deprinderi şi abilităţi specifice. Următoarele sunt câteva dintre cele mai importante:

- Împărtăşiţi-vă sentimentele în afirmaţii la persoana I; - ***mesaje de tip EU***
- Nu vă minimizaţi pe voi şi nu-i minimizaţi pe ceilalţi;
- Fiţi cât mai specifici şi utilizaţi cuvinte simple şi clare;
- Fiţi concret în feedback şi critică; - referiţi-vă la comportamentul persoanei şi nu la persoană ca întreg;

- Folosiţi un limbaj neutru, neexploziv;
- Fiţi cooperanţi, deschişi şi receptivi la ceilalţi - s-ar putea să ştie ceva şi voi să nu ştiţi;
- Confruntaţi situaţiile neplăcute pe loc sau cel puţin imediat ce se poate; - verificaţi-vă percepţia, nu faceţi presupuneri;
- Asiguraţi-vă că mesajele non-verbale transmit acelaşi lucru cu mesajele verbale.



Comportamentul asertiv reprezintă calea de mijloc între două extreme şi implică solicitarea propriilor drepturi sau refuzul unor sarcini într-o manieră simplă, directă, care nu urmareşte să nege, să atace sau să manipuleze pe alţii, el presupune respect şi consideraţie faţă de propria persoană şi faţă de cei din jur.

Trei tipuri de temeri în lipsa comportamentului asertiv

Trei tipuri de temeri sunt legate în mod evident de timiditate, anxietate socială sau de lipsa asertivităţii:

1. frica de a fi judecat /criticat sau evaluat în termeni peiorativi.

2. frica de a fi respins sau exclus.

3. frica de a fi transparent sau "surprins dorind".

Daca ne este teamă să ne arătăm slăbiciunile, probabil că nu ne va fi deloc uşor să fim asertivi. Asertivitatea se bazează în principal pe ideea că nevoile, dorinţele şi sentimentele noastre nu sunt nici mai mult nici mai puţin importante decât cele ale altor omeni, sunt la fel de importante. Aceasta înseamnă că suntem îndreptăţiţi să ne exprimăm propriile sentimente şi opinii, aşa cum şi ceilalți sunt îndreptăţiti la ale lor. Abilitatea-cheie aici este să știm să le exprimăm, să ne asigurăm că sunt luate în serios şi să decidem singuri câtă greutate dăm părerilor şi ideilor celorlalţi. E adevărat că unii oameni vor să gândim diferit şi poate că şi noi vrem acelaşi lucru de la ei, însă de la dorinţă până la presiune e cale lungă.

Capcana este să nu devenim prea agresivi în încercarea noastră de a trece de la pasiv la asertiv.

Pasivitatea implică o lipsă de control, un comportament de tip "preş". Daca nu vorbeşti, s-ar putea să faci un lucru pe care nimeni n-a vrut să-l facă, dar pe care toţi dinaintea ta au putut să-l refuze. Asa că "dacă te comporţi ca un preş, nu fii surprins când alţii calcă peste tine".

Agresivitatea are diferite avantaje pentru persoanele cu anxietate socială: îi ţine pe ceilalţi departe şi scurtează foarte mult interacţiunile, ascunzând de fapt teama de a fi rănit. Nici pasivitatea, nici agresivitatea nu sunt o soluţie, datorită

sentimentelor neplăcute pe care le produc şi datorită incorectitudinii acestor comportamente.

Asertivitatea este cheia ieșirii din impas, ajutându-i pe oameni să fie mai flexibili, astfel încât să se poată adapta fără a risca vreo poziţie extremă. Oamenii asertivi nu se simt nici controlaţi, nici dornici să controleze.

Comunicarea şi comportamentul asertiv cresc stima de sine, aduc respect pentru ceilalţi şi din partea celorlalţi.

Asertivitatea presupune:

- Preţuirea sinelui şi convingerea că aveţi dreptul să vă exprimaţi opiniile şi să vă satisfaceţi nevoile.
- Dorinţa de a vă împărtăşi sinele cu ceilalţi, mai degrabă decât să rămâneţi interiorizat.
- Respectarea drepturilor şi nevoilor celorlalţi.
- Capacitatea de a alege cum să reacţionaţi în raport cu oamenii şi situaţiile.
- Acceptarea sinelui, a nevoilor şi acţiunilor dumneavoastră.

Asertivitatea presupune efectuarea unor alegeri în interacţiunile dumneavoastră cu alte persoane şi comunicarea cu acestea într-o manieră satisfăcătoare şi eficientă. Atunci când sunteţi asertiv, luaţi în considerare drepturile dumneavoastră, *dar* şi pe ale altora, apoi alegeţi cum să răspundeţi. **Stima de sine firească presupune capacitatea de a fi asertiv.**

Conform principiului asertivităţii, fiecare dintre noi este responsabil pentru sine însuşi şi pentru acţiunile sale. De noi depinde alegerea modului în care reacţionăm faţă de ceilalţi, iar modul în care reacţionează ei faţă de noi depinde

de ei. Avem *dreptul* de a hotărî singuri cum gândim şi cum acţionăm. În realitate, viaţa e mult mai uşoară astfel! Înseamnă că nu mai trebuie să le citim gândurile celorlalţi, ca să ştim ce vor cu adevărat şi să încercăm „să-i facem fericiţi" – depinde de ei dacă ne spun sau nu ce doresc (sau ce nu doresc). Nu trebuie să avem impresia că a cere înseamnă a-ţi impune voinţa asupra altcuiva – pentru că oamenii au dreptul să ne refuze, dacă nu le convine ceea ce le cerem. Carta drepturilor asertive, prezentată mai jos, cuprinde principalele drepturi ale fiecăruia, în cadrul interacţiunilor personale. Citiţi-le cu atenţie şi notaţi-vă reacţiile la fiecare dintre ele.

Este important să observaţi că este o listă cu drepturile dumneavoastră. Cu alte cuvinte, nu cuprinde tot ce *ar trebui* să faceţi în orice situaţie, ci mai degrabă ***ce aţi putea alege să faceţi***. Când luaţi o decizie cu privire la modul în care reacţionaţi într-o situaţie, puteţi ţine cont de aceste drepturi.

Carta drepturilor de afirmare a sinelui

- Aveţi dreptul să hotărâţi ce faceţi şi ce gândiţi.
- Aveţi dreptul să nu oferiţi motivaţii sau explicaţii ale comportamentului dumneavoastră.
- Aveţi dreptul să nu fiţi responsabil cu găsirea unor soluţii pentru problemele altora.
- Aveţi dreptul să vă răzgândiţi.
- Aveţi dreptul să faceţi greşeli.
- Aveţi dreptul să spuneţi „NU ştiu".
- Aveţi dreptul să luaţi singur decizii.
- Aveţi dreptul să spuneţi „NU înţeleg".
- Aveţi dreptul să spuneţi „NU-mi pasă".
- Aveţi dreptul să spuneţi „NU" fără să vă simţiţi vinovat.

Asumarea şi susţinerea drepturilor de a acţiona după propria dorinţă, fără a-i răni pe ceilalţi şi de a fi mai deschis şi mai cinstit faţă de ceilalţi dau siguranţa de sine, ceea ce oferă o mai mare libertate şi satisfacţie în legătură cu propria persoană şi cu ceilalţi. Apărarea, recunoaşterea şi revendicarea propriilor drepturi, acceptarea responsabilităţilor şi respectarea nevoilor celorlalţi corelate cu dorinţa de afirmare şi pregătirea succesului social sunt componente foarte importante ale sferei asertivităţii.

Tehnici de stimulare a asertivității

Tehnicile de stimulare a asertivităţii se concentrează atât pe atenuarea manifestărilor anxioase cât şi pe însuşirea comportamentelor de comunicare şi punere în valoare a propriei persoane putându-se realiza atât în grup cât şi individual.

Ansamblul de tehnici şi strategii ce contribuie la formarea unui comportament asertiv cuprinde atât tehnici specifice asertivităţii cât şi tehnici utilizate în comunicare sau în dezvoltarea empatiei. Acestea reduc blocajele care apar în relaţionare şi facilitează atingerea competenţei. Astfel, în acest context, Rodica M. Cândea și Dumitru Cândea (1998, 14) acordă un rol deosebit de important ***comunicării suportive şi comunicării empatice.***

Strategiile asertivităţii sociale sunt:

- **Comunicarea suportivă** - care are ca scop crearea unei relaţii pozitive de comunicare şi care constituie o condiţie necesară a eficienţei şi eficacităţii sociale. Adaptarea şi cooperarea cu celălalt se subsumează comunicării suportive alături de oferirea unui sfat, a îndrumărilor. Comunicarea suportivă presupune respectarea câtorva reguli (Cândea, R.M. și Cândea, D., 1998, 15-16)

- atacarea problemei şi nu a persoanei;

- exprimarea descriptivă şi nu evaluativă;

- referire la specific, concret şi nu la global, general;
- validarea interlocutorului - recunoaşterea importanţei lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori;
- congruenţa în comportamentele de comunicare;
- asigurarea continuităţii în procesul de comunicare, asumarea răspunderii pentru afirmaţiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate;
- ascultare suportivă.

- **Comunicarea empatică –** care "are ca scop înţelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referinţă pentru a vedea lucrurile prin prisma sa", precizează autorii citaţi mai sus. Aceasta reprezintă o altă condiţie necesară pentru pregătirea succesului social şi implementarea schimbării.

Comunicarea de tip empatic are un caracter activ şi unul interactiv evidenţiindu-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv şi cu acomodarea la interlocutor. (Stroe Marcus şi Ştefana Săvean 1994, 39)

Regulile de comunicare asertivă şi empatică, conturează o atitudine de respect şi înţelegere faţă de interlocutor, de dorinţa de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înţelegere, de apartenenţă, de prietenie, de protejare a imaginii de sine. Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să evidenţieze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte şi crede celălalt este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoţiile şi gândurile chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că punctul său de vedere este important şi valid, atestând contribuţia lui în intercomunicare.

Aceeaşi atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată şi prin **abilităţile de ascultare activă.**

Tehnica ascultării active se materializează în respectarea a patru principii:

1. oferirea unui răspuns concret;

2. înţelegerea sentimentelor celorlalţi;
3. manifestarea înţelegerii şi acceptării mesajului receptat;
4. încurajarea conversaţiei. (după Andrew Floyer Acland 1997/1998, 21)

Respectarea acestor principii determină cel puţin trei achiziţii de bază: ***informare, înţelegere şi cooperare.*** Sintetizând aceste câştiguri personale şi relaţionale, Nicki Stanton (1995, 19) observă: "un om care ascultă pentru că nu are nimic de spus, poate fi cu greu o sursă de inspiraţie. Singurul interlocutor valabil este acela care alternativ absoarbe şi exprimă idei". Se subliniază, astfel, caracterul activ al ascultării şi implicarea individului în pătrunderea sensurilor, în acordarea feed-back-ului şi în sprijinirea celuilalt.

Referindu-se la nevoia de ascultare activă resimţită în formarea şi dezvoltarea abilităţilor decisive în activitatea profesională, Zoltan Bogáthy (1999, 147) o descrie ca fiind "acea metodă prin care se poate pătrunde mai uşor în spatele cuvintelor auzite, se poate desluşi mai uşor ceea ce nu s-a spus cu voce tare". Ascultarea activă vizează acordarea temporară a propriului punct de vedere la perspectiva interlocutorului, pentru a-i sprijini autodezvăluirea, pentru a-l înconjura în procesul comunicării şi a-l asigura că semnificaţia mesajului transmis este percepută atât cognitiv cât şi emoţional.

În viziunea lui Charly Cungi (1996/1999, 94) pentru a deveni asertiv se mai adăugă şi alte tehnici a căror utilizare trebuie învăţată şi antrenată. Acestea sunt:

Tehnica "discului zgâriat" care se foloseşte frecvent în afirmarea de sine şi constă în repetarea unei acţiuni ori de câte ori este necesar, dar devenind de fiecare dată mai amabili, şi mai politicoşi. Această tehnică se pliază situaţiilor în care este nevoie de repetarea mesajului impunându-se insistarea.

Tehnica normandului presupune evitarea unei discuţii într-un asemenea mod încât interlocutorul să nu fie jignit. Neajungându-se într-o discuţie nedorită sau nerăspunzând la o întrebare incomodă nu se realizează decât

impunerea propriei persoane.

Altă tehnică folosită în asertivitate este ***sprijinul acordat în găsirea unei alternative.*** Propunerea unei alternative la solicitarea celuilalt este benefică atunci când situaţia ne impune să refuzăm, dar dorim să acordăm sprijinul în rezolvarea problemei solicitantului.

La aceste tehnici se adaugă cele de ***exprimare pozitivă*** a părerilor, de aplanare a conflictelor şi de reluare, de adresare a întrebărilor, sau chiar de retragere dintr-o situaţie fără ieşire (refuzul de a asculta).

Perdeua de fum constă în a da celuilalt sentimentul de acceptare a unor critici, fără a renunța însă la punctul propriu de vedere. Tehnica este utilizată pentru a preveni manifestări de furie sau critică virulentă prin acceptarea unor eventuale critici, descurajând interlocutorul care nu întâmpină nici o rezistență concretă.

Aserțiunea EU sau ***cinci legi ale comunicării emoționale oneste.*** Aserţiunea "Eu" contribuie la menţinerea poziţiei şi a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană. Aserţiunea "Eu" presupune o clarificare şi este un început al conversaţiei ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, într-o manieră constructivă, fără a blama şi fără a cere celeilalte persoane să se schimbe. (tehnică propusă de Helena Cornelius și Shoshana Faire 1996, 93-104).

Valorificând aceeași direcție a gândirii, Adrian Nuță (2005, 169-173) propune cinci legi ale comunicării:

- comunicarea onestă nu implică o judecată a celuilalt, ci a propriilor trăiri și reacții,
- emoțiile nu au un caracter moral, ele trebuie diferențiate în conștiință și apoi se ia decizia,
- emoțiile pot fi integrate cu aspectele mentale și volitive ale ființei,
- exprimarea emoțională este necesară, cu anumite excepții,

- emoțiile trebuie exprimate atunci când sunt experimentate.

Toate aceste strategii permit individului să se afirme pe sine prin câştigarea respectului şi valorificarea potenţialităţilor proprii. ***Este vorba despre exprimarea opiniilor personale, a sentimentelor pozitive şi negative, a construirii pas cu pas a succesului în plan social şi profesional.*** Robert B. Cialdini (1984/2004, 13) vorbeşte despre acei profesionişti ai puterii de convingere care utilizează regulile reciprocităţii, angajamentului, simpatiei, autorităţii, rarităţii pentru atingerea intereselor personale şi sunt capabili în acelaşi timp de a recunoaşte şi contracara încercările de exploatare interpersonală.

Persoana asertivă este capabilă să traseze limita între convingere şi manipulare reuşind să se racordeze unei reţele sociale benefice ascensiunii şi dezvoltării sale personale şi profesionale.

Dobândirea comportamentului asertiv este un proces continuu şi presupune o exersarea constantă.

Abilitatea de a fi asertiv poate fi dezvoltată în două direcţii de intervenţie:

- ***ASCENDENT***, pornind de la tendinţele de reţinere
- ***DESCENDENT,*** pornind de la tendinţele de agresivitate

←----------|----------→

Reţinere Asertivitate Agresivitate

În primul rând, este important să identificăm poziţia în care se află elevul (persoana), între cei doi poli. Atunci când ar fi necesar un răspuns asertiv, elevul (persoana) cum reacţionează: păstrează liniştea sau reacţionează exagerat?

Dacă păstrează liniştea: **ASERTIV**, nu pasiv! De la frământările pe tema faptului că nu a reuşit să spună cu voce tare ce avea de zis, elevul (persoana) poate avansa până în punctul în care va fi capabil să-şi exprime punctul de vedere, ferm

şi deschis, simţindu-se confortabil făcând acest lucru.

Dacă reacţionează exagerat: **ASERTIV**, nu agresiv! Important este ca elevul să ajungă să poată renunţa la încercările de a-i intimida sau manipula pe ceilalţi pentru a-i convinge pe ceilalţi să se poarte într-un anumit fel (aşa cum doreşte el) şi să înceapă să îşi susţină opiniile în mod direct, calm şi onest, fără a-i desconsidera pe partenerii de discuţie.

Asertivitatea este condiţionată de **empatie** şi **curaj** – ambele contribuind la moderarea şi modelarea comportamentului în fiecare dintre cele două direcţii ale continuumului descris în imaginea de mai sus.

Empatia este definită drept abilitatea „de a înţelege, de a conştientiza, de a recepta şi de a experimenta, prin proximitate, aceleaşi sentimente, gânduri şi trăiri ca o altă persoană" (Dicţionarul *Webster*, 1993). Empatia se referă la capacitatea de a-i „citi" pe cei din jur, intrând în rezonanţă cu ei. Condiţia de bază pentru dezvoltarea şi menţinerea relaţiilor interpersonale autentice şi de durată este reprezentată de un nivel sănătos de empatie.

Empatia ne ajută să fim mai sensibili şi atenţi la punctele de vedere ale celorlalţi şi contribuie la diminuarea propriilor mecanisme de apărare. De asemenea, ea facilitează consideraţia şi respectul faţă de ceilalţi.

Curajul este cel care ne ajută să ne asumăm riscuri. Este cel care ne aprinde spiritul atunci când ne simţim slabi şi tot el ne determină să ne deschidem mintea şi pentru alte opţiuni, diferite de ale noastre.

Efectele secundare ale dezvoltării comportamentului asertiv

Cele mai importante efecte ale dezvoltării comportamentului asertiv sunt creşterea stimei de sine, încrederea în sine şi obţinerea unor mecanisme cognitive sănătoase, toate acestea contribuind major la manifestarea inteligenţei emoţionale a unei persoane (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Stima de sine şi încrederea în sine contribuie la formarea unei imagini de

sine sănătoase. Imaginea de sine ne spune cât de bine ne simţim în propria piele, cu noi înşine. De asemenea, imaginea de sine reflectă nivelul personal de autoacceptare, cu tot ceea ce are, cu bune și cu rele (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Dicționarul Webster (1993) definește imaginea de sine ca fiind „considerația individului față de sine sau față de propriile interese", spre deosebire de definiția stimei de sine, descrisă ca fiind „încrederea și satisfacția personală în raport cu sinele – o formă de autorespect".

„Sentimentul de a fi încrezător în propria persoană este influențat de respectul de sine, ambele fiind bazate pe un simț al identității personale bine dezvoltate. O persoană cu o imagine de sine pozitivă se simte împlinită și satisfăcută față de ea însăși. La polul opus se află sentimentele de inadecvare personală și inferioritate" (Bar-On, 2002,p.15).

Existența imaginii de sine este fundamentală deoarece, în lipsa unei identități integrate corespunzător, care să îți permită să te cunoști și să te respecți pe tine însuți, nu vei avea cum să participi vreodată în mod autentic la propria ta viață, nu vei putea fi o persoană de încredere – în contextul muncii sau vieții sentimentale – și nu vei putea să demonstrezi sau să manifești talentele cu care ai fost înzestrat (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

În studiul său, Bar-On (2000, p. 374) a descoperit că imaginea de sine este „unul dintre cei mai semnificativi predictori ai comportamentului competent". Astfel, beneficiile rezultate din dezvoltarea acesteia vor include cunoștințe din ce în ce mai vaste cu privire la propria identitate, care va fi, la rândul ei, mai bogată, mai flexibilă, mai încrezătoare și mai protejată de influențe externe nefavorabile. Pe măsură ce lucrăm la imaginea de sine, ne va crește potențialul personal de a ne bucura de viață și de a fi de ajutor celor din jurul nostru (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Concluzii

! Asertivitatea este coloana noastră vertebrală, este curajul nostru, este îndrăzneala noastră – abilitatea de a interacţiona cu mediul şi de a ne face auziţi.

!! Asertivitatea ne oferă putere şi ne ajută să ne facem înţeleşi de către ceilalţi.

!! Ea susţine imaginea noastră de sine pentru că, fiind asertivi, ne facem cunoscute propriile dorinţe, sentimente şi idei şi stabilim graniţe clare în raporturile cu ceilalţi.

!!! Asertivitatea este aceea care ne dă posibilitatea de a fi corecţi faţă de noi înşine, respectându-i, în acelaşi timp, pe ceilalţi. *(Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013, p. 65 - 67)*

Asertivitatea a fost definită și ca un proces de comunicare directă și adecvată a nevoilor. Individul își poate spune propriile opinii fără a pedepsi sau a pune într-o lumină proastă alte persoane (Arrindell și van den Ende, 1985 apud Sarkova și colab, 2010). ***Deci, putem folosi asertivitatea ca un instrument ce ne va ajuta să inițiem și să menținem relații sociale calitative.*** Și, așa cum spunea Eskin (2003), **persoanele asertive se bucură de bunăstare emoțională.**

Rezultatele altor studii indică faptul că abilitățile de comunicare se dezvoltă semnificativ pe parcursul copilăriei și adolescenței. Deha și Clark (1977) au descoperit că o dată cu înaintarea în vârstă adolescenții receptează mai bine mesajele venite din partea celorlalți. Sakova și colaboratorii (2010) au dorit să arate că există o legătură între starea de bine psihic, stima de sine și stilul de comunicare asertiv. În acest sens aceștia au realizat un studiu la care au participat

1025 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 17 ani. Rezultatele obținute au indicat următoarele:

- asertivitatea este asociată pozitiv cu starea de bine psihic și cu stima de sine,
- cu cât situația socială implică un nivel crescut al anxietății subiectului, au atât mai mult apare tendința de a evita să-și exprime sentimentele sau opiniile.

Prin urmare, asertivitatea conduce la creșterea stimei de sine și la reducerea stărilor de anxietate.

Asertivitatea afectează aproape toate laturile vieții.

Oamenii care-și însușesc această abilitate au mai puține conflicte, deci mai puțin stres, reușesc să-și îndeplinească necesitățile și îi ajută și pe ceilalți să le îndeplinească pe-ale lor, au relații puternice și pe care se pot baza. Toate astea duc la o stare mentală mai bună și la o sănătate considerabil îmbunătățită.

Exerciţiul 1

Se lucrează în 3 grupuri de elevi.

Fiecare grup va primi câte o foaie de flipchart pe care o va completa cu comportamentul tras la sorţi: pasiv, asertiv sau agresiv.

Fiecare echipă îşi desemnează un reprezentant care va prezenta concluziile echipei sale în faţa celorlalte 2 echipe.

Se vor discuta, comparativ, cele 3 tipuri de comportament.

Echipa 1 - COMPORTAMENTUL PASIV

Întrebare	**Răspunsul elevului:**
Cum manifestaţi, verbal, acest comportament?	
Cum manifestaţi, non - verbal, acest comportament?	
Cum afectează, acest comportament, cealaltă persoană?	
Cum te afectează acest comportament?	
Care sunt avantajele?	
Care sunt dezavantajele?	
Te rugăm să dai cel puţin 3 exemple din viaţa ta (de la şcoală, grup de prieteni, familie etc.)	

Echipa 2 - COMPORTAMENTUL ASERTIV

Întrebare	Răspunsul elevului:
Cum manifestaţi, verbal, acest comportament?	
Cum manifestaţi, non - verbal, acest comportament?	
Cum afectează, acest comportament, cealaltă persoană?	
Cum te afectează acest comportament?	
Care sunt avantajele?	
Care sunt dezavantajele?	
Te rugăm să dai cel puţin 3 exemple din viaţa ta (de la şcoală, grup de prieteni, familie etc.)	

Echipa 3 - COMPORTAMENTUL AGRESIV

Întrebare	Răspunsul elevului:
Cum manifestaţi, verbal, acest comportament?	
Cum manifestaţi, non - verbal, acest comportament?	
Cum afectează, acest comportament, cealaltă persoană?	
Cum te afectează acest comportament?	
Care sunt avantajele?	
Care sunt dezavantajele?	
Te rugăm să dai cel puţin 3 exemple din viaţa ta (de la şcoală, grup de prieteni, familie etc.)	

Exerciţiul 2

Exerciţiu de comunicare:

Se formează grupe de 5 - 6 elevi.

Fiecare grupă primeşte o coală mare albă de hârtie şi un marker.

Se prezintă clasei câteva mesaje şi li se cere elevilor să noteze răspunsurile pasive, agresive şi asertive la aceste mesaje.

1. ***Prietenul/prietena tău/ta fumează şi te roagă şi pe tine să fumezi cu el/ea.***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

2. ***Colegul tău/colega ta îţi ia gustarea din geantă fără să îţi ceară voie, dar ţie îţi este foarte foame.***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ***Aţi stabilit să mergeţi cu colegii la un film la o anumită oră şi zi, dar ei au modificat între timp ziua fără să te anunţe şi pe tine. Tu ai fost la data stabilită iniţial şi ai aşteptat degeaba. Ce faci?***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. ***Colegii au scris pe banca ta cu vopsea care nu se poate şterge: "Eşti un/o tocilar/ă!".***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. ***Un prieten apropiat îţi înşală încrederea spunând lucruri neadevărate despre tine într-un cerc de prieteni.***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. ***Sunteţi profesori la această clasa. Ce le-aţi spune elevilor care întârzie mereu la ore?***

Răspunsul pasiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul agresiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsul asertiv:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fiecare grupă îşi prezintă răspunsurile.

EXERCIŢIUL 3

Cum se poate dezvolta empatia?
Acest exerciţiu ne pune la dispoziţie o cale foarte uşoară de a intra în rezonanţă cu o altă persoană.

- învaţă să descifrezi limbajul corporal;
- observă expresiile faciale ale unei persoane, respiraţia, tonalitatea şi postura acelei persoane, apoi încearcă să le simţi la nivel corporal;
- analizează felul în care noua postură te face să te simţi

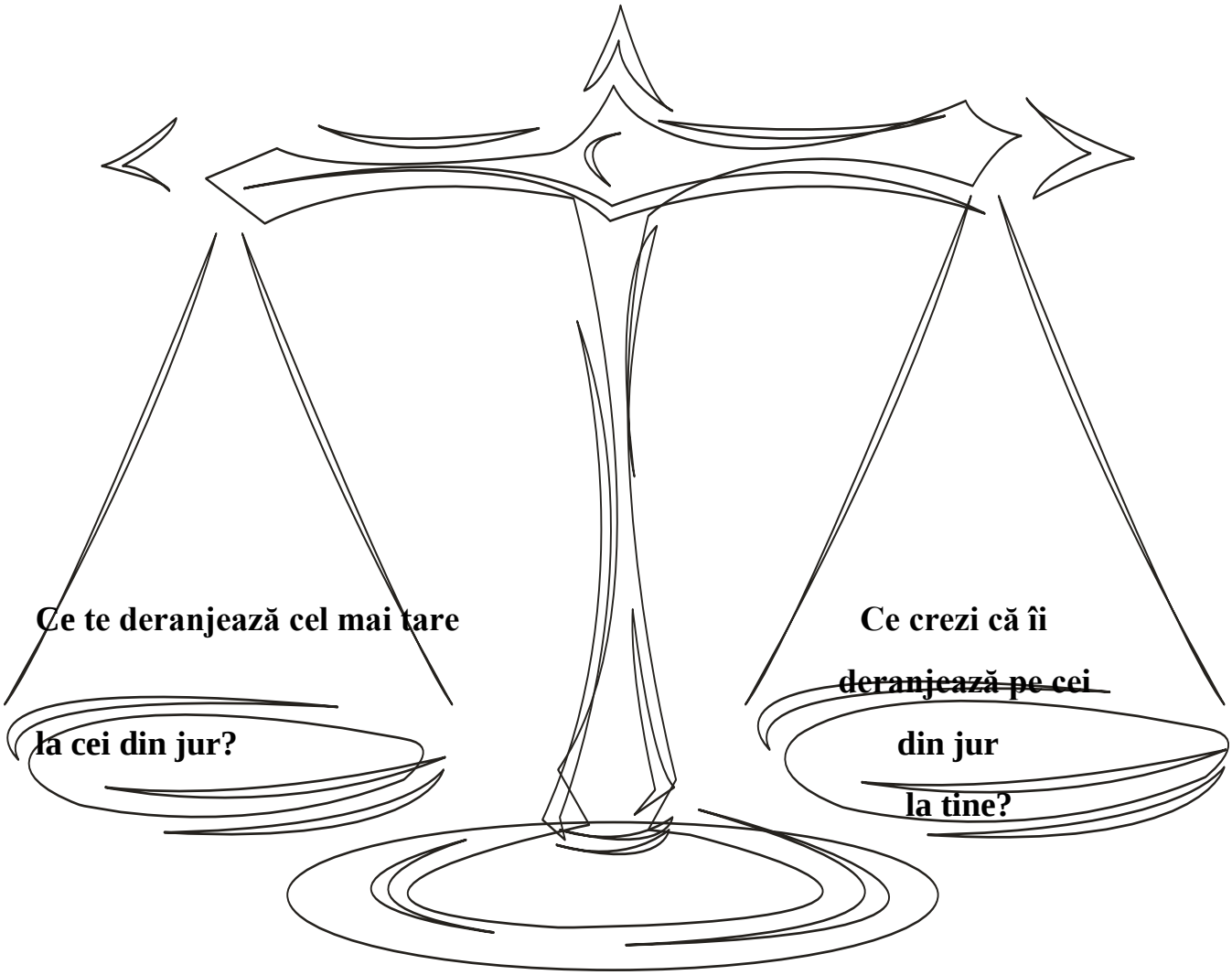
EXERCIŢIUL 4

Cum se poate dezvolta stima de sine?

Aşază-te în faţa oglinzii! Priveşte-te adânc în ochi! Strigă-ţi numele hotarât/ă, de 3 ori, şi apoi păstrează liniştea şi observă cum începi să-ţi faci apariţia! Acum aplaudă-te cu putere şi fă o plecăciune!

5. Exercițiu de cunoștere interpersonală BALANŢA

Scopul acestui exercițiu este de a da elevului (persoanei) posibilitatea să conștientizeze și să reflecteze asupra a ceea ce îl deranjează în comportamentul celorlalți, dar și a neplăcerilor pe care le provoacă celor din jur prin propriul comportament.



„CUNOAŞTEREA este cea mai subtilă, elegantă şi democratică formă de PUTERE.” - anonim

ANEXA 1

CARACTERISTICILE TIPURILOR DE COMPORTAMENT

- tabel comparativ -

Tipul agresiv	Tipul pasiv	Tipul asertiv
- îi jigneşte pe cei din jurul său; - lezează sentimentele oamenilor; - încălcă drepturile persoanelor; - utilizează un ton ridicat; - foloseşte expresii ofensatoare; - face acţiuni care deranjează pe ceilalţi; - umileşte oamenii; - are o atitudine de superioritate faţă de oameni; - critică destructiv oamenii (pentru greşeli reale sau imaginare) şi munca acestora; - tratează oamenii cu dispreţ; - oste ostil şi răutăcios; - nu acceptă alte opinii şi idei; - nu tolerează sfaturile străine;	- îşi neagă propriile drepturi; - nu-şi apără interesele; - nu-şi exprimă sentimentele; - permite altora să-l influenţeze; - manifestă sentimente de vinovăţie şi neajutorare, singurătate, frică şi anxietate; - îşi consideră ideile şi opiniile ca fiind neimportante; - îşi devalorizează propria persoană; - evită confruntările directe; - nu se implică în discuţii aprinse; - este timid, ascultător, supus şi umil;	- respectă atât drepturile sale, cât şi pe ale celorlalţi; - îşi exprimă necesităţile, dorinţele, sentimentele şi preferinţele într-un mod deschis şi onest, într-o manieră adecvată; - respectă oamenii; - ţine cont de opiniile şi ideile celorlalţi; - apreciază munca oamenilor şi îşi manifestă deschis aprecierea; - comunică deschis cu oamenii; - recepţionează mesajele corect, fără distorsiuni;

Tipul agresiv	Tipul pasiv	Tipul asertiv
- nu înţelege ideile altor oameni; - întrerupe interlocutorul pentru a-şi exprima propria opinie; - ia decizii fără a consulta pe alţii; - îşi manifestă violent nemulţumirea; - este certăreţ, vorbeşte mult; - găseşte defecte în tot ceea ce fac ceilalţi.	- crede că, comportamentul său pasiv îl va ajuta să fie acceptat şi aprobat de ceilalţi; - îşi reţine emoţiile şi sentimentele (pozitive şi negative); - se teme să nu deranjeze sau să ofenseze pe cineva; - nu poate lua decizii; - reacţionează bolnăvicios la critică; - evită să-şi exprime opiniile; - prezintă conflicte intrapersonale.	- dacă totuşi critică oamenii, atunci o face în mod constructiv; - este un bun interlocutor, ascultă oamenii fără a-i întrerupe; - are încredere în propriile forţe şi în potenţialul altora; - ţine cont de sugestiile oamenilor şi mulţumeşte sincer; - cere şi oferă ajutor cu plăcere; - este receptiv la nevoile celorlalţi.

EXPRESIILE VERBALE ale celor 3 tipuri de comportamente

- tabel comparativ -

Tipul agresiv	**Tipul pasiv**	**Tipul asertiv**
Expresii verbale des utilizate: - "Faci sau nu faci?!" - "Ce prostie!" - "E clar că nu eşti în stare să înţelegi!" - "Toţi sunteţi nişte proşti!"	**Expresii verbale** specifice: - "Îmi cer scuze că v-am răpit din timpul dvs. atât de preţios, dar ...", - "Dacă zici tu ..." - "Numai, te rog mult, nu te supăra pe mine".	**Expresii verbale** utilizate: - "Eu cred că ..." - "Aş dori să fac acest lucru..." - "Te deranjează dacă ..." - "Apreciez mult ce ai făcut pentru mine".

SEMNELE NON – VERBALE ale celor 3 tipuri de comportamente

- tabel comparativ -

Tipul agresiv	Tipul pasiv	Tipul asertiv
Semne non-verbale: - tensiune, - stă aproape de interlocutor, - este încruntat, - expresia feţei este rigidă, - îşi menţine privirea fixată în ochii interlocutorului pentru a-l intimida, - face gesturi provocatoare, - agită pumnul, degetul arătător, - are o voce amenințătoare şi rece, ridicată la finalul propoziţiei.	**Semne non-verbale:** - evitarea oamenilor, - voce înceată, monotonă, - contact vizual minim, - face mişcări nervoase, - poziţia corpului este aplecată, - îşi frământă mîinile, - ţine umerii aplecaţi, iar capul între umeri, - braţele sunt, de regulă, încrucişate.	**Semne non-verbale:** - expresii faciale deschise şi relaxate, - contact vizual, atăt cît să nu supere interlocutorul, - poziţia corpului dreaptă, relaxată, dar nu rigidă, - are vocea calmă, dar sigură, - zâmbeşte sincer atunci cînd e necesar, - aprobă/încuviinţează cu capul interlocutorul.

ANEXA 2

Chestionar

Sunt o persoană asertivă?

Citește cu atenție situațiile prezentate mai jos și, în funcție de cât de confortabil te simți în fiecare caz, îți acorzi urmatorul punctaj:

1. **Vorbești tare și pui întrebări în clasă.**

   Inconfortabil – 1 pct.
   Rezonabil – 2 pct.
   Foarte confortabil – 3 pct.

2. **Atunci când te întrerupe cineva, îți exprimi dezacordul.**

   Inconfortabil – 1 pct.
   Rezonabil – 2 pct.
   Foarte confortabil – 3 pct.

3. **Îți exprimi opiniile în fața persoanelor cu autoritate.**

   Inconfortabil – 1 pct.
   Rezonabil – 2 pct.
   Foarte confortabil – 3 pct.

4. **Intri sau ieși dintr-o încapere plină cu oameni.**

   Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

5. Vorbești în fața unui grup.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

6. Menții contactul vizual în timpul unei conversații.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

7. Îți folosești autoritatea fără să te consideri nepoliticos sau agresiv.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

8. Soliciți din nou când nu ai primit ceva ce ai cerut.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

9. Deși cineva așteaptă să te scuzi, nu o faci pentru ca simți că tu ai dreptate.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

10. Ceri să ți se înapoieze ceva ce ai împrumutat, fără să te scuzi.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

11. Primești un compliment și spui ceva prin care ești de acord.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

12. Accepți o respingere.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

13. Nu ai obținut o aprobare de la o persoană importantă pentru tine.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

14. Discuți deschis cu o persoană care te critică.

Inconfortabil – 1 pct.

Rezonabil – 2 pct.

Foarte confortabil – 3 pct.

15. Îi spui cuiva că ceea ce a făcut te deranjează.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

16. Refuzi să faci ce ți se cere atunci când nu dorești.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

17. Refuzi o cerere de întâlnire cu cineva.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

18. Îți exprimi nemulțumirea când crezi că cineva încearcă să te convingă de ceva cu care tu nu ești de acord.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

19. Îți exprimi supărarea când te supără ceva.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

20. Contrazici pe cineva.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

21. Răspunzi cu umor atunci când cineva încearcă să te pună la punct.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

22. Faci glume pe seama greșelilor pe care le-ai făcut.

Inconfortabil – 1 pct

Rezonabil – 2 pct

Foarte confortabil – 3 pct

Scor:

Peste 55 puncte - Ești o persoană foarte asertivă.

46 - 55 puncte Ești o persoană aproape de a deveni asertivă. Mai ai de lucru la situațiile la care ai obținut punctaj scazut.

36 - 45 puncte Asertivitatea ta este la un nivel mediu.

26 - 35 puncte Ai nevoie să-ți îmbunătățești abilitățile de comunicare asertivă.

Sub 26 puncte Lipsa de asertivitate poate fi o sursă de stres.

Bibliografie

Acland, Andrew Floyer. [1997] (1998). ***Abilităţi şi aptitudini perfecte. Tot ceea ce îţi trebuie pentru a reuşi de prima dată.*** (Trad. Trandafir Teodora). Bucureşti: Editura Naţional

Bogathy, Z.(1999). ***Negocierea în organizaţii.*** Timişoara: Editura. Eurostampa.

Cândea, Rodica M. şi Cândea, Dumitru. (1998). ***Comunicarea managerială aplicată.*** Bucureşti: Editura Expert.

Cialdini, Robert B. [1984] (2004). ***Psihologia persuasiunii. Totul despre influenţare.*** Bucureşti: Business Tech International Press. (*Influence: The psychology of Persuation.* Trad. rom. Mihaela Budui).

Collins Concise English Dictionary

Cornelius, Helena şi Faire, Shoshana. (1996). ***Ştiinţa rezolvării conflictelor.*** Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică.

Cungi, Charly. [1996] (1999). ***Cum să ne afirmăm***. (Trad. rom. Orzu, Dana). Iaşi: Editura Polirom.

Dicţionarul *Webster*, 1993

Deha și Clark (1977) https://clipsi.ro/stilul-comunicare-asertiv-agresiv-manipulator-nonsertiv/

Eskin (2003) https://www.researchgate.net/publication/10886103_Self-reported_assertiveness_in_Swedish_and_Turkish_adolescents_A_cross-cultural_comparison

Fleming, James. [1997] (1998). ***Cum sa devii sigur pe tine.*** Bucureşti: Editura VOX SRL (Become assertive! David Grant Publishing Limited. Trad. rom. Roxana Toader)

Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013 - ***Inteligența emoțională în acțiune***, Editura Curtea Veche

Marcus, Stroe şi Săvean, Stefana D. (1994). *Emapatia şi literatura*, Bucureşti: Editura Academiei Române.

Nuță, Adrian. (2005). ***Comunicarea. Chipuri, umbre și măști***. București: Editura SPER.

Oana Gavril Jitaru, 2015, ***Aplicații didactice pentru teoria educației. Comunicare educațională asertivă***, Performantica

Owen Hargie and David Dickson, 2004, ***Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory, and Practice,*** Psychology Press

Proiect de lecție Comunicarea asertivă, propus de Covaciu Liana Giorgiana

Sakova și colaboratorii (2010) https://clipsi.ro/stilul-comunicare-asertiv-agresiv-manipulator-nonsertiv/

Stein, M.I. (1984). Making the Point. Buffalo, New York: Bearly.

The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence

Capitolul 4
Comunicare eficientă. Elementele comunicării.

Comunicare

Dicţionarul Explicativ al limbii Române (DEX) defineşte comunicarea astfel: *„- a face cunoscut, a da de ştire; a informa, a înştiinţa, a spune;*

Din punct de vedere psihologic, a comunica înseamnă a împărtăşi, a crea o legătură sau a stabili o relaţie. Conform definitiei data de Cosmovici A. si Iacob L in cartea *Psihologie sociala,* comunicarea este vazuta ca o relatie bazata pe co-impartasirea unei semnificatii. In cadrul actului de comunicare, informatia este premisa absolut necesara, dar nu este si suficienta, pentru ca, daca apare neintelegerea informatiei si a cadrului relational care ii ghideaza si fixeaza sensul si semnificatia, „starea de comunicare' se anuleaza.

Comunicarea reprezintă un proces de interacţiune între persoane, grupuri, ca relaţie mijlocită prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn. Prin intermediul ei, indivizii îşi împărtăşesc cunoştinţe, experienţe, interese, atitudini, simţăminte, opinii, idei. Privită ca proces, comunicare consta în transmiterea şi schimbul de informaţii (mesaje) între persoane. Comunicarea, înseamnă a spune celor din jur cine eşti, ce vrei, pentru ce doreşti un anumit lucru şi care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ţi atinge ţelurile. In acest sens, a comunica înseamnă şi a tăcea, a aştepta răspunsul, reacţia celui căruia ai vrut să-l anunţi că exişti şi chiar vrei să-i spui ceva.

Comunicarea este procesul prin care emitatorul transmite un mesaj receptorului prin intermediul unui canal cu scopul de a produce asupra acestuia anumite efecte (informare, convingere, modificarea comportamentului, etc.).

Orice comunicare, indiferent de forma sa (verbala, scrisa, nonverbala) are patru obiective:

- receptarea corectă a mesajului;
- înțelegerea corectă a mesajului;
- acceptarea mesajului;
- provocarea unei reacții (o schimbare de comportament sau atitudine).

Comunicarea se caracterizează prin aceea că:

- are întotdeauna un obiectiv concretizat în cerința de a influența gândirea, sentimentele și comportamentul interlocutorului;
- obiectivul este implinit dacă mesajul emis este auzit, înțeles și acceptat de către receptor;
- este un proces dinamic: odată inițiat evoluează și se schimbă;
- este un proces ireversibil; mesajul, odată emis și recepționat nu mai poate fi retras;
- este un dialog în ambele sensuri între emițător și receptor;

Scopul comunicării

Ori de câte ori vorbim sau scriem, încercăm să convingem şi să ne convingem, să explicăm, să informăm sau să fim informaţi, să educăm sau să fim educaţi,să impresionăm, să amuzăm şi să ne amuzăm,a ne exprima puncte de vedere, sau să îndeplinim orice alt obiectiv, prin intermediul procesului de comunicare, urmărim întotdeauna patru scopuri principale:

- să fim auziţi sau citiţi (receptaţi);
- să fim înţeleşi;
- să fim acceptaţi;
- să provocăm o reacţie (schimbare de comportament, de atitudine ori de opinie).

Caracteristicile procesului de comunicare

Ca proces, comunicarea presupune o serie de caracteristici, şi anume:

- este un proces uman;
- este un proces conştient;
- este procesul prin care se creează o anumita semnificaţie;
- este un proces continuu;
- se naşte în context;
- este un proces simbolic;
- este un proces în care feedback-ul are un rol crucial;
- este un proces complex
- este un proces ireversibil (impactul pe care mesajul îl poate avea asupra celui care l-a receptat).

Elementele comunicării

În cadrul comunicării întâlnim, mai multe elemente:

Emiţătorul, reprezintă sursa mesajului şi poate fi un individ, un grup sau o entitate colectivă (de exemplu: un ziar, o întreprindere);

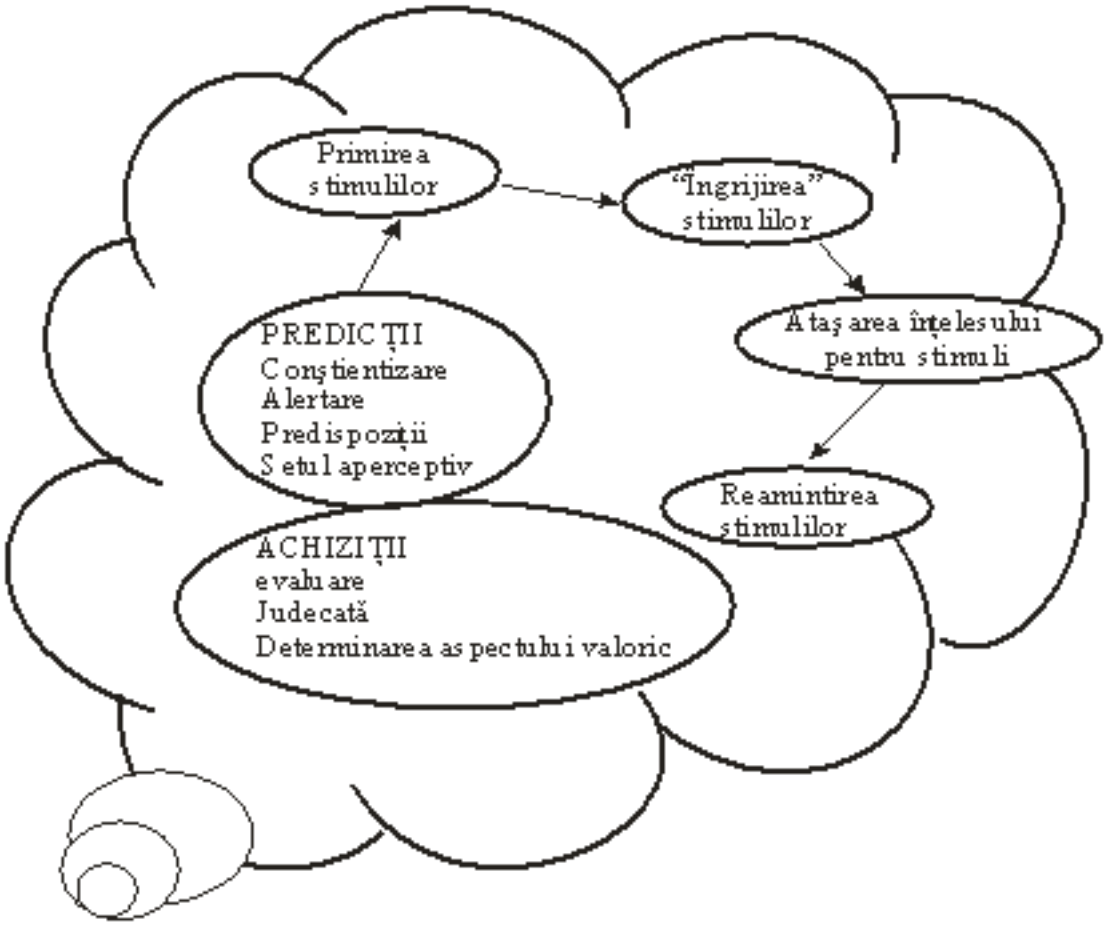
Emitătorul reprezintă un individ, un grup sau o instituţie care:

- ✓ posedă o informaţie mai bine structurată decât receptorul;
- ✓ presupune o stare de spirit (motivaţie);
- ✓ presupune un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului)

Receptorul este, de asemenea, un individ, un grup sau organizaţie - căruia îi este adresat mesajul primeşte mesajul într-un mod conştient şi/sau subliminal.

Receptorul este foarte important în construirea unei relaţii de comunicare eficiente; atunci când defineşte comunicarea, M.F. Agnoletti consideră chiar că aceasta "este un proces complex, în care informaţia şi mesajul sunt mai puţin

importante decât chestiunea esenţială de a şti cui te adresezi" (I.O.Pânișoară, 2006). Este evident că mesajul trebuie să fie direct legat de posibilităţile de percepţie ale celui care îl recepţionează; o bună comunicare este centrată în special pe cel care primeşte mesajul. Saundra Hybels şi Richard L. Weaver (apud. I.O.Pânișoară, 2006) au reprezentat traseul mesajului în mintea ascuItătorului astfel :



Traseul pe care-l parcurge mesajul în mintea receptorului (adaptare după Saundra Hybels şi Richard L. Weaver)

Un loc important în receptarea unui mesaj îl ocupă predicţiile despre acel mesaj; în acest sens, receptorul ia în calcul experienta proprie anterioară în acel domeniu, iar atunci când această experiență nu există, opiniile altor persoane despre mesaj sau despre cel care-l transmite. (I.O.Pânișoară, 2006)

În acest mod, se pot evidenţia mai multe feluri de receptori după tipul de ascultare a mesajului practicat (asupra acestor aspecte vom reveni atunci când vom discuta despre ascultarea interactivă):

- ✓ ascultarea pentru aflarea de informaţii;
- ✓ ascultarea critică;
- ✓ ascultarea reflexivă;
- ✓ ascultarea pentru divertisment etc.

În mod curent, nu se identifică un singur mod de ascultare la un receptor, fiind vorba despre o îmbinare, de multe ori dinamică, variabilă după mesaj, după context, după sursă etc., între toate aceste tipuri. Însă unul dintre aceste moduri de ascultare este predominant, şi în funcţie de el trebuie să ne construim mesajul

Mesajul îl constituie ansamblul format informaţiile, datele transmise şi cadrul de simboluri prin care se oferă un înţeles specific, particular acestor date, informaţii.

Decodarea presupune descifrarea sensului mesajului primit, fiind operaţiunea corespunzătoare codării, la nivelul receptorului de această dată.

Pentru a se produce o decodare corectă, receptorul trebuie să se afle în posesia codului adecvat, astfel că, în ceea ce priveşte comunicarea mesajelor, un cod sau un sistem de semne în acest sens este alcătuit din unități (semnele) şi structuri (regulile de combinaţie), iar esenta sa constă în a asocia structuri de date sensibile cu structuri de semnificaţie. (I.O.Pânișoară, 2006)

În dezvoltarea unei asemenea perspective se cuvine să menţionăm că, dacă unele mesaje sunt neambigue şi permit o unică interpretare, altele, dimpotrivă; de exemplu, în cazul comunicării artistice sau al conversapei informale, ambiguitatea este ridicată, iar experienta este negociabilă pentru receptor. Făcând apel la modelul diadactic al comunicării, John R. Freund şi Amold Nelson (apud I.O.Pânișoară, 2006) notează că există cel putin patru forme diferite de mesaj :

1) mesajul care există în mintea emiţătorului (regăsit ca atare în gândurile acestuia);

2) mesajul care este transmis de emiţător (definind modul în care transmiţătorul codează mesajul);

3) mesajul care este interpretat (decodat de receptor);

4) mesajul care este reamintit de acesta (afectat de selectivitatea receptorului şi de modalităţile de respingere a elementelor indezirabile pentru el).

Printre aceste modalități regăsim şi flltrarea, ce se defineşte drept procesul prin care receptorul analizează/decodifică mesajul primit prin intermediul setului său perceptiv (credinţe, aşteptări, experienţa anterioară proprie). Miller descrie trei tipuri de filtrare: (apud. I.O.Pânișoară, 2006)

- *aşezarea pe niveluri* - gândurile, sentimentele, tendinţele incompatibile cu setul perceptiv al individului tind să fie continuu rejectate sau ignorate; este, spre exemplu, cazul unui elev cu probleme disciplinare care, auzind împreună cu colegii săi un mesaj despre educaţie civică, nu recepţionează în mod efectiv înţelesul mesajului;
- *ajustarea* - părţile din mesaj considerate înalt dezirabile pentru receptor sunt luate în consideraţie într-o pondere foarte mare; când cadrul didactic le spune elevilor că vor primi premii în urma realizării unor activităţi mai puţin atrăgătoare pentru aceştia, elevii vor fi tentati să se centreze mai degrabă pe prima parte a mesajului;
- *asimilarea* - receptorul ataşează mesajului înţelesuri pe care transmiţătorul nu a intentionat să le transmită ; este o barieră serioasă în calea comunicării educaționale, implicând de obicei şi un factor preconflictual (un profesor care îi va cere unui elev indisciplinat să vină cu părinţii la şcoală va focaliza gândirea acestuia pe ideea că această întâlnire va avea urmări neplăcute în ceea ce-l priveşte, dar lucrurile pot să nu stea aşa, motivul chemării părinţilor fiind complet diferit).

De reţinut că filtrarea nu este bună sau rea în sine (chiar dacă ea se poate constitui într-o barieră în procesul de comunicare), importantă fiind filtrarea informaţiilor necesare în circumstanţele date; putem însă remarca faptul că

filtrarea poate fi o sursă importantă de conflicte observabile la nivelul mesajului şi al vehiculării acestuia între emiţător şi receptor.

Feedback-ul, element important al comunicării, ne arată măsura în care mesajul a fost înţeles, crezut şi acceptat. Feedback-ul în calitatea sa de informaţie trimisă înapoi la sursă, poate fi pozitiv (atunci când îndeplineşte un rol de motivare) sau negativ (când urmăreşte un rol corector), imediat sau întârziat.
T.K. Gamble şiM.Gamble definesc feedback-ul drept "*toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane"* (apud. I.O.Pânișoară, 2006)

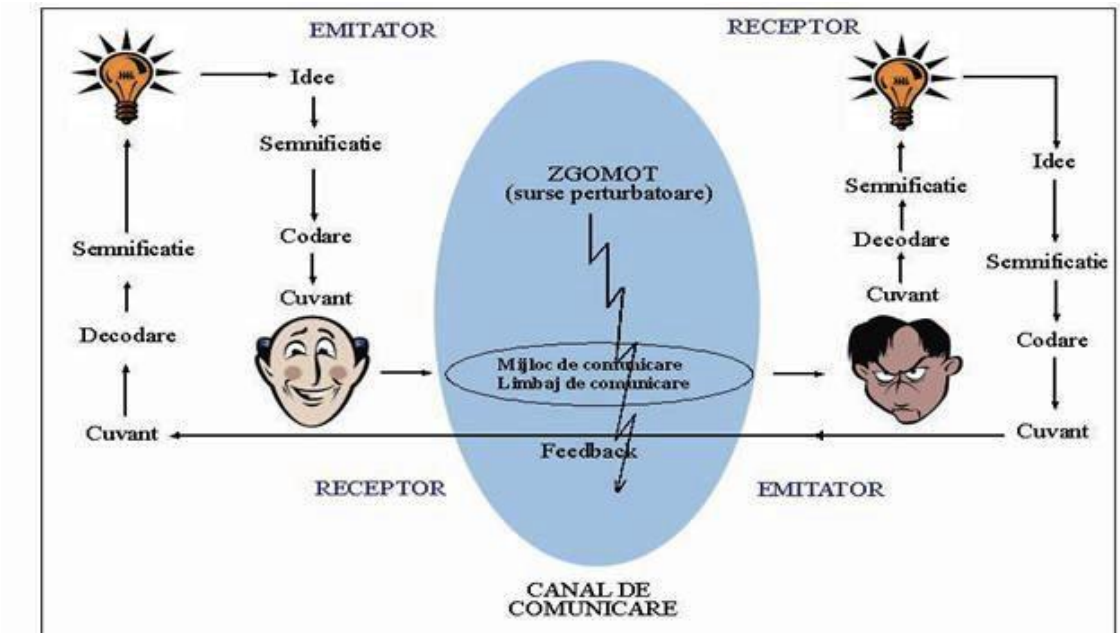
Canalul de comunicare reprezintă calea care permite difuzarea mesajului; presupune o coerență de comunicare între emițător și receptor. În sens larg el definește totalitatea posibilităților fizice de comunicare, iar în sens restrâns se vorbește despre modul de structurare a comunicărilor în cazul unui colectiv. Canalul de transmitere a mesajului poate fi: vocal, auditiv, vizual, tactil.

Contextul comunicării reprezintă cadrul fizic şi psihosocial în care comunicarea are loc. Contextul comunicării este influenţat de factori ca: contextul fizic; contextul psihosocial; proximitatea (distanţa dintre emiţător şi receptor); similaritatea (dată de interese, credinţe, activităţi şi scopuri comune); apartenenţa de grup. Dimensiunile contextului comunicării sunt: fizică, psihosocială, temporală, climatul, etc. Contextul comunicarii reprezinta cadrul in care are loc comunicarea. *Proximitatea* - persoanele care sunt aproape una de cealalta au o frecventa a posibilitatii de interrelationare si comunicare mult mai marita decat persoanele aflate la distanta. *Similaritatea* - cei care au scopuri, interese, activitati comune au sansa de a comunica mai bine. *Apartenenta de grup* – intercomunicarea este mai prezenta in interiorul grupului decat intre grupuri. (V.Tran,2003)

Contextul comunicarii poate fi caracterizat prin mai multe dimensiuni pe care acesta le poate îndeplini:

- ✓ *contextul fizic* are în vedere mediul în care se desfășoară și care influențează comunicarea (poate influența prin microclimat, culoare, lumină, ambianță sonoră);
- ✓ *contextul social si psihologic* are în vedere, cu privire la persoanele implicate în procesul de comunicare: statutul lor social, caracterul formal sau informal al relațiilor dintre ele;
- ✓ *contextul cultural* are în vedere valorile, credințele, mentalitățile, stilurile de viață ale persoanelor care comunică;
- ✓ *contextul temporal* ține cont de momentele transmiterii și receptării mesajului în raport cu alte mesaje. Contextul comunicării poate fi caracterizat prin mai multe dimensiuni pe care acesta le poate îndeplini.

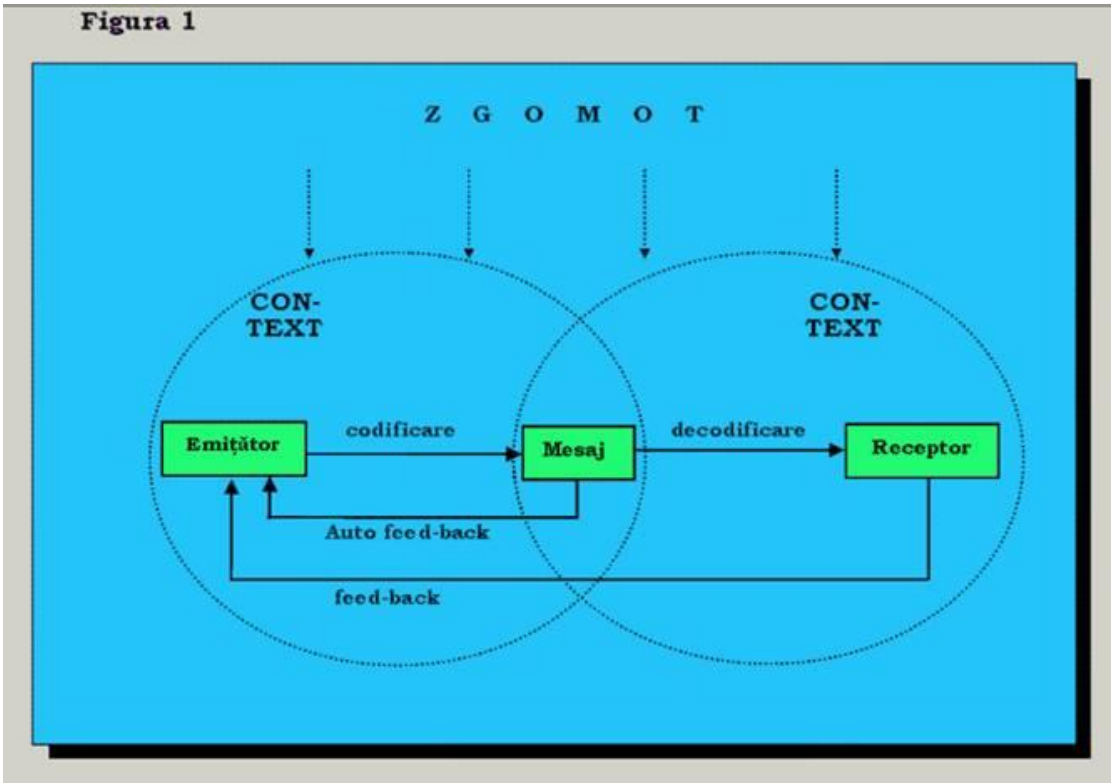
Orice stimul care nu are relevanta pentru mesaj, dar care interfereaza cu acesta, perturbandu-l, este zgomot. Zgomotul isi are sursa in mediul ambient, dar nu numai.



Modelul procesului de comunicare

Adaptare dupa **Stallard, J.J, Smith, E.R., Price, S.F.**, 1989

http://www.scrigroup.com/management/COMUNICARE-MANAGERIALA81794.php



Schema comunicării sursa: http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice

Tipuri de comunicare

În funcție de numărul și natura partenerilor, comunicarea poate fi:

Comunicarea oficială. Acest tip de comunicare este specific în interacțiunile oficiale, partenerii respectând reguli referitoare la formularea mesajelor; construcția frazelor este explicită și completă, cuvintele sunt alese numai dintre cele recomandate, iar în cazul interacțiunii, atât formulele de adresare folosite cât și alternanța în interacțiune sunt standard. Fiecare situație oficială de comunicare orală, scrisă sau electronica este guvernată de reguli pe care le învățăm de-a lungul vieții și a căror respectare asigură o interacțiune eficientă.

Comunicarea neoficială. Există numeroase situații neoficiale în care cei care comunică nu trebuie să respecte reguli impuse, ci negociază permanent modul de a comunica. Pe parcursul ei, atunci când se derulează oral, topica frazelor este mai puțin riguroasă, limbajul utilizat este mai puțin protocolar, acceptându-se și formulări eliptice; uneori cuvintele sunt înlocuite prin elemente de comunicare nonverbal. Singurele reguli care trebuie să fie respectate și în acest tip de comunicare sunt cele gramaticale și de politețe.

Comunicarea intrapersonală, adică a individului cu sine însuşi. Această formă se manifestă atunci când reflectăm, când luăm decizii, când planificăm o activitate etc.

Comunicarea interpersonală, proces implicând două sau mai multe persoane care interacţionează. Formele tipice sunt comunicarea faţă în faţă (ex.: conversaţia, interviul, vânzarea, negocierea), comunicarea scrisă şi comunicarea mediată tehnic. Acest tip de comunicare este însă mult mai complexă, canalele de transmisie şi respectiv, informaţiile, fiind de fapt multiple (cuvinte, ton, intonaţie, emoţii, gesturi, gânduri, etc.) Rolurile între emiţător şi receptor se schimbă permanent, fluxul de informaţii funcţionând, de fapt, în ambele sensuri, fiecare utilizând canale multiple pentru a transmite mesaje intercorelate şi formulate în coduri diferite (conversaţia prin telefon, transmiterea unui email etc.)

Comunicarea de grup, desfăşurată între membrii unei structuri de grup (aşa cum poate fi familia, colectivul unui departament ori al unei echipe de lucru). Specificul acestei forme rezidă în influenţa exercitată asupra comunicării dintre membrii grupului a normelor ce guvernează relaţiile lor interpersonale.

Comunicarea în public. Discursul este cea mai frecventă formă de comunicare în public, receptorul fiind format din mai multe persoane care nu intervin, de regulă în comunicare, decât eventual, prin feedback nonverbal (mimică, privire, postură). Caracterul destul de impersonal al interacțiunii poate fi contracarat prin stabilirea contactului vizual cu membrii audienței și utilizarea formulelor verbale de

antrenare a publicului în derularea discursului (întrebări adresate publicului, folosirea pluralului pentru înglobarea auditoriului).

Comunicarea de masă. Prin acest tip de comunicare, persoanele specializate în comunicare transmit mesaje rapid către un public numeros, din diferite zone ale lumii, simultan, prin mijloace de telecomunicație adecvate. (M. Pvalache – Ilie, 2015)

Din punctul de vedere al transmiterii mesajului, comunicarea poate fi:

directă: atunci când partenerii de comunicare se află față în față, într-un context situațional comun

mediată: când, pentru a comunica, partenerii folosesc diverse alte mijloace de transmitere a mesajului (scrisoarea, telefonul, faxul, rețelele electronice)

Comunicare prin scris.

Comunicarea umană nu trebuie privită numai prin prisma celei verbale şi nonverbale, ci şi prin cea scrisă. Scrisul a îmbrăcat la început forma pictografică. Cu timpul s-a perfecţionat şi transformat ulterior în scrieri cu litere de alfabet. Scrisul şi comunicarea formează unul şi acelaşi proces istoric-dialectic, determinat de schimbarea şi dezvoltarea condiţiilor vieţii materiale şi sociale. Limbajul scris constituie una dintre cele mai importante şi mai revoluţionare cuceriri dobândite de oameni, în procesul muncii şi în condiţiile convieţuirii în societate. El joacă un rol deosebit în păstrarea şi răspândirea ştiinţei şi a culturii în precizarea şi realizarea diferitelor raporturi sociale. În raport cu celelalte tipuri de comunicare, comunicarea prin scris oferă o serie de avantaje, dar şi dezavantaje.

Avantajele comunicării în scris constau în următoarele:

- oferă posibilitatea organizării mai clare a conţinutului informaţional, prin revenirea şi îmbunătăţirea succesivă a textului;
- poate fi oricând consultat şi confruntat cu ceea ce s-a precizat a se executa; asigură condiţii pentru o argumentare largă a celor înscrise;

Pe lângă avantajele prezentate comunicarea prin scris prezintă şi unele dezavantaje, cum ar fi:

- ✓ nu realizează legătura directă între interlocutori (parteneri);
- ✓ îi lipseşte puterea de influenţare a cuvântului vorbit;
- ✓ nu permite conexiunea inversă imediat, ci numai cu un anume decalaj în timp;
- ✓ lipseşte pe interlocutori de informaţia emoţională pe care le asigura schimbul mesajelor orale;

Particularităţi ale comunicării prin scris.

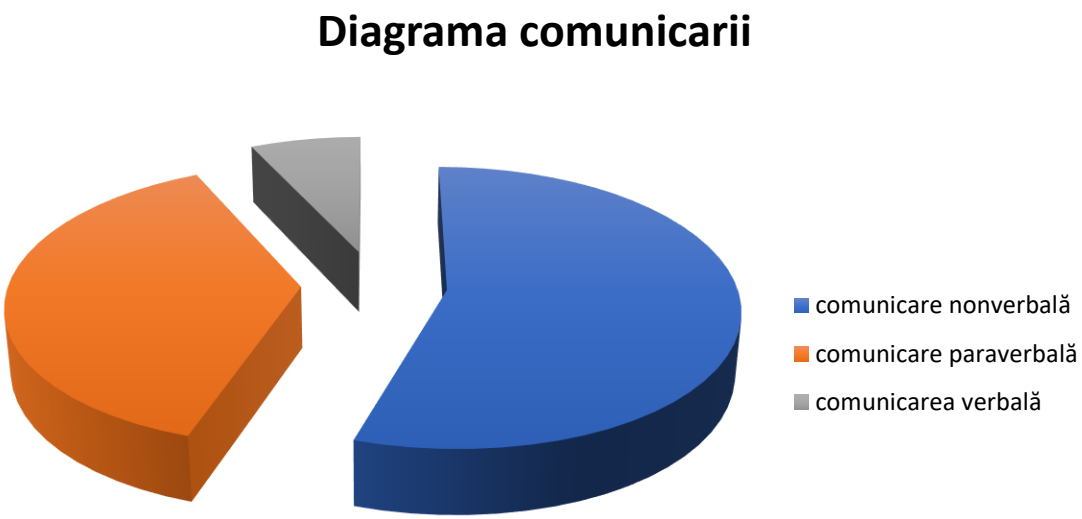
- ✓ mesajul nu poate fi prezentat ci se prezintă singur;
- ✓ dispare posibilitatea ca emiţătorul să intervină, de a reveni, pe loc, asupra mesajului, a informaţiei transmise, de a-l completa sau explica, a-l detalia, de a sublinia anumite părţi, în raport cu reacţia cititorului;
- ✓ realizarea feedbeck-ului este reluată şi completată prin alte mesaje (telefon sau în scris);
- ✓ noua informaţie trebuie subliniată pentru a nu trece neobservată, folosind expresii de felul următor: „*...de la aceasta dată*, ...”sau „*... începând cu data de...” etc*.

Cerinţe de respectat în comunicarea prin scris:

- ➢ concizie, claritate, logica internă, adresabilitatea, lipsa echivocului, utilizarea terminologiei adecvate;
- ➢ claritatea limbajului folosit, claritatea argumentelor, elemente de sintaxa, optimizarea lungimii propoziţiilor, a frazelor si chiar a întregului text;
- ➢ alegerea cu mare grija a cuvintelor cu mare încărcătura emoţionala si folosirea corecta a semnelor de punctuaţie.

Formele comunicării

Conform studiului lui Albert Mehrabian, în procesul de comunicare, comunicarea nonverbală (gesturi, mimică, postură, distanță etc.) și comunicarea paraverbală (inflexiuni, ton, volum ale vocii) au o importanță mai mare decât comunicarea verbală. Ca și procente, 55% din mesaj este transmis de limbajul non-verbal; 38% de limbajul paraverbal și numai 7% prin cuvinte, mesaj verbal.



Modul de comunicare într-o interacțiune după Joe Navarro

Comunicarea verbală este cea mai întâlnită ca formă de comunicare. Se deosebeşte de celelalte forme de comunicare prin câteva caracteristici:

- presupune un mesaj, ce trebuie să conţină elementele structurale, de actualitate, interes şi motivaţie pentru ascultător, claritate şi coerenţă etc.;
- presupune oferirea unor suporturi multiple de înţelegere a mesajului, în care cel mai important este cel iconic şi, totodata, presupune concordanţa dintre mesajul verbal şi cel nonverbal, în care cel din urmă are un rol de întărire;

- este circulară şi permisivă, în sensul că permite reveniri asupra unor informaţii, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când a fost conceput mesajul;
- este puternic influenţată de situaţie şi ocazie: acelaşi mesaj poate fi receptat diferit de acelaşi receptor în funcţie de dispoziţia motivaţională, factorii de oboseala şi stres, condiţii favorizante sau nu ale contextului comunicării;
- este puternic influenţată de caracteristicile individuale ale emiţătorului şi receptorului;
- posedă şi atributele necesităţii umane – nevoia omului de comunicare.

În cadrul comunicării verbale întâlnim următoarele forme şi structure compoziţionale: cuvântul, intervenţia, alocuţiunea, toastul, conferinţa, dezbaterea, dizertaţia, discursul s. a.

Cuvintele sunt sunete şi semne care servesc omului pentru a construi mesaje.

Cu ajutorul cuvintelor se realizează vorbirea şi scrierea umană. Claritatea mesajului înseamnă folosirea corectă a cuvântului exact şi a unei gramatici corecte (folosirea corectă a regulilor de ordin practic, a verbelor, adjectivelor şi adverbelor, folosirea adecvată a jargonului şi a eufemismelor etc.) O dificultate în comunicare este dată de tendinţa spre folosirea anglicismelor dar şi, de folosirea termenilor vulgari sau jignitori.

Intervenţia - formă a dezbateri orale libere şi concise pe o tema data (culturală, ştiinţifică, ideologică), în prezenţa unui auditoriu interesat. Ea exprimă un punct de vedere personal a celui ce intervine, cu motivări clare şi convingătoare, cu nuanţe de originalitate, abordând un singur aspect, sub forma unei opinii.

Alocuţiunea - formă spontană sau elaborată a unei comunicări orale, scurtă şi ocazională. Ea poate să ia şi forma cuvântului sau salutului la diferite evenimente.

Discursul - formă extrem de elaborată a unei comunicări oratorice, prin care se susţine sau se dovedeşte, argumentat în faţa unui auditoriu, o problema sau o temă.

Conversaţia: - se bazează pe dialogul dintre doua persoane, pe întrebare şi răspuns în vederea realizării unui obiectiv într-o anumita situaţie. Se desfăşoară faţă în faţă, dar şi prin intermediul mijloacelor tehnice (telefon, a micului ecran tv. etc.).

Limbajul – instrument al comunicării.

Suportul principal al comunicării umane este limbajul în toată diversitatea şi resursele sale de expresivitate.

Cadrul general al formării limbajelor îl reprezintă limba. Ea formează o realitate socială obiectivă, istoric constituită în evoluţia colectivităţii şi unică pentru întreaga colectivitate – grup etnic, popor, naţiune. Limba cuprinde totalitatea cuvintelor folosite de către membrii colectivităţii (vocabularul), o structură (gramaticală) a comunicării, legi proprii de evoluţie a termenilor verbali, norme şi reguli de ortografie, ortofonie, ortoepie, de folosire a lexicului etc. Prin intermediul limbii se fixează, se prelucrează şi se transmite experienţa socială a comunităţii, sub formă de cunoştinţe, credinţe, valori, norme şi modele culturale, fiind în acelaşi timp, atât mijlocul socializării şi formării noilor generaţii, cât şi instrumentul de comunicare interumană în contextul tuturor acţiunilor umane.

Limbajul ca relaţie umană se caracterizează prin folosirea simbolurilor, intuitive sau abstracte, care încorporează întotdeauna un sens pentru indivizi, sau înţeles, rezultat tocmai din ansamblul de cunoaşteri, stări afective, tendinţe spre acţiune, pe care le evocă, mai ales, simbolurile verbale în conştiinţa indivizilor. Limbajul ca instrument esenţial al comunicării, indiferent de forma sa (natural, artificial, special), îndeplineşte o serie de funcţii:

- de cunoaştere;

- de comunicare;
- de acumulare de informaţii;
- de influenţare educativă;
- de reglaj comportamental şi autocontrol al acţiunilor indivizilor;
- exprimă comandamentele morale ale colectivităţii, relaţiile ei dominante. (S.Șerb, 200)

Cuvantul genereaza si declanseaza emotii care modifica esential comportamentul. De exemplu, daca ne jigneste cineva cu niste cuvinte cu sensuri si semnificatii tendentioase, se produc in corpul nostru niste evenimente greu de controlat: creste presiunea sangvina, ritmul respiratiei si tensiunea musculara. Daca cineva ne face un laudatio, ne rosim la fata, ne face placere, suntem emotionati.

Cuvantul poate avea asupra individului atât influență negativă cât și pozitivă. Influența pozitivă este dată de faptul că un cuvant de bine îmbărbatează, aduce speranță. Influența negativă apare atunci cand cuvantul rănește orgolii, generează durere sufletească, înfricoșează și deprimă. Cuvintele potrivite dau curaj și încredere.

Internetul este rețeaua internațională de comunicare prin calculatoare ce asigură conectivitatea și transferul de informații aproape instantaneu, la costuri foarte mici, între organizații și persoane din întreaga lume. Aceste succese tehnologice au eliminat comunicarea în care era nevoie să ne întâlnim pentru a ne vedea, cât de importantă este comunicarea de a vorbi. Prin intermediul internetului putem păstra legătura cu cei dragi. Putem afla tot felul de informații în doar câteva minute, putem cumpăra orice de oriunde, etc. În plus la cât de importantă este comunicarea, diferitele programe și site-uri care ne stau la dispoziție, realizează comunicare virtuală între oameni simplu și în timp real ex: chat, Facebook, Skype, messenger, etc.). Totodată, cu ajutorul unei camere web și a unui microfon, putem auzi și vedea persoanele aflate de cealaltă parte a

ecranului. Oricât de mult ar avansa tehnologia, aceasta trebuie folosită astfel încât să ajute în a comunica și nu să o înlocuiască.

Comportamentul agresiv se poate manifesta și în mediul online Cyberbullying-ul – manifestat printr-un comportament agresiv de intimidare, hărţuire, umilire, tachinare și îndreptat în mod repetitiv către o persoană – este un fenomen care îi afectează, în diferite moduri, pe tot mai mulţi dintre utilizatorii de internet.

Comunicarea nonverbală este *o formă paralelă a comunicării ce poate susţine, dezvolta, nuanța sau, dimpotrivă, diminua și contrazice mesajul comunicat verbal.*

Comunicarea nonverbală, deseori numită și comportament nonverbal sau limbajul corpului, este o modalitate de a transmite informații – asemănător cuvintelor – doar că se realizează prin intermediul expresiilor faciale, gesturilor, atingerii, posturii corpului, accesoriilor personale (haine, bijuterii, tatuaje, etc.), tonul, timbrul și volumul vocii (J. Navarro,2008). Unul din aspectele extraordinare referitoare la aprecierea comportamentului nonverbal este aplicabilitatea sa universală.

Componentele comunicării nonverbale universal într-o interacțiune:

Postura corpului

Postura/poziția comunică în primul rând statutul social pe care indivizii îl au, cred că îl au, sau vor să îl aibă. Sub acest aspect, constituie un mod în care oamenii se raportează unii față de alții atunci când sunt împreună. Postura corpului ne dă informații despre atitudine, emoții, grad de curtoazie, căldură sufletească. (V. Tran, 2003).

Persoanele cu statut social mai înalt creează în jurul lor o graniță invizibilă de care oamenii din jurul lor se apropie ezitant

Poziţia corpului: poziţie relaxată, deschisă, ocupând tot spaţiul în care stăm denotă încredere în propria persoană; utilizarea numai a unui colt de scaun, mâinile strânse la piept şi cu picioarele încrucişate denotă închidere, teamă, neîncredere în propria persoană.

O persoană dominantă tinde să țină capul înclinat în sus, iar cea supusa în jos. În general, aplecarea corpului în față semnifică interesul față de interlocutor, dar uneori și neliniște și preocupare.

Indicatori ai dominanței :

- ✓ Relaxarea
- ✓ Tonus muscular scăzut
- ✓ Aranjarea asimetrică a mâinilor și picioarelor, brațe întinse pe alte scaune
- ✓ Mâinile pe șold – au scopul inconștient de a mări spațiul ocupat
- ✓ Postură ce indică ocuparea unui spațiu mai extins decât cel obișnuit (poziția cifrei 4)
- ✓ Orientarea corporală – poate vorbi cu interlocutorul său și să privească în altă parte; să fie orientat în altă direcție – arată că are și alte opțiuni
- ✓ Persoanele dominante tind să vorbească primele într-un grup reunit
- ✓ Folosirea semnalelor nonverbale de descurajare a interlocutorului
- ✓ Mai puține ezitări
- ✓ Când indivizii privesc interlocutorul când vorbesc, nu și când ascultă – cel care ascultă judecă, iar persoana dominantă este indiferentă la explicațiile celui care vorbește

Indicatori ai supunerii

- ✓ Indivizii supuși vor să arate că nu sunt o amenințare.
- ✓ Inactivitate

- ✓ Persoana se face postural “mai mică” – umeri lăsați
- ✓ Adoptă poziții închise (așezat – picioarele sub scaun, genunchii lipiți sau picioare încrucișate; în picioare – picioare drepte, paralele, apropiate)
- ✓ Plecarea capului
- ✓ Datul din cap, aprobator, în conversație
- ✓ Privitul vorbitorului
- ✓ Poziția simbolică de fugă – mutarea greutății corporale pe un singur picior,; picioare îndreptate spre ușă
- ✓ Plecarea privirii, mișcarea pendulatorie a privirii între limitele câmpului visual; ochi măriți innocent
- ✓ Când contextul nu este prietenos – zâmbește mai mult persoana subordonată (pentru a calma persoana dominantă)
- ✓ Când contextual este prietenos – zâmbește mai mult persoana dominant
- ✓ Înroșire, zâmbete cu “jumătate de gură” – ceea ce denotă jenă
- ✓ Orientarea corporală înspe interlocutor

Posturile pe care le au oamenii, corelate cu relația dintre ei atunci când sunt împreuna se pot clasifica în trei categorii:

1. de includere/neincludere, postura prin care se definește spațiul disponibil activității de comunicare și se limitează accesul în cadrul grupului. De exemplu, membrii grupului pot forma un cerc, pot să se întoarcă/aplece spre centru, să-și intindă un braț sau picior peste intervalul rămas liber, indicând prin toate acestea că accesul la grup este limitat.

2. de orientare corporală - se refera la faptul ca doi oameni pot alege sa se așeze față-n față (vis-a-vis) sau alături (paralel). Prima situație comunică predispoziția pentru conversație, iar a doua - neutralitate.

3. de congruență/necongruență, postură care comunică intensitatea cu care o persoana este implicată în ceea ce spune sau face interlocutorul. Participarea intensă conduce la postura congruentă (similară cu a interlocutorului); schimbarea

posturii interlocutorului declanșează în acest caz schimbarea posturii celui puternic implicat în comunicare.

În cazul în care există între comunicatori divergențe de statut, de puncte de vedere sau de opinii, apar posturile necongruente: persoana nu privește spre interlocutor, nu interacționează sub nici o formă.

Gestica

Utilizarea gesticulației excesive este considerată ca nepoliticoasă în multe țări, dar gesturile mâinilor au creat faima italienilor de popor pasional.

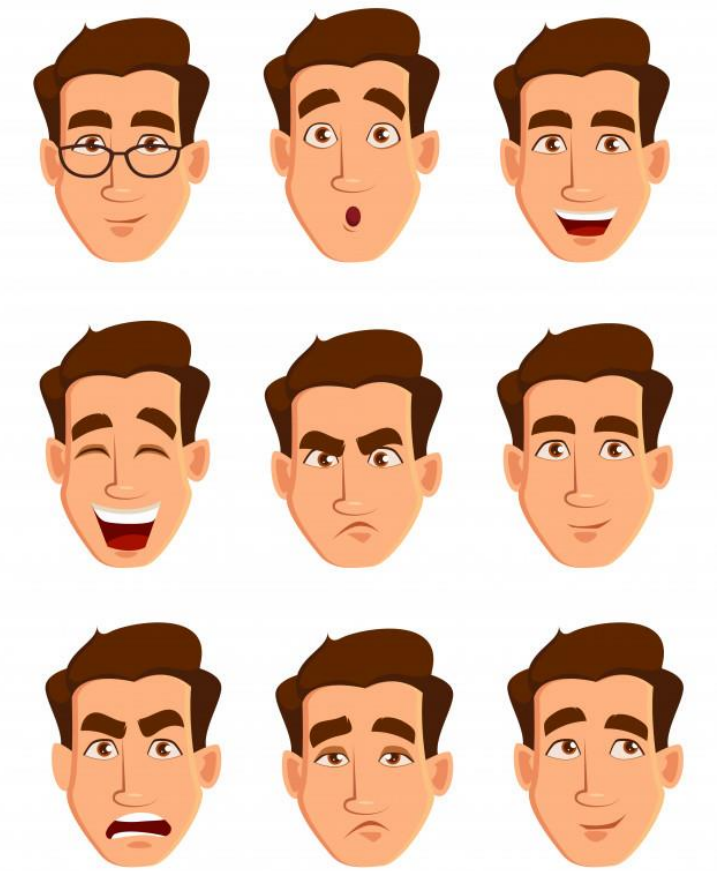
Câteva elemente ale limbajului gesturilor ar fi: *strângerea pumnilor* - denotă ostilitate și mânie, sau, depinzând de context, determinare, solidaritate, stres; *brațe deschise* - sinceritate, acceptare; *mâna la gură* - surpriză; *capul sprijinit în palmă* semnifică plictiseală, dar *palma (degetele) pe obraz*, dimpotrivă, denotă interes extrem; *mâinile ținute la spate* pot să exprime superioritate sau încercare de autocontrol. Gesturile pot fi: obişnuite (ex: ridicarea degetelor de către elevi când vor să răspundă, ridicarea mâinii când vrei să opreşti un taxi, gestul de "la revedere", etc); gesturi simbolice (ex: gesturile folosite în interiorul unor grupuri şi a căror semnificaţie este cunoscută numai de acestea).

Brațele sunt considerate "transmițătoarele" emoțiilor, constituie repere în observarea semnelor de confort, discomfort, încredere sau alte tipuri de sentimente. Mișcările brațelor pot diferi ca amplitudine, de la cele mai attenuate (reținute și strânse) până la cele mai exuberante (nereținute și expansive). Când suntem veseli și mulțumiți, brațele se mișcă liber, chiar cu bucurie.

Mimica

Expresiile faciale servesc ca un limbaj universal, oriunde în lume. Constituie un veritabil limbaj internațional și a funcționat ca mijloc de comunicare

încă de la începutul omenirii, pentru a facilita înțelegerea între oamenii care nu aveau un grai comun (J.Navarro, 2015). Este ușor de observant dacă cineva este surprins, interest, plictisit, oboist, anxios sau frustrat, nemulțumit, neîncrezător, satisfăcut, dezamăgit, încordat sau preocupat. Nu am fost învățați cum să generăm sau să traducem aceste expresii faciale, dar cu toate astea le știm cu toții, le folosim, le interpretăm și comunicăm prin intermediul lor. Se estimează că oamenii pot afișa peste 10000 de expresii faciale diferite (P. Ekman,2003).



Fericirea, tristețea, furia, frica, surpriza, dezgustul, bucuria, ura, rușinea, încordarea și interesul sunt recunoscute ca fiind expresii faciale universale.

Cu toate că fețele noastre pot fi sincere când arătăm ceea ce simțim, ele nu ne reprezintă întotdeauna adevăratele sentimente. Se întâmplă acest lucru pentru că putem controla expresiile faciale până la un punct (J. Navarro, 2015).

Deși gradul de expresivitate diferă de la individ la individ, emoțiile nu sunt invizibile sau tăcute. În afara cazului în care ne controlăm expresiile, cei ce ne

privesc și ne ascultă pot înțelege cum ne simțim. Însă chiar și atunci când cineva se controlează, putem detecta o reminiscență a emoțiilor (P.Ekman, 2003).

Mimica poate fi deschisă sau evitantă, fixă sau mobilă; zâmbetul sau grimasele; mişcarea sprâncenelor, etc. Contactul vizual este foarte important în comunicare: s-a demonstrat că nu putem menţine contactul vizual cu o persoană necunoscută mai mult de 0.7 s (media este de 0.4 s). De asemenea s-a demonstrat că într-o conversaţie aproximativ 50-60% din timp comunicarea este susţinuta de contact vizuale intre cei 2 (sau mai mulţi parteneri).

Nu spunem întotdeauna ceea ce gândim, iar în aceste situații există o regulă generală când vine vorba de interpretarea emoțiilor și/sau cuvintelor prin urmărirea expresiilor faciale. Când se observă indicia divergente provenite din zona feței (cum ar fi semnale de fericire în același timp cu semnale de anxietate sau indicii ale plăcerii odată cu mesaje de neplăcere) sau dacă mesajele faciale verbale și nonverbale nu concordă, cea mai onestă emoție, și care trebuie luată în considerare cu celeritate este cea negative. Sentimentele negative vor fi aproape întotdeauna cele mai clare și mai sincere (J.Navarro, 2015).

După orice confruntare cu o situație amenințătoare sau streasantă apar comportamentele de calmare ce sunt solicitate de creier pentru a restabili echilibrul. Acești indicatori ai comportamentelor de calmare sunt importanți pentru a înțelege cum se simte interlocutorul nostru și cum procesează informațiile communicate oral, aspect important în reglarea fluxului informațional pentru a obține o comunicare eficientă și o interacțiune productive.

Conform lui Joe Navarro, există un principiu general – dacă un individ face un gest de calmare, atunci înseamnă că a existat anterior un eveniment sau un stimul stresant care l-a determinat să apară. Sunt un mijloc eficient pentru a evalua confortul sau disconfortul și dezvăluie starea emoțională.

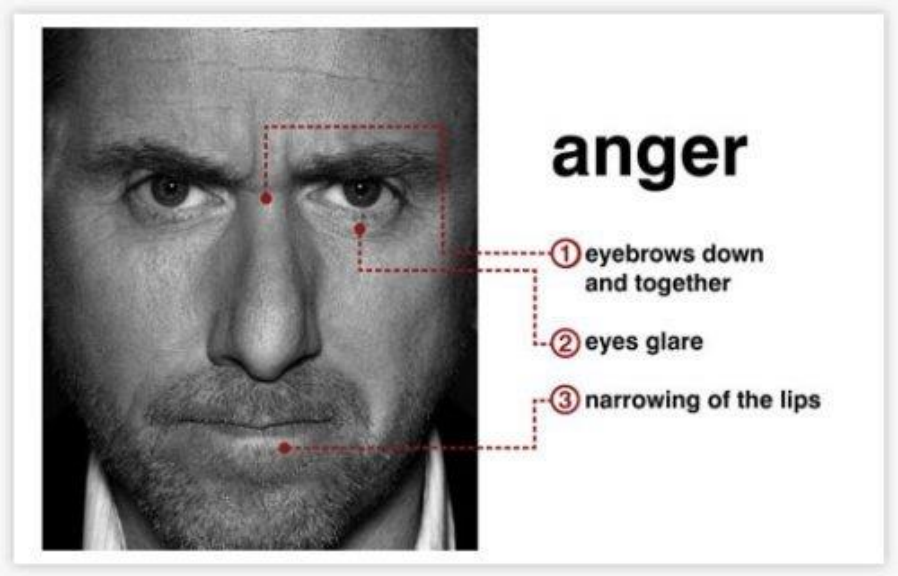
INDICATORI DE CALMARE	EXPLICAȚIE
Atingerea gâtului Aranjarea cravatei Îndepărtarea gulerului de gât Masarea gâtului – în special bărbații	În regiunea gâtului există multe terminații nervoase, astfel, prin atingerea gâtului este stimulat în special *nervul vag* – cu rol important în reducerea pulsului și a tensiunii arteriale;
Expirația umflându-și obrajii Căscatul excesiv	Întinderea țesuturilor din jurul gurii stimulează glandele salivare – în condiții de stres apare uscăciunea gurii;
Masarea lobului urechii Atingerea excesivă a nasului	În caz de pericol sistemul limbic trimite sângele în member , astfel – prin masare – se revascularizează extremitățile private de sânge;
Curățarea piciorului	Acestă acțiune este determinate de nevoia incoștientă de a șterge palmele transpirate din cauza anxietății. Este un foarte bun indicator că individul se află într-o stare de stres. Apare extrem de rapid la un eveniment negativ. Este un indiciu al disconfortului și anxietății.

Cercetătorii consideră atacul verbal, insultele și ridiculizarea drept forme de violență. Există comportamente agresive care nu implică violența fizică (de exemplu modul de a fi exagerat de insistent sau dominant). Agresiunea fizică este ușor de observat, pe când mimica specifică furiei, se poate citi uneori doar sub

forma unor microexpresii, atunci când se dorește a fi mascată. Sentimentul de furie implică presiune sangvină, tensiune și căldură. Pulsul cardiac crește, la fel și respirația, presiunea sângelui urcă și fața se poate înroși. apare de asemenea și impulsul de a vă mișca inainte, înspre ținta furiei. Majoritatea expresiilor emoționale durează aproximativ două secunde; unele sunt scurte de o jumătate de secundă, altele pot dura patru secunde, însă foarte rar pot dura mai mult de atât. Durata unei expresii este de obicei dependent de forța ei. Astfel, o expresie care durează mult semnalează de obicei un sentiment mult mai intens. Există totuși și excepții. O expresie foarte scurtă sugerează că persoana respective ascunde acea emoție; acestă ascundere poate fi un act deliberat sau o refulare inconștientă.

Dacă observați microexpresii specific furiei - sprâncene apropiate; pleopa inferioară încordată, subțierea buzelor datorită încordării și presiunii execitate asupra lor prin încleștarea maxilarului, conform imaginii alăturate – manifestați precauție pentru că este bine să nu înfruntați pe cineva furios. Remărci de genul: "de ce ești furios pe mine?" pot reprezenta o invitație pentru ca cineva să devină agresiv verbal sau să se comporte într-un mod violent. O versiune mai bună a întrebării este "decizia mea poate te-a înfuriat și-mi pare rău. Spue-mi dacă pot face ceva ca să te calmezi". Cu acest gen de răspuns îî recunoașteți furia decât să i-o provocați. Scopul unei interacțiuni cu o persoană furioasă ar trebui să fie acela de a spune sau face ceva care ar putea să oprească furia înainte de a deveni intensă. (P.Ekman, 2003).

Când cineva încearcă să ne facă rău fizic, furia sau frica sunt cele mai probabile răspunsuri. Dacă cineva vrea să ne rănească emoțional, insultându-ne sau denigrându-ne imaginea sau performanțele, acest lucru va determina furies au frică. Unul din cele mai periculoase aspect ale furiei este că furia naște furie, iar situația escaladează rapid (P.Ekman, 2003).



sursă: **https://catalinstoica.org/article/Emotii-si-Microexpresii-faciale**

Îngustarea buzelor printr-o ușoară apăsare a maxilarului este un indiciu important. Poate fi unul din primele semen ale furiei, alertându-vă înainte ca situația să devină irevesibilă; uneori microexpresia apare înainte chiar ca cealaltă persoană să realizeze că e pe cale să se înfurie.

Furie (iritare) controlată

sursa: P. Ekman – Emoții date pe față, 2003

Expresia mascată a furiei
sursa: P. Ekman – Emoții date pe față, 2003

Persoana pare fericită fiindcă zâmbește, dar sprâncenele nu întăresc idea unei emoții plăcute. Sunt două expresii contradictorii afișate simultan. Pare a fi o încercare de a masca furia (emoție arătată de sprâncene) cu un zâmbet, o amestecare a furiei cu încântarea sau cu amuzamentul dat de perplexitate. (P.Ekman, 2003)

Comunicarea paraverbală este reprezentată de modul concret în care vorbim (forţa sau volumul, ritmul şi fluenţa, înălţimea sau tonalitatea vocii, modul de articulare a cuvintelor). Elementele paraverbale însoţesc limbajul, permiţând nuanţarea, întărirea, sublinierea ideilor, a cuvintelor. (A. Coman,2008)

Volumul vocii

Prin volumul vocii dominăm sau ne lăsăm dominați. O persoană cu voce volubilă induce ideea de putere și vitalitate) pe când una cu voce slabă dă impresia

de pasivitate si lipsă de incredere în forțele proprii. Pentru a fi ascultați trebuie să uzăm de puterea vocii (fără însă a exagera) deoarece volumul foarte mare indică o devalorizare a interlocutorului.

Tonul vocii

Nuanțele de tonalitate reprezintă înălțimea de care uzăm pentru a pronunța cuvintele. Tonul înalt, strident trădează nemulțumire și nervozitate și poate fi lesne interpretat ca o invitație la conflict.

Ritmul vocii

Viteza în vorbire este data de ritm, care poate fi lent sau rapid, calm sau precipitat. Un ritm prea lent inidică plictiseală – este imposibil să transmiți un mesaj important vorbind în acest mod. Un ritm prea alert transmite o stare de urgență.

Accentul

Are un rol important în vorbire, de multe ori decisive – putem accentua silabe, cuvinte sau chiar fraze. Pentru a evidenția anumite idei dintr-un discurs este suficient ca acestea să fie rostite rar și apasat.

Pauzele în vorbire

De multe ori ceea ce nu este rostit, dar se subânțelege, influențează în mai mare măsură auditoriul.

Comunicarea este puternic influențată cultural, astfel ca românii sunt înclinați să adopte un stil de comunicare defensiv, specific culturilor represive și colectiviste. Sunt înclinați să nu spună întotdeauna ce gândesc cu adevărat, datorită temei de eșec sau marginalizare. Însă, valorile transmise copiilor tind să fie diferite. Se observă o schimbare de percepție în această privință, sintagma „capul plecat sabia nu-l taie” nemaifiind de actualitate. Românii învață încă tainele comportamentului și comunicării asertive, doresc să își dezvolte abilități de comunicare pentru a-și exprima sentimentele, gândurile și credințele într-un mod direct, deschis și onest.

Ceea ce trebuie remarcat ca indicator cultural stabil și puternic pentru români este neîncrederea în oameni, atât cei cunoscuți, cu excepția familiei/rudelor, cât și în cei necunoscuți. Conform teoriei proxemice clasice (Hall, 1966), există următoarele distanțe interpersonale: distanța intimă (0-46 cm), unde acceptăm fără rezervă persoanele apropiate; distanța personală (46-122 cm), unde sunt acceptați prietenii, rudele, cunoscuții; distanța socială (122-210 cm), interacțiunile formale și distanța publică (peste 210 cm). În comparație cu media celor 42 de țări/culturi, în România toate aceste distanțe enumerate sunt mai mari. De exemplu dacă un necunoscut este situat în cazul românilor la nivelul distanței sociale, un american îl include în distanța personală. Probabil că pentru români un necunoscut trebuie să dovedească anumite lucruri înainte de a fi acceptat în spațiul personal, rezervat cunoscuților, prietenilor. Unui român trebuie să i se câștige încrederea, în timp ce un american ti-o acordă imediat și trebuie să o confirmi.

La nivel nonverbal, străinii ce vizitează România observă destul de des pe fețele românilor o mimică încordată, preocupată, dar deschisă și bunăvoitoare în cazul unei interacțiuni. (Hanganu, Dicu, 2018)

Gesturile sunt de cele mai multe ori ample, specifice latinilor, expansive, de întărire a limbajului verbal și obișnuiesc, dacă raportul dintre interlocutori nu este unul oficial, să își atingă interocutorii.

Apropierea exagerată poate comunica amenințare sau relații de natură strict personală; departarea excesivă poate comunica aroganță, importanță, statut social superior.

Principiile comunicării

Specialiștii în domeniu au formulat o serie de principii ale comunicării, între care cele mai importante sunt:

1) *Comunicarea este inevitabilă* sau *Non-comunicarea este imposibilă*. În acest sens, orice comportament are valoare comunicativă, indiferent dacă există sau nu indicii, semne sau semnale; deoarece comunică și tăcerea, nu doar vorbele.

2) *Comunicarea se dezvoltă pe două planuri*:

a) planul conținutului - oferă informații

b) planul relației - oferă informații despre informații. Aceasta înseamnă de exemplu, că, dacă aceleași cuvinte sunt rostite pe tonuri diferite, ele comunică lucruri diferite. (Adică nu numai ce spui ci și cum spui).

3) *Comunicarea este un proces continuu* ce nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-răspuns. Acest lucru înseamnă că este inutil să căutam o cauză unică pentru un act de comunicare "punctual", pentru că omul comunică în fiecare moment cu toate experientele acumulate, adică fiecare efect este și cauză, în același timp. Comunicarea se bazează atât pe informație în forma digitală (procesată de sistemul nervos central), cât și pe informația analogică (procesată de sistemul neurovegetativ). Informația digitală este conținută de simboluri (cuvinte) iar informația analogică este conținută de stimulii nonverbali, la nivel hormonal.

4) *Comunicarea este ireversibilă*. Un act de comunicare odată petrecut, declanșează transformări și mecanisme ce nu mai pot fi date înapoi. Mesajul, bun sau rău, odată emis și recepționat nu mai poate fi luat înapoi.

5) *Comunicarea implică raporturi de putere între parteneri*, iar tranzacțiile (schimburile) care au loc între ei pot fi simetrice sau complementare.

Tranzacțiile simetrice sunt relații în care partenerii își reflectă reciproc comportamentele, de pe poziții de egalitate. Răspunsurile sunt de același tip cu stimulii. Daca un partener este agresiv, celalalt va raspunde tot prin agresivitate. Deci, tranzacțiile simetrice reprezintă relații de egalitate. Ele fac posibile atât negocierea cât și conflictul pentru că atunci cand un partener se înfurie, se înfurie și celalalt.

Tranzacțiile complementare sunt relații în care partenerii adoptă comportamente compatibile sau joacă roluri distincte, au putere diferită, statut social sau ierarhic diferit. Comportamentul unuia provoaca celuilalt un comportament complementar. Astfel, accentul se pune pe maximizarea diferențelor dintre parteneri. Ei tind să ocupe poziții cât mai diferite: când unul domină, celalalt acceptă să fie dominat. În acest mod, relațiile devin mai stabile, dar acumulează tensiuni (șef-subaltern; preot-credincios; judecător-inculpat; profesor-elev).

6) *Comunicarea implică procese de acomodare și ajustare a comportamentelor*. Acest principiu pleacă de la premisa că oamenii sunt în mod inevitabil diferiți, ei percep diferit realitatea, având interese și obiective diferite. Ajustarea propusă de această aserțiune se referă tocmai la nevoia partenerilor de a se armoniza și sincroniza unul cu celălalt. În negocieri, se adaugă și nevoia de a armoniza opiniile și interesele, pentru a ajunge la acord. (Ghe. Fârte, 2004)

Rolurile comunicării

Apar cel mai bine în evidenţă când le raportăm la scopurile pe care aceasta le îndeplineşte. De Vito stabileşte ca scopuri esenţiale ale comunicării:

descoperirea personală - constă în raportarea la alţii şi obţinerea de elemente pentru propria noastră evaluare;

descoperirea lumii externe – explică concret relaţiile exterioare ale obiectelor şi evenimentelor înţelese cu ajutorul comunicării;

stabilirea relaţiilor cu sens - ne arată că prin comunicare căpătăm abilitatea de a stabili şi menţine relaţii cu alţii, deoarece în mod obişnuit ne place să ne simţim iubiţi şi apreciaţi de alţii;

schimbarea atitudinii şi comportamentelor - presupune ideea de comunicare, mai ales cea realizată prin intermediul mass-media, căreia îi este proprie schimbarea atitudinii şi comportamentelor noastre şi ale altora;

joc şi distracţii - comunicarea înţeleasă ca mijloc de destindere, de a face glume etc. (M. Pavalache-Ilie, 2015)

Bariere de comunicare

Atunci când comunicăm, încercând să convingem, să explicam, să influenăm, să fim receptaţi, să fim înţeleşi, să fim acceptaţi, să provocăm o reacţie/o schimbare de comportament sau atitudine. Atunci când nu reuşim să atingem nici unul dintre aceste obiective, înseamnă că ceva în derularea comunicării nu funcţionează corespunzător, adică ceva a interferat în transmiterea mesajelor. Orice interferează cu procesul de comunicare poartă denumirea de *barieră.*

Barierele în comunicare se produc atunci când receptorul mesajului comunicat nu receptează mesajul sau interpretează greşit sensul dorit de către emiţător. Scopul studierii comunicării este acela de a reduce motivele care cauzează aceste fenomene. Identificarea factorilor care conduc la interpretări greşite este primul pas spre a realiza o mai bună comunicare.

- Exemple de factori ce pot influența comunicarea:

  - ***Diferenţe de percepție***

Modul în care noi privim lumea este influenţat de experienţele noastre anterioare, astfel că persoanele de vârste diferite, naţionalităţi, culturi, educaţie, ocupaţie, sex, temperamente etc. vor avea alte percepţii şi vor interpreta situaţiile în mod diferit.

  - ***Concluzii grăbite***

Deseori vedem ceea ce dorim să vedem şi auzim ceea ce dorim să auzim, evitând să recunoaştem realitatea în sine.

- ***Stereotipii***

Învaţând permanent din experienţele proprii şi invocându-le în diferite situaţii, vom întâmpina riscul de a trata diferite persoane ca şi când ar fi una singură! Dacă am cunoscut un inginer, un student, un american, etc., i-am cunoscut pe toţi.

- ***Lipsa de cunoaştere***

Este dificil să comunicăm eficient cu cineva care are o educaţie diferită de a noastră, ale cărei cunoştiinţe în legatură cu un anumit subiect în discuţie sunt mult mai reduse.

- ***Lipsa de interes***

Este una din cele mai mari şi mai frecvente bariere ce trebuie depaşite. Acolo unde lipsa de interes este evidentă şi de înteles, trebuie să se actioneze cu abilitate, pentru a direcţiona mesajul astfel, încât să corespundă intereselor şi nevoilor celui care primeşte mesajul.

- ***Dificultăţi în exprimare***

Dacă emiţătorul are probleme în a găsi cuvinte pentru a-şiexprima ideile, aceasta va fi sigur o barieră în comunicare

- ***Cultura şi influenţele ei***

Întreaga noastră experienţă poate influenţa uneori calitatea mesajelor emise sau receptate. Cultura, de exemplu, poate fi uneori un factor perturbator al comunicării, facând greoaie sau ineficientă întelegerea unui mesaj nou care nu se încadrează în contextual culturii de bază.

Șocul cultural semnifică incapacitatea de a înțelege sau a accepta persoane cu valori, standarde, stiluri de viaţă diferite.

Etnocentrismul, adică credinţă că propria cultură este superioară oricărei alteia, apare ca barieră atunci, când comunicarea conduce la o atitudine de superioritate.

- ***Stresul***

Se ştie fapul că stresul influenţează puternic procesul comunicaţional în sensul că o persoană stresată nu mai percepe sau intepretează un mesaj la fel ca în situaţiile normale.

- ***Acurateţea comunicării.***

Atunci când o persoană vorbeşte prea repede, nu are fluență în discurs, nu articulează corect cuvintele etc., suntem tentaţi să nu-i mai acordăm toată atenţia. Astfel, atitudinea noastră preconcepută ne va afecta abilitatea de a asculta.

Doctor Leonard Saules, de la Grand School of Business, Universitatea Columbia, consideră că în procesul de comunicare pot interveni urmatoarele bariere:

Bariere de limbaj:

- cel ce vorbește și cel ce ascultă se pot deosebi ca pregatire și experiență
- starea emoțională a receptorului poate deforma ceea ce acesta aude;
- ideile preconcepute și rutina influentează receptivitatea;
- dificultăți de exprimare;
- utilizarea unor cuvinte sau expresii confuze.

Barierele de mediu

- climat extern necorespunzator (poluare fonică ridicată);
- folosirea de suporți informaționali necorespunzători;
- climatul locului de munca poate determina angajații să-și ascundă gândurile adevărate pentru că le este frică să spună ceea ce gandesc.
- poziția emițătorului și receptorului în comunicare poate, de asemenea, constitui o barieră datorita:
- imaginii pe care o are emițătorul sau receptorul despre sine și despre interlocutor; caracterizării diferite de către emițător și receptor a situației în

care are loc comunicarea; sentimentelor și intențiilor cu care interlocutorii participă la comunicare.

O ultimă categorie o constituie barierele de conceptie, acestea fiind reprezentate de:

- existența presupunerilor;
- exprimarea cu stângăcie a mesajului de către emițător;
- lipsa de atenție în receptarea mesajului;
- concluzii grăbite asupra mesajului;
- lipsa de interes a receptorului față de mesaj;
- rutina în procesul de comunicare.

Deși îmbracă forme diferite, constituind reale probleme în realizarea procesului de comunicare, barierele nu sunt de neevitat, existând câteva aspecte ce trebuie luate în considerare pentru înlaturarea lor:

Pași de urmat pentru evitarea barierelor în comunicare

Comunicarea eficientă

O comunicare eficentă presupune:

I. Ascultarea activă

Atunci când oamenii sunt ascultați, se simt cu adevarat importanți, simt că ceea ce spun contează. Atunci când simt că ceea ce spun are valoare, oamenii devin mai răspunzători și se comportă ca atare.

Aparent un proces simplu, să-i asculţi pe ceilalţi se dovedeşte de nenumărate ori a fi un lucru deosebit de dificil.

Etape ale ascultării active:

1. Ascultă întreaga argumentație chiar dacă intentionezi să o refuzi;
2. Ai rabdare atunci când asculți;
3. Repetă ideile principale ale argumentației vorbitorului;
4. Judecă continuu;
5. Fii flexibil;
6. Intârzie momentul evaluării;
7. Fii obiectiv. Nu critica și nu te lansa în argumentații inutile;
8. Fă astfel încât vorbitorul să știe că există la tine dorința reală de al asculta (mesaje non verbale);
9. Încearcă să creezi o stare empatică, care să contribuie la transmiterea completă

și corectă a ideilor;

10. Nu te grăbi să dai sfaturi.

Efectul ascultării active:

- ✓ sprijină (susține) comunicarea deschisă;
- ✓ reproduce și multiplică conținutul informațional al discuției;
- ✓ nu produce sentimente sau senzații negative;
- ✓ mijlocește atenția față de partenerul de discuție;

- ✓ reduce dificultățile (greutățile) de întelegere;
- ✓ permite rezolvarea rapidă a problemelor, înaintea apariției unui conflict;
- ✓ crează disponibilitatea de a asculta cu promtitudine și bunăvoință, gânduri, idei și expuneri;
- ✓ reduce neînțelegerile (confuziile) sau divergențele între părți;
- ✓ în cazul unui volum mare de informații, conținutul de esență este perceput;
- ✓ climatul discuției se îmbunătățește în mod sensibil

Factori care împiedică ascultarea activă:

- ✓ Percepţia fiecărei persoane este unică. Iată de ce mesajul primit de receptor nu este aproape niciodată identic cu cel pe care emiţătorul vrea să-l transmită.
- ✓ Cei mai mulţi oameni adaptează informaţia în funcţie de ceea ce ar vrea să audă. Adesea, ei aleg să nu audă, sau chiar resping informaţia negativă pentru a nu fi nevoiţi să se confrunte cu realitatea.
- ✓ Oamenii gândesc mult mai repede decât vorbesc. O persoană poate spune 100- 175 de cuvinte pe minut, şi poate asculta activ până la 800 de cuvinte pe minut. Receptorul poate deci să se gândească la altceva în timp ce ascultă şi să-şi deturneze atenţia de la vorbitor şi de la subiect.
- ✓ Subiectul este prea complex pentru ascultător.
- ✓ Ascultătorul trage concluzii pripite asupra a ceea ce aude, înainte ca vorbitorul să îşi exprime până la capăt gândurile.
- ✓ Ascultătorul se lasă distras de lipsa de talent în comunicare a vorbitorului.
- ✓ Ascultătorul nu se află într-o stare de spirit propice ascultării şi nu este interesat de subiect. (I.Chiru, 2003)

Însă adevăratele obstacole în calea ascultării celorlalţi, şi implicit a unei comunicări eficiente, ţin de atitudinea pe care uneori o adoptăm. Burns identifică 10 astfel de atitudini (I.Holdevici, 2003):

1. *Convingerea că dreptatea ne aparţine*: Subiectul îşi închipuie că numai el are dreptate şi că cealaltă persoană se înşeală. El este preocupat să dovedească justeţea

propriului punct de vedere în loc să încerce să înţeleagă ce simte sau gândeşte interlocutorul său.

https://communicationstyles.org/four-authentic-communication-skills/

2. *Blamarea*: Individul este convins că problema a fost generată de greşeala celeilalte persoane. Aceasta îl face să se simtă total nevinovat şi îi conferă dreptul de a-l blama pe celălalt.

3. *Nevoia de victimizare*: Individul îşi „plânge de milă" şi consideră că ceilalţi îl tratează în mod nedrept din cauza egoismului şi lipsei lor de sensibilitate. Încăpăţânarea de a nu întreprinde nimic pentru a ameliora situaţia lasă celorlalţi impresia că subiectul în cauză se complace în postura de martir.

4. *Scoaterea din cauză*: Persoana nu-şi poate imagina că a contribuit în vreun fel la crearea problemei survenite, pentru că nu sesizează impactul comportamentului său asupra celorlalţi. De pildă, un şef se poate plânge de faptul că unul dintre subordonaţi este dogmatic, încăpăţânat şi nu ascultă ceea ce-i spune, fără să-şi dea seama că el însuşi îl contrazice ori de câte ori acesta încearcă să emită vreo părere.

5. *Defensivitatea*: Subiectului îi este atât de teamă de critică încât nu suportă să audă nimic negativ sau dezagreabil. În loc să asculte şi să identifice ceea ce este adevărat în spusele celuilalt, el invocă argumente pentru a se apăra.

6. *Hipersensibilitatea la constrângere*: Persoana se teme să cedeze sau să fie condusă. Întrucât ceilalţi oameni îi par excesiv de dominatori, consideră că trebuie să reziste cu orice preţ tendinţelor acestora de a o influenţa în vreun fel.

7. *Solicitări exagerate faţă de ceilalţi*: Persoana se crede îndreptăţită să beneficieze de un tratament special din partea celorlalţi şi se simte frustrată atunci când nu este tratată aşa cum s-a aşteptat. În loc să încerce să înţeleagă ce-i determină pe cei din jur să procedeze astfel, subiectul consideră că aceştia nu sunt rezonabili şi că nu au dreptul să se poarte ca atare.

8. *Egoismul*: Subiectul doreşte un anumit lucru, într-un moment anume, şi face crize de nervi dacă nu-l obţine. El nu este interesat de ceea ce cred sau simt alţii.

9. *Neîncrederea*: Individul se înconjoară de un zid, de teamă că, dacă va asculta şi va căuta să înţeleagă ce simt şi gândesc ceilalţi, aceştia vor profita de el.

10. *Nevoia compulsivă de a oferi ajutor*: Subiectul simte nevoia să-i ajute pe ceilalţi, deşi aceştia nu doresc decât să fie ascultaţi. Atunci când prietenii sau membrii familiei se plâng că se simt rău, subiectul le dă tot soiul de indicaţii în legătură cu ce trebuie să facă. În loc să aprecieze acest lucru, cei care au primit sfaturile se simt agasaţi şi continuă să se plângă, ambele părţi implicate simţindu-se frustrate.

Atitudinile-obstacol pe care le adoptăm îl blochează pe celălalt să se exprime liber: interpretări, evaluări, judecăţi de valoare, ajutor sau sfaturi acordate fără a fi cerute, întrebări prea insistente etc.

Ascultarea activă este înainte de toate o atitudine care se manifestă prin comportamente facilitatoare. Tehnicile de ascultare activă urmăresc crearea unui climat propice pentru exprimare şi pun în aplicare anumite procedee: întrebări deschise, întrebări de dirijare, reformulare etc., toate acestea susţinute de elemente ale comunicării non-verbale.

Ascultarea este caracteristica fundamentală a comunicării care vizează exprimarea celuilalt şi presupune renunţarea la „plăcerea de a spune”. Ascultarea activă este deci o atitudine de înţelegere care denotă o puternică dorinţă de a

facilita spusele interlocutorului. Ascultarea activă este un instrument excepţional pentru a înţelege dincolo de cuvinte, pentru a face cunoscut modul nostru de a înţelege experienţele, comportamentele, emoţiile, sentimentele celuilalt, şi pentru a-l însoţi în căutarea unor soluţii. Este ascultarea centrată pe trăirile celuilalt, ascultarea empatică, non-directivă, unde domneşte respectul de sine şi respectul pentru celălalt. (I.Chiru, 2003)

Să asculţi înseamnă să priveşti: nu există ascultare activă fără contact vizual. Privirea deschide canalele de comunicare; prin privire recunoaşteţi prezenţa celuilalt, manifestaţi dorinţă de comunicare, interes, respect. Prin privire vă faceţi cunoscută starea de spirit, iar interlocutorul va putea citi o anume „expectativă pozitivă", adică acea atitudine care denotă o atenţie binevoitoare acordată celuilalt şi faptul că ne aşteptăm să primim de la interlocutor mesaje importante.

De asemenea, să asculţi cu adevărat înseamnă să fii empatic cu gândurile şi sentimentele celuilalt. Empatia este arta de a te pune în locul interlocutorului, ascultându-l atent pentru a-i putea înţelege mai bine punctul de vedere, motivaţia, interesul, pentru a vedea lumea prin prisma lui. Să asculţi activ înseamnă să adopţi o atitudine înţelegătoare: să nu interpretezi, să nu judeci, să nu acuzi, să nu critici, să nu devalorizezi, să nu denigrezi, să nu insulţi, să nu vorbeşti despre tine însuţi, să nu schimbi subiectul, să nu dai sfaturi care nu au fost cerute, să nu te gândeşti înainte la ceea ce vei spune în timp ce interlocutorul îşi prezintă problema, ci să te concentrezi asupra lui, încercând să-l înţelegi. (I.Holdevici, 2003)

Elementele de comunicare nonverbală însoţesc permanent o ascultare care se vrea a fi activă. Asculţi nu doar cu urechile, ci cu întreg corpul: aplecare înainte a corpului, clătinări uşoare din cap, menţinerea contactului vizual, zâmbet etc.

Exista patru principii care stau la baza unei ascultari eficiente:

Sa raspunzi la subiect – parafrazand continutul;

Sa intelegi sentimentele celui care comunica – detectarea continutului emotional e foarte importanta - este un mod de a demonstra interlocutorului ca a fost auzit si inteles;

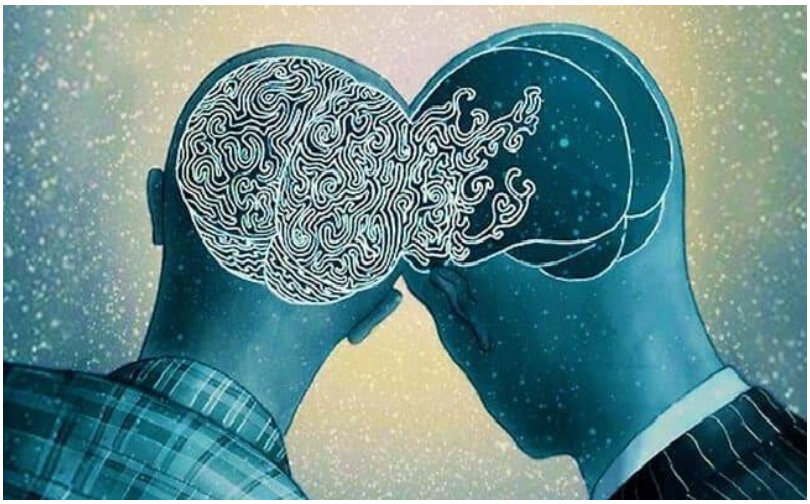
Să arăți ca intelegi – acceptarea sentimentelor celuilalt, chiar daca nu esti de acord cu ele;

Sa incurajezi conversatia – determinarea interlocutorului sa raspunda sincer la intrebarile deschise.

Când ascultăm ca să dezvoltăm relaţii (ascultarea empatică), J. C. Abric (2002) subliniază că empatia poate fi privită „atât ca o calitate, ca o aptitudine, cât şi ca voinţă, fiind probabil componenta cel mai dificil de pus în aplicare”

Empatia

Reprezintă aptitudinea de a fi conștient, de a înțelege și de a aprecia sentimentele și gândurile altora. În esență, empatia este aptitudinea de a vedea lumea din perspectiva unei alte persoane, capacitatea de a vă “acorda” la modul de a gândi sau simți al celuilalt (S.Stein, 2003). Chiar și în mijlocul unei situații tensionate, o comunicare empatică poate transforma conflictul în colaborare.



sursă: https:// www.psyciencia.com%

Empatia trebuie să fie transmisă celuilalt, o empatie care nu se exprimă, nu este decât o atitudine inertă, al cărei efect asupra calităţii comunicării este destul de redus. În acest sens, ascultarea empatică presupune interrelaţionarea cu o persoană aflată în dificultate, în imposibilitatea de a rezolva corect şi eficient într-o unitate de timp o anumită problemă.

Ascultarea empatică este o provocare, deoarece percepţia poate să facă să vă concentraţi doar asupra sentimentelor în aceeaşi situaţie, mai degrabă decât asupra sentimentelor vorbitorului. Un bun ascultător empatic îşi va aminti că oamenii nu caută întotdeauna sfaturi - adesea vor doar să-i asculte cineva, iar ascultarea empatică optimă înseamnă a da dovadă de deschidere şi a nu judeca.

Ascultarea empatică presupune trei etape în formulare:

1. tentativa de a clarifica lucrurile („dacă nu greşesc ...”);
2. reperarea ideii de bază cu propriile cuvinte;
3. controlarea şi parafrazarea sentimentelor celuilalt („este corect...”).

Totodată, ascultarea empatică eficientă necesită două aptitudini: *adoptarea perspectivei,* ce constă în capacitatea de a înţelege o situaţie din perspectiva altei persoane şi *preocuparea empatică* – „capacitatea de a identifica sentimentele altei persoane şi apoi de a trăi dumneavoastră înşivă acele sentimente”.

A ști să asculți transmite răspundere, încredere, bucurie, simpatie etc. vorbitorului (I.O.Pânișoară,2008).

Principiul comunicării empatice se bazează pe înţelegerea partenerului de comunicare şi respectiv, pe găsirea căilor prin care mesajul transmis să fie înţeles de acesta.

Comunicarea empatică reprezintă cea mai importantă aptitudine de comunicare.

Comunicarea empatică implică deprinderea ascultării empatice. Din cele patru modalităţi ale comunicării, citirea, scrierea, vorbirea şi ascultarea, puţine persoane beneficiază de educaţia ascultării.

Ascultarea empatică nu implică o atitudine aprobatoare; înseamnă o înţelegere cât mai deplină, cât mai profundă atât la nivelul intelectual, cât şi la cel afectiv al interlocutorului.

Ascultarea empatică se bazează de asemenea pe un set de norme esenţiale, prezentate în continuare:

1. Se percep toate cuvintele înaintea decodificării mesajului.

2. Se percepe starea emoţională şi sentimentele partenerului înainte de a-i clasifica punctul de vedere.

3. Se identifică barierele, care au apărut în comunicare.

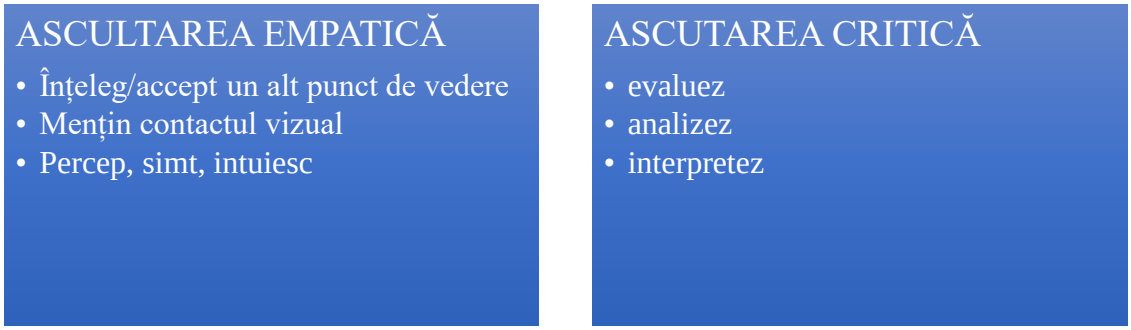
4. Se încurajează dialogul.

5. Se încurajează mesajul concis, urmat de o verificare că a fost recepţionat corect. În caz contrar se identifică detaliile.

6. Se păstrează contactul vizual cu partenerul de dialog.

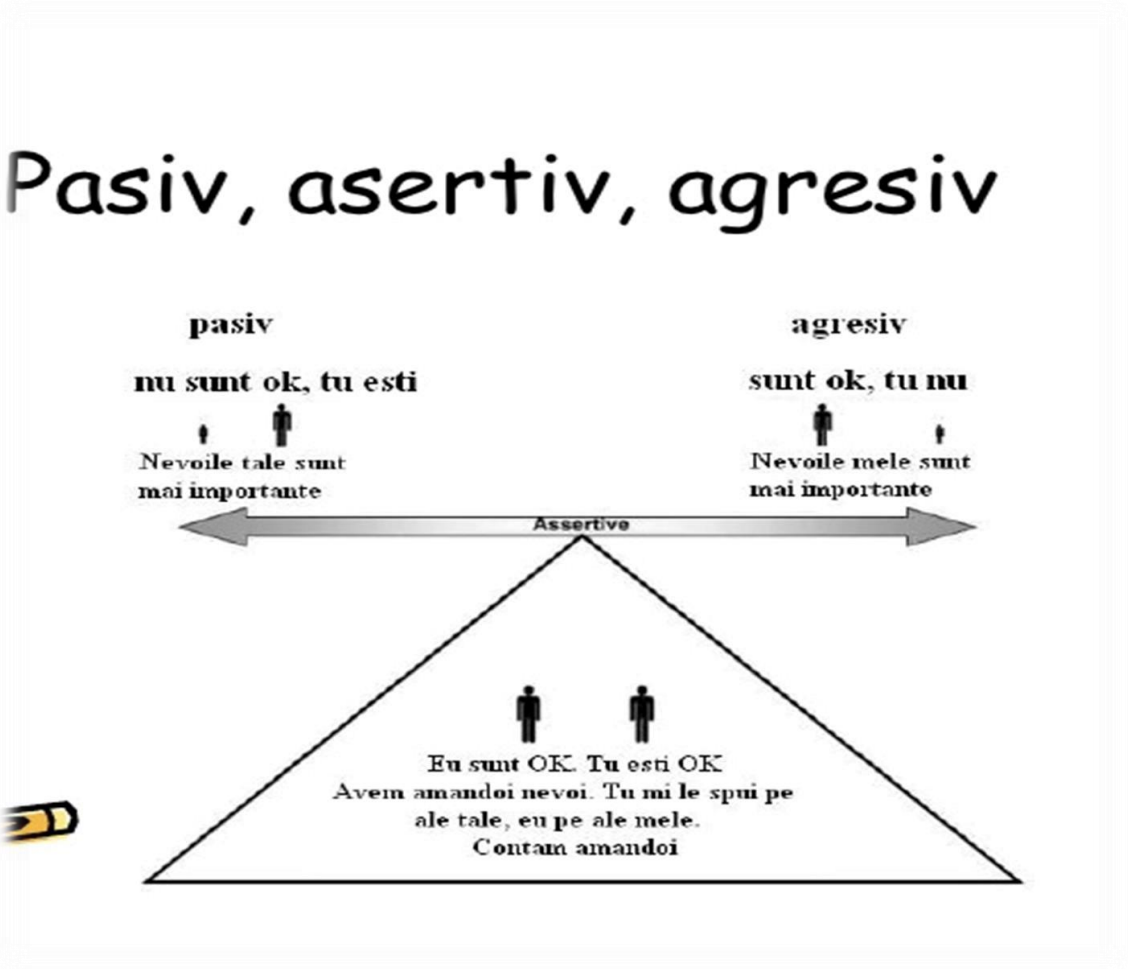
7. Se acordă multă atenţie la intonaţie, la gestică şi expresia feţei, având în vedere că, în foarte multe situaţii, memoria vizuală o acoperă pe cea auditivă, putând distorsiona foarte mult mesajul.

8. Se pun întrebări deschise şi directe. (https://www.mpt.upt.ro)



Succesul unei comunicări depinde în egală măsură de calitățile de exprimare ale vorbitorului și de caracteristicile receptorului. Există 7 stiluri de comunicare:

- Stilul cooperant – stiluri prin care dezvoltăm relații
- Stilul rezolutiv – prin care se încearcă rezolvarea problemelor
- Stilul directive – direcționează și orientează spre anumite reacții
- Stilul bazat pe negociere – folosit în negociere
- Stilul agresiv – atac verbal, intimidare, violență
- Stilul pasiv/permisiv – ignorarea propiilor drepturi și interese în favoarea celorlalți
- Stilul asertiv – exprimarea emoțiilor și a convingerilor fără a afecta și ataca drepturile celorlalți



https://viorelscripcariu.ro

Comunicarea pasivă

Persoana care comunică pasiv:

– nu poate să-și exprime concret nevoile;

– tinde la maximum să evite manifestările personale;

– orice formă de prezentare a propriilor idei, păreri, realizări pentru ea/el este foarte neplacută, fiind urmată de sentimentul de rușine, vină etc.

Comunicarea agresivă

Persoana care comunică agresiv:

– își urmarește atingerea scopului personal în detrimentul celorlalți;

– nu ține cont de drepturile și de cerințele altora;

– utilizează foarte mult ironia și jignirile la adresa celorlalți etc.

Comunicarea asertivă

Persoana care comunică asertiv:

– este capabilă să formuleze cerințele și trebuințele sale;

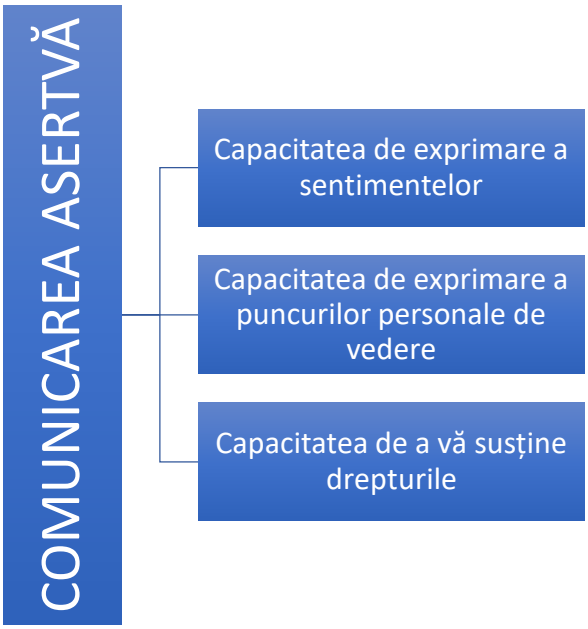
– are o atitudine pozitivă față de sine și față de ceilalți;

– este capabilă să-și schimbe părerea dacă i se prezintă argumente logice;

– nu se rușinează să ceară ajutorul cuiva și este gata, de asemenea, să acorde ajutor și amabilitate.

Conform unui proverb anonim citat de Steven Stein în cartea *Forța inteligenței emoționale* "cu cât câștigi mai multe dispute, cu atât mai puțini prieteni vei avea". Această afirmație este pe deplin adevărată. Nu trebuie să privim totul ca pe o competiție. Dacă ne confruntăm cu o situație conflictuală, este important să ne păstrăm cumpătul și să ne expunem punctul de vedere, fără a încălca dreptul celuilalt de a nu fi de accord cu noi.

Comunicarea asertivă este alcătuită din trei componente:



Comunicarea asertivă reprezintă capacitatea de a comunica în mod clar, fără ambiguități, dar în același timp înseamnă a fi și sensibil la necesitățile altora și la răspunsul lor într-o anumită împrejurare. În primul rînd este important să

recunoști propriile sentimente și emoții înainte de a le exprima. În al doilea rând, trebuie să existe autocontrolul impulsulilor de a exprima dezaprobarea sau chiar supărarea fără a permite excaladarea situației spre furie. Dezaprobarea trebuie transmisă într-o manieră potrivită și cu o intensitate adcvată. În al treilea rând trebuie susținute cauzele, credințele și drepturile proprii. Aceasta înseamnă a fi capabil să nu fiți de acord cu alții fără a recurge la subterfugii și sabotaje de ordin emoțional și de a fi capabil să vă aparați doleanțele și în același timp să respectați punctul de vedere all unor persoane, fiind sensibil la nevoile acestora.

Steven Stein în *Forța inteligenței emoționale* propune următorul exercițiu pentru identificarea stilului asertiv de comunicare, printr-o comparație cu celelalte doua stiluri: comunicare pasivă și comunicare agresivă:

"Shoshanna, în vârstă de 14 ani, intră în camera de zi a familiei unde sora mai mare, Lisa, se uită de trei ore la televizor, Shoshanna dorește să se uite la programul ei preferat care începe în cinci minute. Astfel:

Știind că Lisa acaparează întotdeauna televizorul când are posibilitatea, se dedide să urce în camera ei și să asculte mai degrabă muzică.

Afirmă cu autoritate: Tu întotdeauna te uiți la televizor. Eu niciodată nu am posibiltatea să mă uit. Nu e drept. Vreau să mă uit. Acum e rândul meu. Oești afară de aici sau te spun tatii!

Spune: Lisa, știu că vrei să te uiți în continuare la televizor dar programul meu preferat începe în cinci minute și aș dori să mă uit și eu. Se termină într-o oră și după aceea poți să te uiți din nou la televizor. "

În prima reacție, Shoshanna se retrage, este pasivă; în cea de-a doua situație Shoshanna adoptă un stil de comunicare agresiv. Vorbește dur și amenință fără nici o considerație pentru sentimentele Lisei; în cea de-a treia situație Shoshanna comunică asertiv: îi spune în mod clar Lisei ceea ce dorește, ia în considerare necesitățile Lisei afirmând că se va uita la televizor doar o oră.

Pentru a face faţă agresivităţii acceptabile este importantă:

- ascultarea: acceptaţi-vă interlocutorul, lăsaţi-l să se exprime, nu îl întrerupeţi, nu îi alimentaţi discursul;
- acceptarea emoţiei: disociaţi emoţia de problemă, recunoaşteţi sentimentul (furia).
- rezolvarea problemei tehnice: analizaţi situaţia, definiţi probelema, contextul- cine, ce, unde, cînd, cît, cum;
- conturarea unei perspective de viitor: ajutaţi-l pe celălalt să găsească o soluţie; o persoană care se enervează vrea o schimbare: propuneţi o modificare, o alternativă, soluţie.

Evitaţi:

- să nu recunoaşteţi furia;

- să vă lăsaţi antrenat de propriul sentiment de furie, de teamă sau de furie a celuilalt;

- să îi spuneţi: „*Nu înţelegeţi nimic*”, „*Problema ta nu mă priveşte*”, „Taci”, „*N-am ce-ţi face*!”

În situaţia în care modul de manifestare a furiei devine neacceptabil, de pildă, atunci cînd interlocutorul vă insultă, vă ameninţă fizic, dă semne că ar trece la fapte (aruncă cun un anumit obiect, vă bruschează), trebuie să vă modificaţi strategia relaţională. O persoană care se angajează într-un atac personal nu mai ştie ce este măsura, nu-şi mai recunoaşte propriile limite şi, pentru a face faţă situaţiei, nu este suficient să continuaţi să o ascultaţi sau să discutaţi cu ea.

Pentru a face faţă agresivităţii neacceptabile, trebuie să:

- vă cunoaşteţi propriile limite: identificaţi-vă clar rolul, legitimitatea şi obiectul;
- exprimaţi clar faptul că acest mod de comunicare nu vă convine: „*Nu accept să discut cu dumneavoastră în acest mod”, „ Nu accept să mă insultaţi”.*

- propunerea unei alternative pentru modul de comunicare: „*Sînt gata să discut cu dumneavoastră cu calm şi stînd jos, dacă nu, vă rog să plecaţi/ eu plec”!*
- verificaţi acordul: „*Sînteţi de acord?!*
- în caz de dezacord, puneţi în aplicare alternativa anunţată.

Evitaţi:

- să discutaţi cu cineva care vă insultă,
- să faceţi ameninţări.

Tehnici de comunicare eficientă în cazul unei interacțiunii dificile (I.O.Pânișoară, 2006):

- puteţi cere abuzatorului să îşi schimbe cuvintele şi tonul adresării, în caz contrar nu veţi mai asculta mesajul său;
- puteţi cere abuzatorului să repete cele spuse deoarece vreţi să fiţi sigur că aţi auzit ce trebuie. De obicei, abuzatorul va ezita să o facă pentru că nu ştie motivul unei astfel de cereri;
- puteți discuţia mai târziu; astfel el va avea timp să se calmeze şi să adopte un alt ton;
- îl întrerupeţi pe abuzator cu un comentariu exterior (cineva care era victima unui abuz verbal în timpul unei discuţii la o cafea l-a întrerupt pe abuzator cu întrebarea: “Doriţi puţin zahăr în cafea? ", (ceea ce a dat şansa abuzatorului să se oprească) (I.OPâinișoară, 2006)

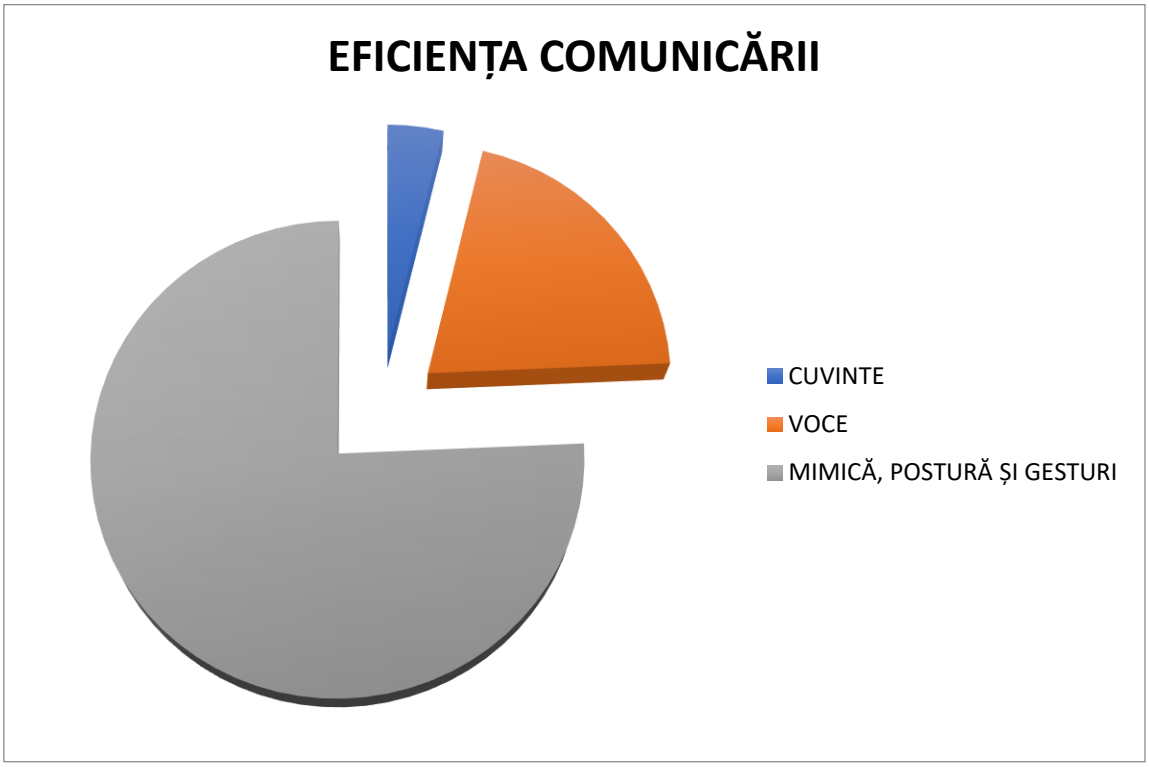
Comunicarea eficientă înseamnă abilitatea de a transmite un mesaj în mod clar, care să provoace o recție pozitivă persoanei cu care interacționezi. Eficacitatea comunicării este evaluate conform reacției obținute. Dacă reacția este doferotă de cea la care te aștepți este probabil din cauza discrepanței create între cuvinte și “tonul” lor. Obiectivul în comunicarea eficientă nu este doar acela de a transmite informația, ci și emoțiile și sentimentele pe care le declanșează informația transmisă. Pentru a asigura eficacitatea comunicării și a face relația să

funcționeze, trebuie săexiste interes atât față de ideile celorlalți, cât și față de ei înșiși.

Comunicarea se realizează, în general, pe cel puțin două niveluri:

- ✓ la nivel de conținut – ceea ce spunem
- ✓ la nivel de emoții – felul în care o spunem (C&S Potts,2017)

Când comunicăm, există aspect mult mai importante decât mesajul transmis verbal. Aceste sunt: postura, distanța față de vorbitor, gesturile, expresiile feței, mișcarea capului, contactul visual, tonul, volumul, viteza, pauzele și vorbirea însăși. Cercetările au furnizat următoarea statistică legată de eficiența comunicării:



sursă: C.&S Potts - Asertivitatea

Este clar faptul că mesajul verbal trebuie să fie armonizat cu elemente ale limbajului nonverbal. Aceste două forme de comunicare trebuie să rezoneze. Acest lucru va facilita impactul, influența și înțelegerea. Acolo unde există un dezacord între cuvinte și ton, tindem să dăm crezare mai curând tonului.

Mesajul verbal este un produs al gândirii conștiente, iar comportamentul nonverbal este un produs al subconștientului. Este mai greu de stăpânit. Putem recunoaște agresivitatea atât prin cuvinte, precum și din comportamentul nonverbal.

Putem recunoaște agresivitatea, pasivitatea și asertivitatea atât prin limbaj, cât și din comportamentul nonverbal.

Exemple caracteristice limbajului corporal asociate celor trei stiluri. Este de reținut faptul că un singur element al limbajului corporal nu este îndeajuns pentru a indica tipul de comportament, ci este necesar să luam în calcul un grup de elemente.

	AGRESIV	PASIV	ASERTIV
POSTURA	O încordare generală a corpului, care devine mai rigid și mai imobil. Pieptul în față, pumnii strânși	Umerii căzuți, frământare interioară	Deschis și relaxat
vocea	Fermă, ton sarcastic, dur și tăios, strident, ridicat	Extrem de moale și împăciuitoare, adesea monotonă, scade spre sfârșitul propoziției, ezitantă	Sigură și fermă, adecvată contextului, sinceră și limpede

chipul	Încruntare dezaprobatoare, buzele strânse, grimase disprețuitoare, semne specifice furiei, cum ar fi roșeața feței, fălcile încleștate, bărbia înainte	Zâmbet fals ce maschează nesiguranță	Mimică deschisă și destinsă, zâmbește când este mulțumit, încruntat când este furios, mimica feței e congruentă cu mesajul, maxilarul este relaxat
privirea	Privire susținută, dominatoare	Contact vizual minim sau absent, privind în jos de cele mai multe ori, ferindu-și privirea, sprâncene ridicate în semn de teamă de anu fi mustrat sau antipatizat	Contact vizual ferm, dar nu constant, întotdeauna direct în momentul transmiterii unui mesaj important .
gesturile	Amenință cu un deget, gesturi largi ale brațelor, bărbia în aer,	Își frânge mâinile, înconvoiază umerii, își	Mișcările mâinilor sunt moderate, ferme și deschise și îi

	bate cu pumnul în masă, își flutură mâinile, își bâțâie nervos piciorul, brațe încrucișate, inaccesibil	acoperă gura cu mâna, face gesturi de calmare	încurajează pe ceilalți să se implice
proximitatea	Invadează spațiul celuilalt, nerespectuos față de spațiul personal al interlocutorului, înclinat excesiv înainte	Acordă prea mult spațiu celorlalți, retras, folosind bariere pentru apărare (diverse obiecte – mapă, sticlă de apă, brațe)	Respectă spațiul personal (în funcție de situație – aproximativ o lungime de braț)

Cu certitudine, limbajul corporal ne influențează enorm, însă un singur element nu este un indicator predictiv al gândirii și emoțiilor celuilalt. ne putem forma o părere sumară despre emoțiile și intențiile celeilalte persoane cu condiția să cunoaștem cum se comportă respectiva persoană în mod curent. Sunt importante abaterile de la normă.

Comunicarea eficientă ne ajută să dezvoltăm calitativ relațiile de iubire, prietenie și profesionale cu cei din jur și să evităm situațiile conflictuale din viata noastră.

Primul pas în dezvoltarea abilităților de comunicare este conștientizarea. Să constientizezi in care din aceste abilitati de comunicare ai carente si trebuie sa le studiezi, sa le dezvolti ca sa le stapanesti mai bine.

Abilitățile de comunicare se dezvoltă pe parcurs, nu ne naștem cu ele. În funcție de mediul în care trăim și de preocupările noastre învățăm să comunicăm mai eficient sau mai puțin eficient.

Pentru o comunicare verbală adecvată şi eficientă trebuie adoptate atitudini pozitive şi însuşite comportamente verbale funcţionale, ce ţin de calităţile vorbirii şi din care evidenţiem îndeosebi:

1. Plăcerea de a vorbi presupune şi efortul de a avea un ton prietenos, politicos, cuplat cu priviri agreabile.

2. Naturaleţea de exprimare firească, fără afectare, fără căutarea forţată a cuvintelor sau expresiilor rare (pentru a epata, a uimi, a şoca)

3. Claritatea presupune expunerea sistematizată, concisă şi uşor de înţeles, fără efort, apelând la respiraţia controlată, mişcarea lejera a buzelor; ajută la receptarea şi înţelegerea fără efort .

4. Corectitudinea implică respectarea regulilor gramaticale şi logice ale discursului. Centrarea pe aspectele esenţiale întro ordine logică a conţinuturilor comunicate

5. Utilizarea acelor cuvinte şi expresii necesare pentru înţelegerea şi facilitarea comunicării

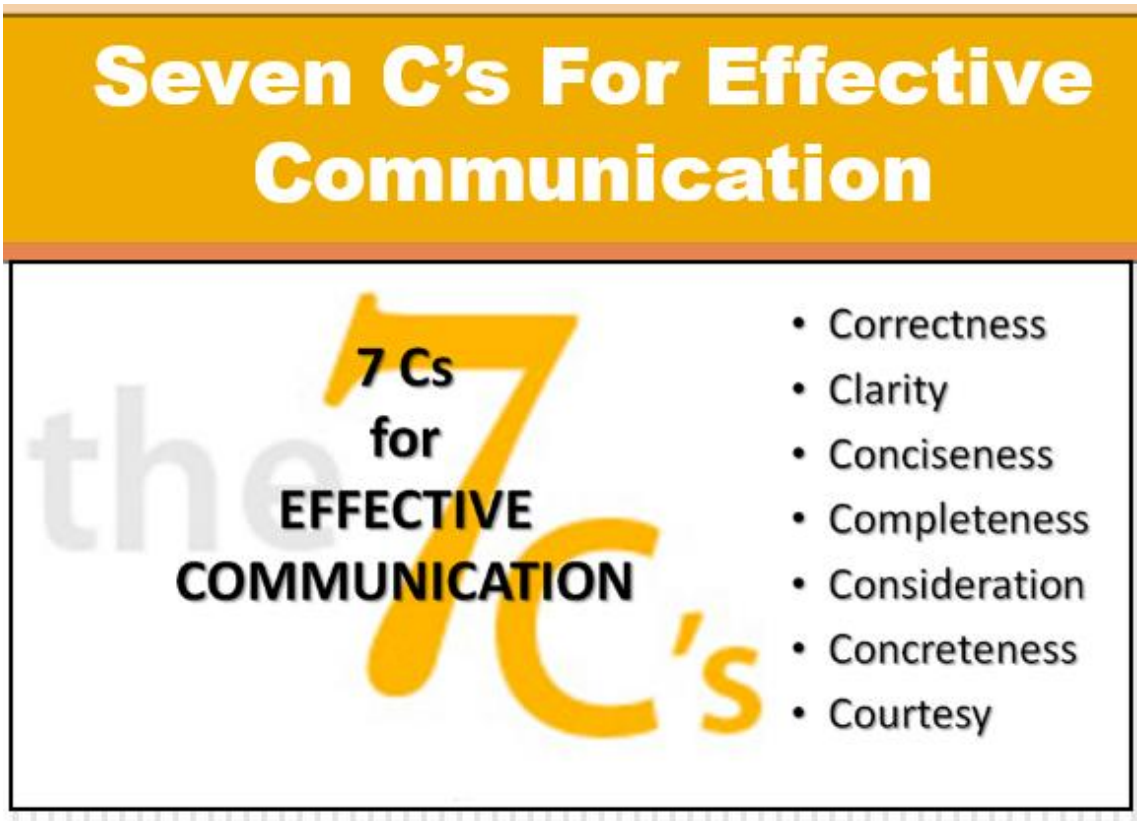
6. Armonia cere recurgerea la cuvinte/expresii care să provoace auditoriului reprezentări conforme cu intenţia vorbitorului, astfel încât să încânte interlocutorul şi să susţină motivaţia învăţării

7. Fineţea se realizează prin folosirea unor cuvinte/expresii prin care se pot exprima indirect gânduri, sentimente, idei.

8. Exprimarea concentrată pe subiectul de comunicat, fără divagaţii inutile şi neavenite. (www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare)

Recomandări pentru o comunicare eficientă

Sunt șapte pași de urmat pentru o bună comunicare, șapte C-uri pe care rebuie să le punctam pentru a comunica eficiet și asertiv.



https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively

1. Corect

Fii correct. ‘Go thus far and no more’ - este un proverb ce înseamnă “mergi mai departe și nu prea” pe care orcine trebuie să și-l amintească. Trebuie să ne exprimăm correct, să ne expunem punctul de vedere, dar să ne întrebăm permanent dacă nu cumva întrecem limita folosind anumiți termini sau expresii categorice.

2. Clar

Modul în care ne comunicm trebuie să fie clar, fără a lăsa loc la interpretări.

3. Concis

Extragerea esenței unui mesaj este apanajul inteligenței. Omenii vor să auda concluzia, esența, pentru a nu le irosi timpul. Claritatea exprimării ideilor presupune rostirea exactă a ceea ce dorești să spui și necesită un vocabular bogat, astfel încât să poți alege acele cuvinte care exprimă cel mai sugestiv ceea ce vrei să exprimi. Pentru a fi corect înțeles evită afirmații de genul ”știți dvs...”,”un fel de...”,”depinde”,cred că”,”s-ar părea/nu s-ar părea”,etc. Aceste expresii sunt ambigue și denotă o stare de nesiguranță și pot enerva ascultătorul, mai ales dacă sunt repetate prea des. Vorbește clar, răspicat, cu intonație; alcătuiește fraze logice și coerente, din care să iasă în evidență ideile pe care dorești să le expui. Elimină din expunerea ta frazele ”goale” de genul ”N-o să vă vină a crede”, ”Nu-i așa că”, etc. Utilizează cuvinte simple, din vocabularul uzual al interlocutorului și expune-le într-un mod cât mai logic și cât mai ușor de urmărit; evită pe cât posibil jargonul profesional.

4. Coerența

A fi coerent reprezintă o combinație înte a fi de clar, concis și concret. Un mesaj coerent este un mesaj logic, armonios, unitar.

5. Complet

Pentru o bună comunicare trebuie să ne asigurăm că transmitem informațiile complet. Că nu omitem ceva ce ar putea schimba sensul informației.

6. Concret.

Nu dilua conținutul mesajului. Evită folosirea cuvintelor și expresiilor care ”slăbesc” conținutul mesajului, în loc să-l întărească. Cuvântul ”dar” este un diluant al mesajelor; apar uneori situații absurde în care acest cuvânt leagă o idee formulată la început de negarea acesteia, Formulată la sfârșitul frazei, ca de exemplu : Dl.X este un bun profesionist, dar comite uneori greșeli grave”.

7. Fii curtenitor

Putem avea mai mult de câștigat dacă ne exprimăm politicos, dacă ne comportăm agreabil. Suntem responsabili pentru starea de bine pe care o transmitem persoanelor cu care interacționăm. Nimeni nu dorește să interacționeze cu cineva nepoliticos sau agresiv. Trebuie să fim respectuoși dacă dorim să fim respectați la rândul nostru.

Menajează orgoliul interlocutorului tău. Chiar dacă, din ignoranță, dezinteres sau rea-voință, face afirmații ilogice, absurde sau răutăcioase, replica ta nu trebuie să fie nicidecum de aceeași manieră; răspunde calm, politicos, fără nici o urmă de ironie în voce și fără aere de superioritate.

(https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating effectively)

Aceste șapte C-uri le putem complete cu:

Evită clișeele

Clișeele reprezintă expresii uzate printr-o repetare exagerată, care fie pot enerva interlocutorul, fie pot genera răspunsuri tot sub forma unor clișee, fie pot duce discuția pe un drum înfundat.

Evită scuzele inutile

Emotivitatea și lipsa de încredere în propria persoană reprezintă două obstacole majore pentru o persoană care dorește să devină un bun vorbitor. În plus, neîncrederea se transmite, într-un fel sau altul, interlocutorului, care bineînțeles că nu va fi interesat să încheie afaceri cu firma pe care o reprezinți, deoarece nu prezinți credibilitate.

Obstacole în calea unei comunicări eficiente

- Neîncrederea interlocutorului în utilitatea informațiilor receptate
- Prezentarea haotică, dezorganizată a informațiilor
- Oferirea unor afirmații vagi, cu caracter general
- ”bombardarea” interlocutorului cu prea multe informații
- Exagerările
- Utilizarea jargonului
- Lipsa de atenție a interlocutorului
- Dezinteresul interlocutorului
- Confundarea faptelor cu opiniile generate de personalitate, educație, experiență, stare emoțională, vârstă sau religie (http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf)

Pentru a conferi comunicării o mai buna şansă de succes este necesar să răspundem la următoarele întrebări (N. Straton, 1995)

DE CE? (scopul)

De ce comunicăm? Care este scopul meu real de a scrie sau vorbi? Ce sper eu să realizez? O schimbare de atitudine? O schimbare de opinie? Să informez? Să influenţez? Să fraternizez cu cineva? Să fac conversaţie?

CINE? (interlocutorul)

Cine este cu precizie receptorul mesajului meu? Ce fel de persoană este? Ce personalitate are? Educaţie? Vârsta? Statut social? Cum va reacţiona la conţinutul mesajului meu?

UNDE ŞI CÂND? (locul şi contextul)

Unde va fi interlocutorul (receptorul) când va primi mesajul meu? Care elemente ale mesajului meu nu sunt cunoscute, astfel încât va fi nevoie să-i reamintesc faptele? În ce moment soseşte mesajul meu?Pot răspunde la o problemă ridicată de interlocutor? Sau mesajul meu va reprezenta prima informaţie pe care interlocutorul o va

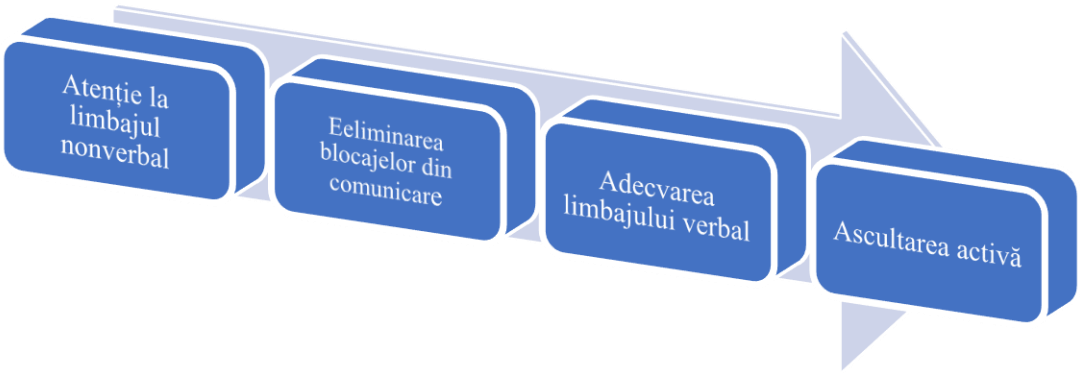
auzi despre problema respectivă?

Care este relaţia mea cu ascultătorul? Este subiectul mesajului meu un motiv de controversă între noi? Atmosfera este încărcată sau cordială?

CE? (subiectul)

Ce vreau exact să spun? Ce aş dori să spun? Ce doreşte el să ştie? Ce informaţii pot omite?

Secretele unei comunicări eficiente



Cerinţele generale ale unei comunicării eficiente

Conform dicționarului “Oxford English Dictionary”:

Effective (adj.) – successful in producing a desired or intended result (comunicare efectivă – ce își atinge cu succes obiectivul)

Efficient (adj.) – achieving maximum productivity with minimum wasted effort or expense (comunicare eficientă – maxima productivitate cu minimum de efort)

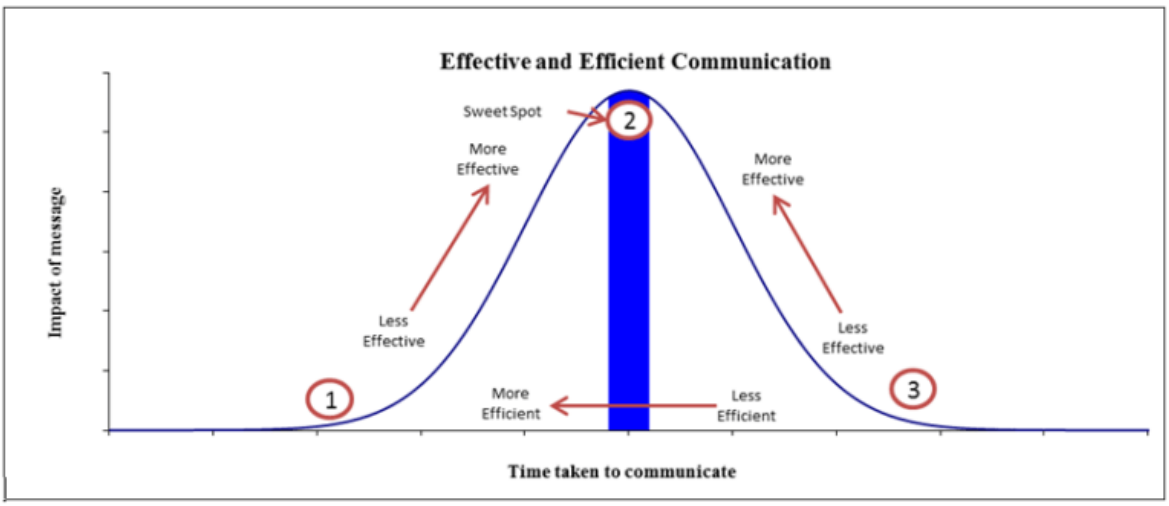
Cu alte cuvinte:

Comunicare efectivă: a face lucrurile corect

Comunicare eficientă: a face lucrurile cum trebuie

Cum să creezi cum echilibru între comunicare efectivă și eficientă

Comunicarea efectivă înseamnă că cel ce comunică se concentrează pe înțelegerea mesajului de către interlocutor. Comunicarea eficientă înseamnă convertirea mesajului în fra-uri cît mai scurte posibil – cel ce comunică se concentrează ca mesajul să fi cât mai scurt și concludent pentru a fi înțeles corect cu minimum de efort.



Impactul mesajului vs. cât timp scorzi comunicării

Sursa: www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently

Figura ilustrează trei categorii de situații cu care ne putem confrunta într-o comunicare

Scenariul 1

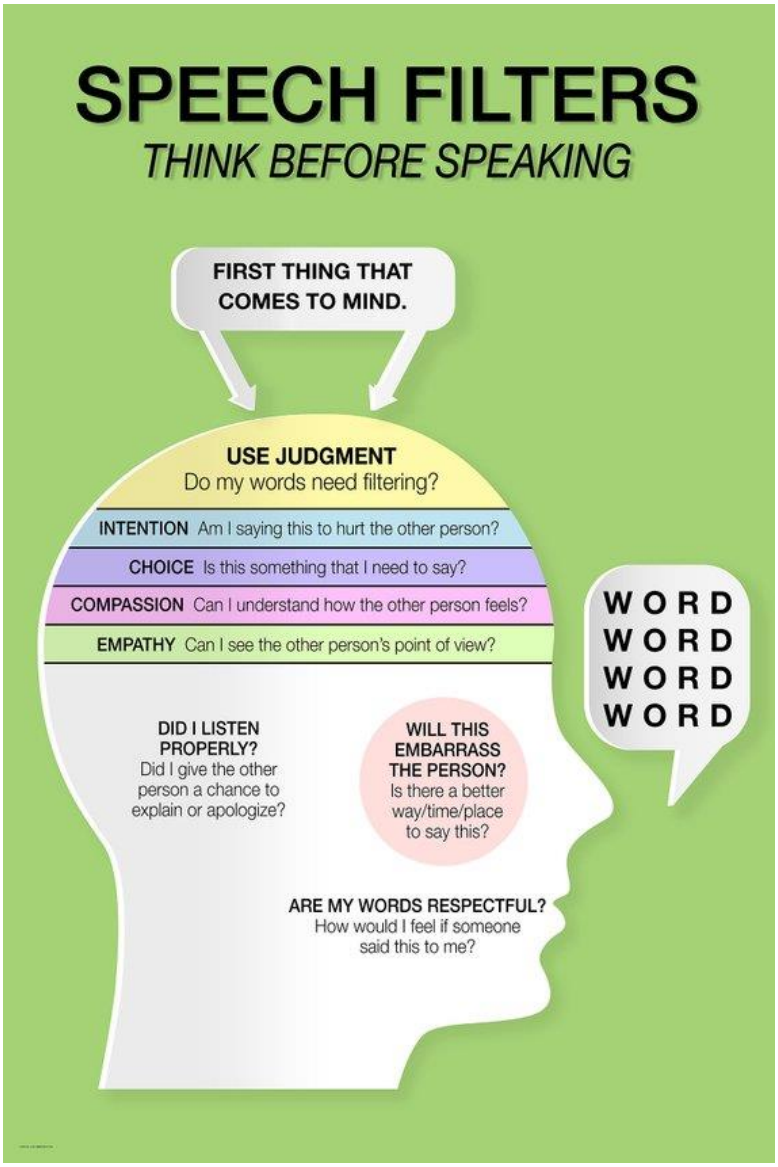
Vorbitorii din această categorie sunt concentrați să comunice efficient, pun accent pe mesaj, dar nu și pe interlocutor. pleacă de la idea că interlocutorul este familiar deja cu subiectul mesajului transmis, și nu se asigură că interlocutorul a înțeles mesajul.

Scenariul 2

Echilibrul dintre comunicare efectivă și eficientă este perfect în transmiterea unui mesaj. Cei care acordă suficientă atenție atât interlocutorului cât și mesajului, ascultă cu atenție și își adaptează discursul, astfel încât să se asigure că mesajul a fost înțeles, chiar dacă sunt nevoiți să acorde mai mult timp explicațiilor suplimentare asupra punctului lor de vedere.

Scenariul 3

Cei care vorbesc mult și se pierd în detalii își plictisesc interlocutorul. Tind să explice prea mult punctual lor de vedere, astfel încât interlocutorul își pierde concentrarea iar mesajul este diluat și greu de înțeles. (https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently)



https://www.pinterest.com

A fi capabil să comunici asertiv și empatic în același timp este una din cele mai importante abilități pentru a interacționa eficient cu ceilalți, pentru a avea succes atât în viitoarea profesie cât și în dezvolarea relațiilor interumane.

Bibliografie

Abric, Jean-Paul, (2002), Psihologia comunicarii, Bucuresti, Editura Polirom

Albrecht, K. (2007) – Inteligență socială, București, Editura Curtea Veche

Coman, A. (2008) – Tehnici de comunicare, București, Editura CH. Beck

Chiru, I. (2003) - Comunicarea interpersonală, București, EdituraTritonic

Cosmovici A, Iacob, M (1998) - Psihologie Școlară, București, Editura Polirom

Hanganu, O., Dicu,V. (2017) – Cultural awareness guide for expats working in Romania, București

Ekman, P. (2003) – Emoții date pe față, București, Editura Trei

Fârte, Ghe. (2004) – Comunicarea – o abordare paraxiologică, Iași, Casa editorială Demiurg

Holdevici, I. (2000) - Ameliorarea performantelor individuale prin tehnici de psihoterapie,

Editura Orozonturi

Navarro, J. (2008) – Secretele comportamentului nonverbal, București, Editura Meteor Press

Pânişoară, I. (2006) - Comunicarea eficientă, București, Editura Polirom

Pavalache-Ilie, M. (2015)– Mozaicul comunicării, Cluj, Presa Universitară

Stănciulescu, I, Tudor,R.,Tran, A.Tran., (2015) - Teoria comunicarii**,** Editura Tritonic

Şerb S. (2000) - Relaţiile publice şi comunicarea, Bucureşti, Editura Teora,

Straton, N. (1995) - Comunicarea, București, Societatea Ştiinţă si Tehnică,

Stein, S (2003) – Forța inteligenței emoționale, București, Editura Alfa

https://office.com/getword

https://www.socializam.com/comunicare/cat-de-importanta-este-comunicarea/,

https:/www.univath.ro/tematica_licenta/Curs_Comunicare_in_AP.

http://www.mpt.upt.ro/doc/curs/gp/Communication_skills.pdf

https://www..grefieri.ro/noțiunidecomunicare

hpp. creeaza.com

http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf

https://www.mpt.upt.ro

www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare

http://www.angelfire.com/pro/irural/lib/comunicare.pdf

http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice

http://www.scrigroup.com/management/cominicare/COMUNICAREA-NONVERBALA-Kinetic24966.php

https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I._INIŢIERE_ÎN_STUDIUL_COMUNICĂRII

https://www.practical-application-components-of-efficient-communication-infographic.html

https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently/

https://www.pinterest.com

https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively/

https://communicationstyles.org/four-authentic-communication-skills/

Capitolul 5
Responsabilitate

Introducere

Responsabilitatea este un concept cheie în educația școlară. Rolul acestui capitol este de a face cunoscute diferitele forme de responsabilitate, de a determina care sunt sensurile specifice implicate și cum poate fi facilitată responsabilitatea la elevi.

De fapt, responsabilitatea nu este doar o problemă de etică, ci și a performanțelor generale ale elevilor și profesorilor. O atenție specifică va fi acordată responsabilității sociale și civice și implicării acestora în cadrul educației școlare.

Acest capitol se bazează pe practică și este împărțit în trei domenii:

- Aplicarea responsabilității personale și sociale la setările de educație școlară, cu o atenție specială acordată practicilor pentru creșterea responsabilității sociale la orele de educație fizică. Un accent deosebit va fi acordat testului de psihometrie pentru a măsura responsabilitatea personală și socială și protocoalele pentru a crește acest factor la elevi.
- Conceptul de dezangajare morală. Unul dintre cei mai influenți psihologi, canadianul Albert Bandura a conceptualizat variabila dezangajării morale pentru explicarea unei game largi de comportament agresiv. În această secțiune, vom analiza rolul dezangajării morale în explicarea violenței, a bullyingului și a cyberbullying-ului în școli. Analizele aprofundate vor fi făcute pentru toate rolurile persoanelor implicate în intimidare (bătăuș, apărător, pasager etc.). Predictorii, rezultatele și testele pentru măsurarea dezangajării morale vor fi analizate în scopul identificării și prevenirii efectelor negative ale dezangajării morale și promovării responsabilității în sălile de clasă
- Rolul emoțiilor responsabile. Un studiu intercultural realizat de Menesini și colegi (2013) a emis ipoteza importanței emoțiilor responsabile pentru

prevenirea bullyingului. Se va discuta despre rolul emoțiilor în explicarea proceselor de responsabilitate

Formele de responsabilitate: definiție și aplicare

Potrivit Dicționarului Cambridge, responsabilitatea este „ceva cu care trebuie să te ocupi pentru ce faci sau este de datoria ta", să ai responsabilitate înseamnă „să fii într-o poziție de autoritate asupra cuiva și să ai obligația de a te asigura că anumite lucruri sunt făcute". Este clar factorul normativ al responsabilității. Responsabilitatea este un subiect foarte larg, cu implicații și corelații clare cu Dreptul, Etica, Psihologia, Filozofia.

În acest capitol vom explora diferitele forme de responsabilitate, apoi vom explora implicațiile acestui concept larg în cadrul educației școlare. Responsabilitatea socială este o teorie aplicată în mare parte întreprinderilor. Responsabilitatea socială lucrează la dualitatea dintre interesele economice și obiectivele sociale. Această teorie afirmă că, dacă o companie dorește să-și maximizeze valoarea, Managementul ar trebui să aibă capacitatea de a păstra echilibrul între performanța economică, cu performanța socială și economică (Ganti, 2019).

Atunci când se aplică școlilor, care aplică performanța economică numai în gestionarea resurselor și a cheltuielilor corecte ale acestora, responsabilitatea socială poate fi definită ca respectarea regulilor sociale și a așteptării rolului (Ford, 1985).

Concret, pentru aplicarea în școală, regulile și normele sunt legate de rolul elevilor. De fapt, elevii trebuie să respecte regulile de conduită interpersonală care se referă în mod specific la performanța lor. Aceste reguli afectează o gamă largă de variabile psihosociale, de exemplu: cooperarea, respectul față de ceilalți, forme pozitive de interacțiune socială.

Responsabilitatea civică este definită drept responsabilitatea unui cetățean. Este formată din acțiuni și atitudini asociate guvernării democratice și participării sociale.

Responsabilitatea civică poate include participarea ca și voluntari și calitatea de membru al asociațiilor de voluntari.

Vom vedea, prin analiza literaturii științifice, că creșterea responsabilității sociale și civice este importantă pentru creșterea performanței elevilor, dar și pentru reducerea comportamentelor negative (violență, abuz psihologic, bullying și cyber-bullying). Dezvoltarea responsabilității sociale ar trebui înțeleasă la nivel sistemic, în ceea ce privește părinții, profesorii și elevii înșiși. (Krumboltz, Forz, Nichols, & Wentzel, 1987)

La nivel de familie, deținerea responsabilității este foarte importantă pentru determinarea adaptării sociale și a succesului în viață. Dar, din punct de vedere al societății, lipsa acestor abilități poate avea un efect profund asupra vieții elevilor. Copiii antisociali, sunt asociați statistic cu efecte negative la vârsta adultă, cum ar fi: dependența de alcool, șomajul, divorțul (Caspi, Elder & Bem, 1987)

Efecte pozitive ale responsabilității sociale

Relațiile dintre responsabilitatea socială și etică sunt clare. Mai mult, școlile, în mod diferit față de companii, nu trebuie să depășească dualitatea dintre câștigul economic și scopurile sociale, deoarece nu există profit. Directorii de școli trebuie să gestioneze resursele economice și umane pentru a asigura la nivelul maxim simțul responsabilității și evitarea corelațiilor negative ale acestei variabile.

Cu toate acestea, încă din anii 60 ai secolului al XX-lea, cercetările psihologice s-au concentrat pe relațiile dintre responsabilitatea socială și realizarea academică.

În primul rând, un set de studii au identificat relațiile dintre comportamentul civic al elevilor și percepția socială a profesorilor. O cercetare realizată de Sivan (1986) a identificat faptul că profesorii discriminau între diferite tipuri de elevi pozitivi (tendință de socializare, de învățare, de performanță) și de comportament negativ (neatenție, agresiv și necooperant), iar acest factor afectează și preferințele profesorilor (Brophy & Good , 1974, Cartledge & Milbrun, 1978).

Un studiu realizat de Trenholm și Rose (1981) a identificat printr-un interviu cele șase aspecte fundamentale ale comportamentului elevilor:

• Răspunsuri adecvate la solicitările și sarcinile academice

• Controlarea impulsurilor

• Rezolvarea matură a problemelor

• Interacțiune cooperantă și curtenitoare cu semenii

• Implicarea în activitățile clasei

• Recunoașterea contextului adecvat pentru diferite tipuri de comportament

Strategii de predare a responsabilității sociale în clasă

Cele mai comune strategii de predare a responsabilității sociale în școli sunt rezumate după cum urmează:

• Intervenție și prelegeri concepute pentru predarea strategiilor de autocontrol. Aceste prelegeri pot fi concentrate pe elevii care arată comportamente impulsive sau necorespunzătoare (O´Leary & Dubey, 1979)

• Practici de management în clasă pentru a determina ordinea și controlul grupului (Doyle, 1986)

Există dovezi care sugerează că succesul în școală nu este criteriul unic pentru evaluarea succesului și competenței în școli. De fapt, școala îndeplinește o mare funcție de socializare în următoarele moduri:

• Profesorii și studenții promovează activ comportamente sociale responsabile

• Există relații între competența socială și funcționarea familiei elevilor

• Un studiu realizat de Feldman, Wentzel, Weinberger & Munson, 1990) a arătat că există corelații între satisfacția conjugală și responsabilitatea socială în preadolescență pe toate scările de responsabilitate socială (cooperarea cu ceilalți, respectarea regulilor, controlul agresivității, controlul impulsurilor

• Studiile lui Finn, (1993), Palmer, Dakof & Liddle, (1993) au demonstrat că interesul părinților pentru activitățile elevilor, comunicarea părinților și așteptările părinților sunt puternic corelate cu succesul academic

Evidențele corelației dintre responsabilitatea socială și învățare pot fi rezumate după cum urmează:

• Există corelații pozitive între performanța școlară, empatie și comportamentul prosocial (Feshbach & Feshbach, 1987)

• Există corelații pozitive între performanța școlară și conduita școlară adecvată (Entwisle, Alexander, Cadigan și Pallas, 1986)

• Există corelații pozitive între performanța școlară și conformitate (Cobb, 1972, Kohn și Rosman, 1973)

• O meta-analiză realizată de Horn & Packard (1985) a arătat că variabilele socio-emoționale au prezis realizarea și au redus problemele de învățare timpurie în mod similar ca capacitatea intelectuală, deficitul senzorial sau chiar problemele neurologice

• Comportamentul școlar adaptiv la școala elementară este predictiv pentru performanțe și scoruri la teste în liceu (Lambert, 1972)

• Un studiu longitudinal realizat de Parker și Asher (1987) a arătat că un comportament antisocial și agresiv este predictiv pentru abandonul școlar în liceu

• Un studiu realizat de Hopps & Cobb (1974) a demonstrat că predarea responsabilității sociale adecvate copiilor (adică participarea, urmarea instrucțiunilor, efectuarea voluntariatului) crește rezultate stabile în realizarea academică (Cobb & Hopps, 1973)

• Acceptarea de către profesori și elevi a școlilor este în mod constant legată de realizări la toate vârstele și clasele

• Copiii respinși social și agresivi sunt expuși riscului de eșec academic (Feldhusen și colab., 1970, Ford și Tisak, 1983)

Relațiile cu semenii

• Un studiu despre tranzițiile școlare arată că pierderea unui grup de prieteni cunoscut are un impact negativ asupra stimei de sine și a interesului elevului pentru școală (Miller, 1983)

• Izolarea percepută de colegi, precum și lipsa de control percepută în obținerea de sprijin social la școală au fost legate de niveluri scăzute de realizare (Epperson, 1963)

Protocol de responsabilitate în caz de intimidare cibernetică

Un studiu realizat de Willard (2007) a identificat un protocol pentru responsabilitate în caz de intimidare cibernetică:

Precauții rezonabile pe care școlile ar trebui să le ia pentru a reduce cazurile de infracțiuni informatice

- Stabiliți un efort de planificare organizat pentru a rezolva problemele; efectuează în mod regulat evaluarea nevoilor
- Evaluează politicile și practicile de gestionare a utilizării internetului
- Implementați practici mai eficiente pentru a monitoriza utilizarea Internetului elevilor
- Educați elevii și profesorii
- Implementați un proces de raportare, revizuire și proces de intervenție
- Implicați-vă în evaluarea continuă a eficacității

Rolul învățării serviciilor și al voluntariatului pentru creșterea responsabilității sociale

Un studiu realizat de Scales și colegii săi (2000) a demonstrat că activitățile de învățare a serviciilor pot crește substanțial nivelul responsabilității sociale în aceste moduri:

• Activitățile de învățare-serviciu pot crește conștientizarea socială a elevilor, preocupările față de ceilalți și alte abilități legate de capacitatea cognitivă, această variabilă finală duce la creșterea învățării

• Activitățile de învățare a serviciilor cresc sensul autoeficienței în a ajuta pe ceilalți și a adevăratului interes față de ceilalți

• Simțirea îngrijorării și convingerea că ajutorul lor poate face diferența, poate promova comportamente de cetățenie mai pozitive

Scale pentru măsurarea responsabilității sociale

Conrad și Hedin (1981) au construit o Scala de Responsabilitate Socială și Personală.

Subscalele acestui test sunt

• Subscală cu 4 elemente: trebuie să fi simțit responsabilitatea de a-i ajuta pe ceilalți

• Subscala pentru asistență socială cu 4 elemente: îngrijorare pentru bunăstarea celorlalți

• Eficacitate cu 4 elemente: capacitatea percepută de a fi eficient ajutându-i pe ceilalți

Li și colegii săi (2008) au propus un instrument pentru măsurarea responsabilității personale și sociale (Chestionarul de responsabilitate personală și socială PSRQ) validat într-un eșantion de 253 de elevi de gimnaziu. Structura chestionarului se bazează pe o analiză a factorilor de confirmare (CFA)

care a dezvăluit - așa cum era de așteptat - două scale principale și 4 subscale, adică Responsabilitatea personală și Responsabilitatea socială. Metoda de notare folosește o scală Likert în 6 puncte și a fost aplicată pentru a evita orice răspunsuri neutre, nivelul (1) înseamnă „nu sunt de acord”, iar nivelul (6) înseamnă „de acord puternic”. Elementele acestei scale sunt:

Responsabilitate socială

1. Îi respect pe ceilalți
2. Îi respect pe profesorii mei
3. Îi ajut pe ceilalți
4. Îi încurajez pe ceilalți
5. Sunt amabil cu ceilalți
6. Îmi controlez temperamentul
7. Sunt de ajutor celorlalți

Responsabilitate personala

1. Particip la toate activitățile
2. Incerc din greu
3. Mi-am stabilit obiective pentru mine
4. Încerc din greu chiar dacă nu îmi place activitatea
5. Vreau să îmbunătățesc
6. Fac un efort bun
7. Nu-mi fac niciun obiectiv

Elementele subscale sunt

Respect

1. Îi respect pe ceilalți
2. Îi respect pe profesorii mei
3. Îmi controlez temperamentul

Grijă și ajutor

1. Îi ajut pe ceilalți
2. Îi încurajez pe ceilalți
3. Sunt amabil cu ceilalți
4. Sunt de ajutor celorlalți

Efort

1. Particip la toate activitățile
2. Incerc din greu
3. Fac un efort bun

Auto-direcție

1. Mi-am stabilit obiective pentru mine
2. Vreau să îmbunătățesc lucrurile
3. Nu am niciun obiectiv

Studiul a demonstrat o corelație între constructele responsabilității și motivația intrinsecă, descrisă în tabelul următor.

Tabelul 6. Corelația dintre responsabilitatea socială, responsabilitatea personală și motivația intrinsecă

Variabile	SR	PR	IM
Responsabilitate socială - Social responsibility (SR)	-	.64*	.33*
Responsabilitate personală - Personal responsibility (PR)		-	.39*
Motivație internă - Intrinsic motivation (IM)			-
Deviație	4.71	4.93	4.72
Deviație Standard	.87	.80	1.08
Coeficient alpha	.79	.80	.81
* p<.001			

Watson și colegii săi (2003) au dezvoltat un instrument psihometric auto-raport pentru evaluarea percepției tinerilor asupra responsabilității personale și sociale pe baza a 15 itemi cu o scală Likert în 4 puncte, validată printr-o analiză a factorilor exploratorii.

Guan, McBride și Xiang (2006) au propus o scală pentru evaluarea obiectivelor legate de responsabilitatea socială și alinierea la teoria obiectivelor. În conformitate cu Wentzel (1991), obiectivul responsabilității sociale este dorința personală de a se conforma regulilor, normelor și așteptării rolului social.

Cum se predă responsabilitatea socială- Modelul de predare a responsabilității personale și sociale (TPSR)

Modelul TPSR a fost creat de Hellison (1985, 2003) ca o nouă abordare pentru programele de activitate fizică. Metodele timpurii ale TPSR au fost aplicate tinerilor cu riscuri datorită condițiilor lor sociale și economice (adică lipsa resurselor economice, violența, drogurile cu probleme de familie).

Motivul modelului TPSR este că elevii pentru a avea succes în timpul educației școlare trebuie să învețe responsabilitatea pentru ei și pentru ceilalți. Concepția responsabilității în școli este o poziție morală de a se respecta pe sine și pe ceilalți. Concret, valorile care stau la baza responsabilității personale sunt efortul și autonomia. Valorile legate de responsabilitatea socială sunt respectul pentru sentimentele și drepturile altora, empatia și sensibilitatea socială.

Modelul este organizat pe cinci niveluri de responsabilitate:

1. Respectă drepturile celorlalți
2. Efortul
3. Autodirecționarea
4. Ajutarea celorlalți
5. În afara sălii de sport

Fiecare nivel are obiective specifice. Obiectivele primului nivel:

• Capacitatea de a învăța empatia

• Capacitatea de autocontrol

• Capacitatea de a rezolva conflictele în mod pașnic

Obiectiv al doilea nivel

• dezvoltați la copii o motivație și un interes intrinseci pentru o muncă bine făcută

Al treilea nivel

• învățați să gestionați timpul

• planificați propria învățare

• să-și stabilească obiective pe termen scurt

• să-și stabilească obiective pe termen lung

Al patrulea nivel

• Învațarea copiilor să-i ajute pe ceilalți și să fie sensibili și receptivi

Al cincilea nivel

• elevii sunt încurajați să își aplice învățarea în timpul programului în alte contexte

Aplicația naturală a modelului TPSR este utilizarea activității fizice ca vehicul pentru predarea comportamentelor sociale responsabile. Aspectele fundamentale ale modelului sunt:

1) se bazează pe atuurile pe care tânărul le posedă deja

2) subliniază competența și măiestria

3) concentrați-vă asupra întregii persoane (inclusiv dimensiunea emoțională, socială, cognitivă și fizică a sinelui

4) oferă un mediu sigur din punct de vedere fizic și psihologic

5) mențineți o conexiune locală

6) să asigure un contact semnificativ cu un adult

Cea mai mare dovadă a eficienței modelului a fost găsită de Hellison și Walsh (2002) care au analizat 26 de studii care au investigat impactul modelului TPRS asupra dezvoltării tinerilor. Studiul a constatat că 19 din cele 26 de studii analizate sunt eficiente în creșterea respectului, a efortului, a autonomiei și a capacității de conducere în rândul elevilor.

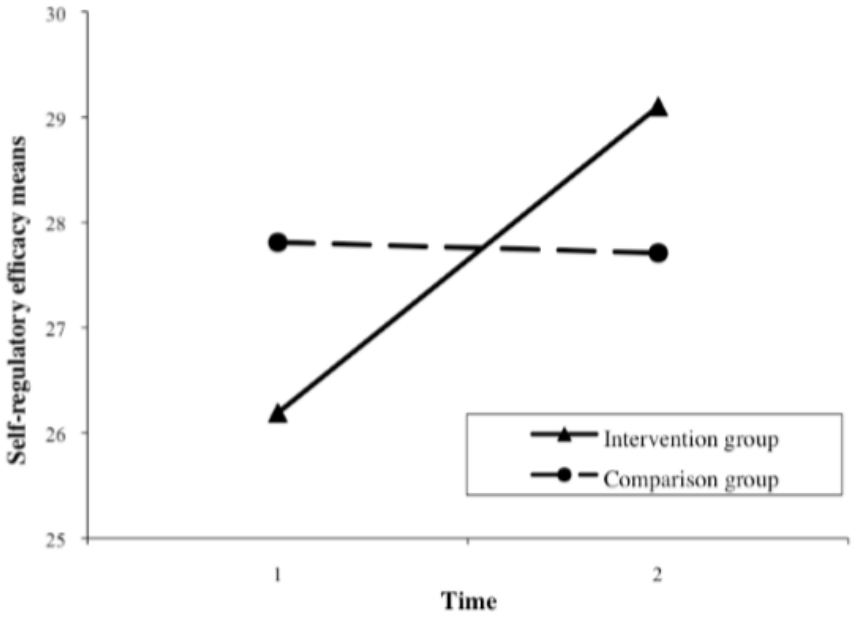
Protocol pentru aplicarea TPSR

Programul se bazează pe aplicarea următoarelor strategii pentru a oferi control și responsabilitate studenților. Concret, strategiile sunt:

- Opriți-vă (pauză) pentru a analiza situațiile dificile
- Reuniuni de grup pentru a schimba jocul
- Modelarea muncii echipei (de grup)
- Fiecare echipă (grup) proiectează o activitate
- Elevii stabilesc obiectivele de urmărit în fiecare sesiune
- Fiecare student se oferă voluntar pentru a pregăti și dirija un joc
- Contract de bune intenții
- Banca de pace pentru rezolvarea conflictelor

Un studiu realizat de Escartì (2010) a arătat că aplicarea modelului de responsabilitate personală și socială la clasele de educație fizică din școala primară poate crește percepția autoeficienței.

Figura 1. Estimarea mijloacelor marginale de eficacitate de autoreglare.



Pentru a atinge aceste rezultate, cercetătorii au dezvoltat un experiment de comparare cu două probe, luând în considerare două clase de adolescenți cu risc de abandon de 13-14 ani (n = 30). Un sub-eșantion a aplicat Modelul de Responsabilitate Personală și Socială a lui Hellison despre care am scris în rândurile de mai sus, în timp ce celălalt a acționat ca un grup de control, făcând clase normale de educație fizică. Studiul a demonstrat prin indicatori cantitativi un nivel crescut de:

• Autoeficiență pentru înrolarea resurselor sociale

• Eficacitatea de sine pentru învățarea autoreglată

Mai mult, s-a observat prin indicatori calitativi că doar participanții la program au sporit comportamentele de responsabilitate. De asemenea, Gordon (2013) a realizat un studiu despre modelul de responsabilitate într-o școală secundară din Noua Zeelandă, în timpul prelegerii de educație fizică, subliniind oportunitățile și amenințările. Modelul a fost aplicat timp de șase luni, prezentând rezultate similare obținute de Escarti și colegi. Pe parcursul programului de șase luni, principalele rezultate obținute au fost:

- O mai bună înțelegere a responsabilității personale

- O mai bună înțelegere a responsabilității sociale

Cu toate acestea, o posibilă slăbiciune identificată este nivelul transferabilității în alte sectoare. Din acest motiv, evoluțiile viitoare ale acestor tehnici ar trebui să fie concentrate pe modalitatea de a transfera aceste cunoștințe în alte domenii.

Protocoale pentru predarea responsabilității prin ore de educație fizică

Jones (2012) a identificat un protocol pentru predarea responsabilității personale și sociale prin intermediul cursurilor de educație fizică bazate pe modelul Hellison. Protocolul este descris după cum urmează

Înainte de lecție

Discuție de conștientizare

Stabilirea obiectivelor - Doar pentru azi mă vei vedea ...

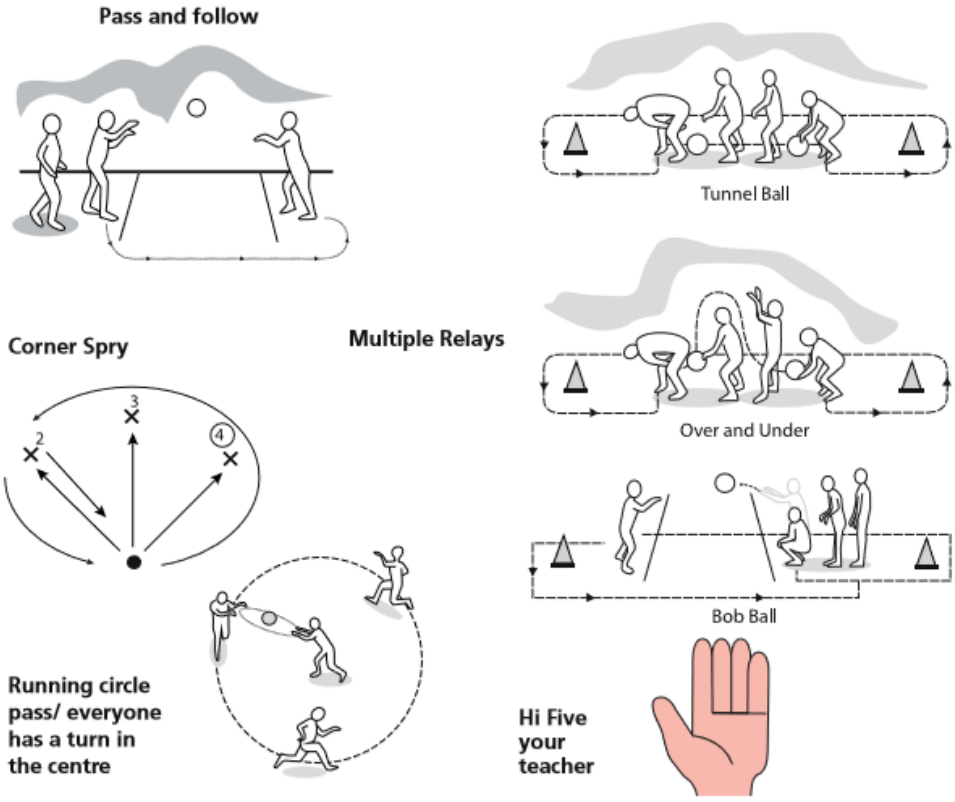
Obiectivul clasei - pentru a începe și a finaliza întâlnirea de stabilire a obiectivelor fără direcția profesorului

Distribuie criterii de succes - pentru fitness

Ce încercăm să obținem

Cum va arăta dacă vom avea succes ca și clasă

Obiectivul clasei - finalizarea acestei activități în 5 minute la următoarea sesiune



Eden Ball-Competitive Choice

Permiteți trei niveluri pentru a juca acest joc și elevilor să aleagă și să se deplaseze liber

1. Jocuri competitive
2. Jocuri sociale
3. Individual sau cu colegii care dezvoltă abilități pentru joc

Reuniune / reflecție de clasă

Reguli de întâlnire

- Fără lipsă de respect
- Includerea tuturor
- Rezolvarea conflictelor de pace

Întrebări ale profesorului / liderului

1. Cine nu a cauzat nimănui o problemă astăzi?
2. Cât de greu ai lucrat astăzi?
3. Cum a fost stăpânirea ta de sine în timpul orei de astăzi?
4. Cât de bine ai regizat jocurile azi?
5. Ai ajutat pe cineva să învețe ceva la școală / în afara școlii?
6. Cine a încercat ceva ce trebuie să îmbunătățească

Continuum - auto-reflecție

- Cât de angajat ai fost azi în ora de educație fizică?
- Cât de bine ai lucrat în grupul tău?
- Cât de eficient a fost grupul tău în atingerea obiectivului?
- Ce strategii ai folosit pentru a exclude problemele de grup/problemele personale?
- Ce trebuie să îmbunătățim data viitoare?

Principiul acordului

Timpul de joc redus vs timpul de exercițiu - extindeți și contractați timpul de joc în consecință pentru a promova comportamentul și motivația de cooperare către un nivel superior. Acest lucru s-a aplicat și pentru clasă - vedeți cât de departe puteți „lăsa frâiele" de la direcția profesorului la autodirecție, înainte de a trebui să redirecționați elevii, grupurile de clasă din nou.

Protocol pentru creșterea responsabilității personale și sociale în orele de educație fizică

Lecţie

Format: Sesiunile au aproximativ 1 oră

1. Timpul relațional

Aceasta se referă la sesiunea informală cu privire la interacțiunile pe care profesorul le are cu elevii care ajută la crearea unui mediu primitor și la stabilirea relațiilor personale cu elevii. Este o oportunitate de a discuta, de a-i întreba pe elevi cum este ziua lor și de a discuta despre lucruri care pot apărea sau se vor petrece în viața lor. Spre deosebire de celelalte componente care apar într-o ordine specifică, timpul relațional este ori de câte ori apare o oportunitate (adică înainte sau după lecție, sau chiar în timpul lecției în timp ce elevii sunt în tranziție).

2. Discuție de conștientizare

Aceasta este o scurtă întâlnire structurată cu care începe oficial lecția. În timpul acestei discuții, de obicei doar câteva minute, profesorul poate trece peste planul zilei, poate invita elevii să-și aducă contribuția și, cel mai important, să le reamintească obiectivele programului. În funcție de stadiul programului, un profesor ar putea să se concentreze pe un anumit aspect al responsabilității sau doar să le amintească elevilor accentul general al programului (de exemplu, cum se comportă ei înșiși și cum îi tratează pe ceilalți, precum și lucruri despre viață.

3. Activitate fizică

- Timpul lecției. Aceasta constituie majoritatea lecției și ar putea implica orice activitate fizică, exercițiu sau conținut sportiv adecvat vârstei care ar fi în mod normal predate unui grup dat în programul lor de educație fizică. Diferența cheie este că strategiile de predare folosite în această activitate transferă timpul către

elevi și îi plasează în roluri responsabile. Cheia aici este integrarea predării responsabilității odată cu predarea activității fizice.

4. Reuniunea de grup

- Feedback, aprecieri (probleme, cum funcționează programul, ce funcționează, ce nu). După ce a trecut cea mai mare parte a timpului în lecție și activitatea fizică este finalizată, profesorul adună elevii împreună pentru a discuta lecția. Acest lucru oferă studenților o oportunitate de a-și împărtăși opinia despre lecție, de a face sugestii, precum și de a comenta performanța și coeziunea grupului. Dacă activitățile din acea zi ar fi implicat contribuția elevilor, această reuniune de grup ar putea oferi o oportunitate sigură și structurată de a oferi feedback conducătorilor de la egal și invers.

Sunt necesare doar câteva minute pentru această întâlnire.

5. Timp de reflecție

În ultimele minute ale lecției, elevii sunt rugați să se gândească la atitudinile și comportamentele proprii în timpul lecției. Folosind nivelurile de responsabilitate ca puncte de referință, profesorul îi îndeamnă pe elevi să se gândească la performanța lor în acea zi în raport cu fiecare. În funcție de numărul de elevi și de climatul programului, profesorul poate face ca elevii să-și împărtășească auto-reflecțiile în acest moment verbal, cu un semnal de mână (degetul mare pentru „grozav”, lateral pentru „bine” sau în jos pentru „are nevoie de muncă ”) sau scrierea într-un jurnal reflectorizant.

6. Timp de consiliere

–Vorbind cu tinerii despre locul în care se află (dacă este necesar)

Instrument pentru evaluarea educației bazate pe responsabilitate (TARE) reflecție post-didactică (Paul M. Wright, PhD., University of Memphis**,** 2009)

Descriere

Acest instrument a fost adaptat din Instrumentul de evaluare a educației bazate pe responsabilitate (TARE). Instrumentul original a fost validat și testat favorabil pentru fiabilitate. Dr. Paul Wright, care a condus la dezvoltarea instrumentului de observare a dezvoltat și testat pe teren acest instrument. El a folosit-o în propriile sale programe TPSR pentru a ghida reflecția și a evalua fidelitatea implementării TPSR. El a folosit-o ca un instrument pentru a-i antrena pe alții.

Strategii didactice bazate pe responsabilitate

Pentru perioada de timp raportată, utilizați scala furnizată pentru a evalua utilizarea dvs. în fiecare dintre cele nouă strategii de predare bazate pe responsabilitate de mai jos. Definiții mai explicite pentru aceste strategii pot fi găsite la sfârșitul acestui formular. După ce ați selectat ratingul, oferiți câteva comentarii pentru a justifica această evaluare, adică dați exemple concrete despre lucrurile pe care le-ați făcut și ați spus că acestea vor servi drept dovadă. În cazurile în care vă dați seama că nu ați utilizat pe deplin strategia, este posibil să doriți să identificați modalitățile pe care le-ați putea avea sau pe care le puteți avea în lecțiile viitoare.

Strategii de predare	4- Extensiv	3 - Frecvent	2 - Icazional	1 – Rar	0 - Niciodată	Comentarii pentru a justifica evaluarea
Respectarea modelării	4	3	2	1	0	
Stabilirea așteptărilor	4	3	2	1	0	
Oportunități pentru succes	4	3	2	1	0	
Promovarea interacțiunii sociale	4	3	2	1	0	
Alocarea sarcinilor	4	3	2	1	0	
Management	4	3	2	1	0	
Dând alegeri și voci	4	3	2	1	0	
Rolul evaluării	4	3	2	1	0	
Transfer	4	3	2	1	0	

Extensiv - abordat fără probleme direct și evidențiat în mai multe moduri de-a lungul lecției prin cuvintele și acțiunile profesorului.

Frecvent - adresat direct și evidențiat în mai multe puncte ale lecției prin cuvintele și acțiunile profesorului.

Ocazional - Unele dintre cuvintele și acțiunile profesorilor se conectează direct sau indirect pe această temă.

Rar - Această temă nu este, în general, integrată în învățătură, dar poate fi reflectată în anumite cuvinte sau acțiuni izolate din partea profesorului.

Niciodată - Pe parcursul întregii lecții, niciuna dintre cuvintele sau acțiunile profesorului nu transmite sau se aliniează clar acestei teme.

Responsabilitate personal-socială

Teme

Pentru perioada de timp raportată, utilizați scala furnizată pentru a evalua aplicarea generală a acestor teme generale.

După ce ați selectat ratingul, oferiți câteva comentarii pentru a justifica această evaluare, adică dați exemple concrete despre lucrurile pe care le-ați făcut și ați spus că acestea vor servi drept dovadă. În cazurile în care vă dați seama că nu ați abordat foarte puternic o temă, este posibil să doriți să identificați modalități pe care le-ați putea avea sau pe care le puteți avea în lecțiile viitoare

	4- Extensiv	3 - Frecvent	2 - Icazional	1 – Rar	0 - Niciodată	Comentarii pentru a justifica evaluarea
Integrare: măsura în care rolurile și conceptele de responsabilitate sunt integrate în activitatea fizică	4	3	2	1	0	
Transfer: măsura în care se realizează conexiuni cu aplicarea abilităților de viață în alt cadru	4	3	2	1	0	
Abilitarea: măsura în care profesorul împărtășește responsabilitatea cu elevul	4	3	2	1	0	
Relația profesor-elev: măsura în care elevii sunt tratați ca persoane care merită respect, alegere și voce	4	3	2	1	0	

Extensiv - abordat fără probleme direct și evidențiat în mai multe moduri de-a lungul lecției prin cuvintele și acțiunile profesorului.

Frecvent - adresat direct și evidențiat în mai multe puncte ale lecției prin cuvintele și acțiunile profesorului.

Ocazional - Unele dintre cuvintele și acțiunile profesorilor se conectează direct sau indirect pe această temă.

Rar - Această temă nu este, în general, integrată în învățătură, dar poate fi reflectată în anumite cuvinte sau acțiuni izolate din partea profesorului.

Niciodată - Pe parcursul întregii lecții, niciuna dintre cuvintele sau acțiunile profesorului nu transmite sau se aliniează clar acestei teme.

Responsabilitatea elevului

După finalizarea perioadei de observare și a codării intervalelor pe prima pagină, oferiți o evaluare holistică pentru aceste domenii generale de responsabilitate a elevilor. Luați în considerare comportamentul și interacțiunea observată a elevilor pe parcursul lecției. Rețineți că aplicarea curentă a acestei rubrici evaluează grupul în general și nu elevii individuali

	4- Foarte puternic	3 - Puternic	2 - Slab	1 – Foarte slab	0 - Niciodată	Comentarii pentru a justifica evaluarea
Autocontrol: elevul nu face rău altora verbal sau fizic; include / funcționează bine cu alții; rezolvă conflictele în mod pașnic dacă apar	4	3	2	1	0	

Participare: Elevul va încerca fiecare activitate și va prelua diverse roluri, dacă va fi solicitat	4	3	2	1	0	
Efort: Elevul încearcă din greu să stăpânească fiecare sarcină și se concentrează pe îmbunătățire	4	3	2	1	0	
Autodirecție: elevul va rămâne la sarcină fără instrucțiune sau supraveghere directă, indiferent dacă lucrează singur sau alături de alții; nu pare să urmeze exemple proaste sau presiuni de la egal la egal	4	3	2	1	0	
Conducere: Elevul va ajuta, îi va încuraja pe ceilalți și va oferi feedback pozitiv						

Foarte puternic - Toți elevii au afișat această responsabilitate pe parcursul lecției, fără excepții observate.

Puternic - Majoritatea elevilor au afișat această responsabilitate pe parcursul lecției, cu excepții minore și / sau izolate.

Moderat - Mulți elevi au afișat această responsabilitate, dar la mulți nu; nu s-au observat mai multe excepții.

Slab - Unii elevi au afișat această responsabilitate, dar mulți nu; excepțiile erau frecvente și/sau suficient de grave pentru a împiedica învățarea.

Foarte slab - Puțini, dacă există, studenții au afișat această responsabilitate în timp ce majoritatea s-a străduit să o facă; excepțiile au fost frecvente și / sau suficient de grave încât cel puțin unele porțiuni ale lecției au devenit ineficiente

Descrierea extinsă a strategiilor de predare bazate pe responsabilitate Următoarele sunt 5 calități eficiente ale profesorilor atât pentru implementarea TPSR, cât și pentru abordări mai tradiționale:

- Respectarea modelării: Modelele profesorului comunicarea respectuoasă.

Aceasta ar implica comunicarea cu întregul grup sau cu elevii individuali.

- Promovarea interacțiunii sociale: activități ale structurilor profesorilor

care favorizează interacțiunea socială pozitivă. Aceasta ar putea implica interacțiunea elev-elev prin cooperare, muncă în echipă, rezolvarea problemelor, rezolvarea conflictelor sau debriefing.

- Atribuirea sarcinilor: Profesorul atribuie responsabilități specifice sau

sarcini (altele decât conducerea) care facilitează organizarea programului sau a unei activități specifice. Acest lucru ar putea părea ca participarea, configurarea echipamentelor, păstrarea punctajului/înregistrări sau oficiarea unui joc.

Următoarele sunt 4 calități eficiente ale cadrelor didactice specifice implementării TPSR:

- Conducere: Profesorul le permite elevilor să conducă sau să fie

responsabili pentru un grup.

Alegeri: Profesorul le oferă elevilor o voce în program. Aceasta ar putea implica discuții de grup, votarea în grup; alegeri individuale, elevii pun întrebări, fac sugestii, împărtășesc opinii, evaluează profesorul sau programul.

- Rolul evaluării: Profesorul permite elevilor să joace un rol în evaluarea

cursanților. Aceasta ar putea lua forma unei evaluări de sine sau de la egal la egal cu dezvoltarea abilităților, comportament, atitudine, etc; acesta ar putea implica, de asemenea, stabilirea obiectivelor sau o negociere între profesor și elev cu privire la nota lor sau progresul în clasă.

- Transfer: Profesorul se adresează direct transferului abilităților de viață

sau responsabilităților din lecție dincolo de program. Aceasta ar putea include legături precum: nevoia de a munci din greu și de a persevera în școală; importanța de a fi lider în comunitate; păstrarea stăpânirii de sine pentru a evita un conflict după școală; stabilirea obiectivelor; nevoia de a fi un jucător de echipă bun.

O definiție a dezangajării morale

Așa cum s-a subliniat în teoria sa cognitivă Bandura (1999, 2002; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli și Regalia, 2001) descrie dezangajarea morală ca fiind reprezentată de procesele sociocognitive prin care persoana obișnuită este capabilă să facă acte oribile împotriva altora. Bandura (1999; 2002) descrie 4 categorii majore de mecanisme psihologice prin care „oamenii buni fac lucruri rele”:

• restructurarea cognitivă a comportamentului dăunător,

• obscurizarea sau reducerea la minimum a rolului unuia în cauzarea vătămării,

• ignorarea sau denaturarea impactului unui comportament dăunător,

• învinovățirea și dezumanizarea victimei.

Restructurarea cognitivă face referire la credințe și argumente care au rolul de a încadra o conduită dăunătoare într-o lumină pozitivă prin utilizarea masivă a următoarelor strategii:

• „justificare morală”: de exemplu, portretizarea comportamentului ca fiind o cauză demnă sau un scop moral

• „etichetare eufemistică”: folosirea unui limbaj care face ca actele negative să sune mai puțin negative)

• „comparații avantajoase: a face un act negativ să pară mai puțin negativ prin compararea cu un act mult mai negativ.

Minimizarea rolului se referă la strategiile cognitive care înlocuiesc sau difuzează responsabilitatea pentru actele negative, reducând la minimum sau ascunzând propria responsabilitate personală în dependență de o autoritate mai mare și/ sau responsabilitatea de grup.

Nerespectarea/denaturarea impactului negativ al comportamentului dăunător implică strategii care ajută la distanțarea de sine sau la accentuarea rezultatelor pozitive, decât la cele negative, asociate cu comportamentul periculos. În cele din urmă, se poate reduce impactul moral al comportamentului negativ prin învinovățirea și dezumanizarea victimei, văzând-o ca în vreun fel să merite aceste acte negative, sau „aducând-o pe sine” sau răspunzând parțial pentru astfel de abuzuri.

Potrivit lui Bandura, dezangajarea morală servește la dezinhibarea indivizilor, făcând actele negative și inumane mai probabile, întrucât individul este eliberat de autocenzură și vinovăție potențială. În sprijinul acestei teorii, Bandura (1999, Bandura și colab., 2001) au revizuit o cantitate mare de cercetări de psihologie socială care arată „puterea dezinhibitoare a dezangajării morale” (Bandura și colab., 2001, p. 126). În paragraful următor, vom arăta aplicațiile și rezultatele care decurg din cercetarea științifică privind dezangajarea morală, bullying și cyberbullying.

Elementele Scalei dezafectării morale în privința intimidării școlare

În această secțiune vă oferim un instrument pentru măsurarea categoriilor de dezangajare morală în intimidare. Se sugerează aplicarea acestui chestionar folosind o scală Likert în 6 puncte, pentru a forța răspunsul la răspunsuri neutre.

Categorie de dezangajare morală

Restructurarea cognitivă

1. Bullying-ul este doar o parte normală a faptului că este copil

2. Bullying-ul este o infracțiune

3. Este în regulă atunci când cineva nu-ți place să îl agresezi

4. Uneori este în regulă să intimidați alți oameni

5. În grupul meu de prieteni, intimidarea este în regulă

6. Adulții la școală ar trebui să fie responsabili de protejarea copiilor împotriva bătăilor

7. Când văd un alt copil care este agresat, nu pot face nimic pentru a-l opri pe agresor

8. Este responsabilitatea mea să intervin sau să fac ceva când văd bullying

Distorsiunea consecințelor negative

9. Bullying-ul îi determină pe copii să înțeleagă ce este important pentru grup

10. Obținerea intimidării ajută la întărirea oamenilor

11. Unii copii trebuie să fie aleși doar pentru a învăța o lecție

12. Bullying-ul poate fi o modalitate bună de a rezolva problemele

Vina / dezumanizarea victimei

13. Copiii sunt agitați pentru că sunt diferiți

14. Unii copii sunt bulversați pentru că merită

15. Unii copii sunt hărțuiți pentru că rănesc alți copii

16. Este în regulă să alegi învingători

17. Dacă anumiți copii nu plângeau sau nu cedau atât de ușor, nu ar fi hărțuiți atât de mult

18. Majoritatea elevilor care sunt intimidați o merită

Scări de intimidare și victimizare

Cât de des ați fost hărțuit în școli?

1. S-a întâmplat doar de câteva ori
2. S-a întâmplat din când în când
3. Se întâmplă aproximativ o dată pe săptămână
4. Se întâmplă de multe ori pe săptămână

Cât de des ați făcut parte din bullying-ul altor elevi

1. Nu s-a întâmplat deloc
2. S-a întâmplat doar de câteva ori
3. S-a întâmplat din când în când
4. Se întâmplă aproximativ o dată pe săptămână
5. Se întâmplă de multe ori pe săptămână

Relația periculoasă dintre dezactivarea morală și intimidare

Un studiu realizat de Obermann (2011) a demonstrat că dezangajarea morală afectează dinamica bullyingului la toate nivelurile. Această cercetare a examinat utilizarea dezangajării morale în rândul copiilor implicați indirect în intimidare. Un eșantion de adolescenți danezi (N = 660, M vârsta de 12 ani) au fost împărțiți în patru grupuri, în funcție de rolurile lor:

• persoane din afară, care nu au avut deloc bullying în rândul colegilor;

• apărătorii, care ar putea susține victimele în episoade de intimidare;

• participanții vinovați, care nu au făcut nimic pentru a ajuta elevii intimidați, dar s-au simțit vinovați pentru asta;

Datele acestei cercetări au arătat că, pe lângă implicarea personală activă în intimidarea celorlalți, se asociază și cu dezangajarea morală. Același autor (Obermann, 2013) a demonstrat că mai multe scale de măsurare a dezangajării morale au impact asupra dinamicii bullying-ului, Un studiu de 739 de copii din

clasa a șasea și clasa a șaptea danezi (vârsta medie de 12) a fost inclus în studiu. Dezafectarea morală a fost măsurată folosind o versiune daneză a Scalei de dezangajare morală, iar bullying-ul a fost măsurat atât cu auto-rapoarte, cât și cu nominalizări.

Datele au arătat că atât intimidarea auto-raportată, cât și cea nominalizată de la egal la egal au fost legate de dezangajarea morală, și, de asemenea, atât bătăușii puri, cât și victimele bătăușilor au prezentat o mai mare dezangajare morală decât persoanele din afară. Diferențele dintre implicarea în intimidare auto-raportată și nominalizată de la egal la egal indică faptul că reputația socială a unei persoane are o asociere mai puternică cu dezangajarea morală decât se aștepta până acum.

O scală pentru măsurarea rolului persoanelor care participă la intimidare

După cum a relevat studiul anterior, bullying-ul este un fenomen care implică deseori multe roluri specifice în grupul școlar. Participanții joacă un rol și afectează de fapt modul în care apar fenomenele de intimidare și violență. În această scală puteți înțelege ce elemente să utilizați pentru analiza comportamentului violent.

Factor I - Comportamentul Apărătorului

1. Am încercat să-i opresc pe bătăuși / bătăuși
2. I-am spus unui profesor

Factor 2 - Comportamente exterioare

3. Nu am făcut nimic, dar am fost liniștit și pasiv
4. Am stat deoparte

Factor 3 - comportament pro-bully

5. M-am alăturat și am început să-i intimidez pe ceilalți
6. Am luat partea bătăușilor și m-am înscris la intimidare
7. Am urmărit pentru că a fost distractiv

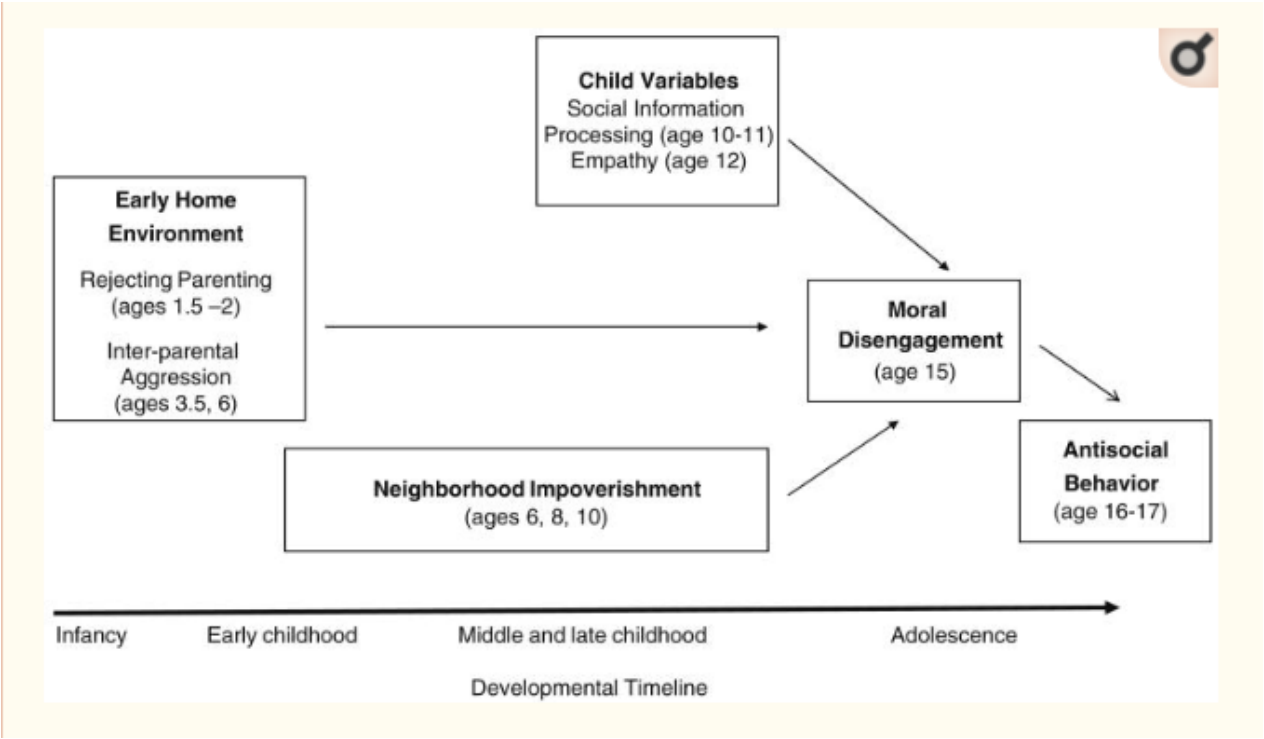
8. Am râs și am înveselit bătăușii

Efectele dezangajării morale: peste pierderea responsabilității

După cum am studiat în alineatele anterioare, dezangajarea morală și pierderea responsabilității sunt strict legate de bullying și cyberbullying. Cu toate acestea, responsabilitatea profesorului școlar este de a contrasta dezangajarea morală, de asemenea, deoarece această variabilă este legată de mai multe probleme la vârsta adultă, care pot fi rezumate în tabelul următor.

Efect	Cercetare
Dezangajare morală este legată de jocurile de noroc la vârsta adultă	Barnes et al 2005
Dezangajare morală este legată de violență față de animale	Vollum et al. 2001
Dezangajare morală este legată de comportamentul criminal al calculatorului	Rogers 2001
Dezangajare morală este legată de atitudini cu privire la execuție	Osofsky et al. 2005
Dezangajare morală este legată de comportamentul antisocial (într-un eșantion de băieți și fete italieni, cu vârste cuprinse între 10-15)	Bandura et al., 1996
Dezangajare morală este legată de comportamentul antisocial (într-un eșantion de băieți și fete afro-americani din SUA, cu vârste cuprinse între 9-14 ani)	Pelton et al. 2004
Dezangajare morală este legată de comportamentul antisocial (într-un eșantion de infractori tineri bărbați cu vârsta cuprinsă între 13-18 ani)	Mulford, 2004

Modelul de dezvoltare al dezangajării morale



Se ia în considerare ipoteza că copiii vor învăța mai întâi dezangajarea morală în casă prin experiența timpurie cu părinții, prin îngrijirea aspră și respingătoare, și prin asistarea modului în care părinții se tratează reciproc (adică, agresiune inter-parentală, agresivitate familiară). Aceste medii familiale timpurii pot reprezenta oportunități de învățare pentru copil și au fost deja legate de rezultatele negative ulterioare. Comportamentul parental s-a dovedit în multe moduri asociat cu un comportament antisocial (Criss și Shaw 2003; Owens și Shaw 2003) și, mai precis, respingerea părinților a fost strict legată de problemele de conduită ulterioară (Shaw și colab., 2003).

Expunerea copiilor la violența dintre părinți a fost, de asemenea, legată de mai multe tipuri de probleme, în special de simptome de externalizare (Cummings și colab. 1989; Fantuzzo și colab., 1991).

În al doilea rând, pe măsură ce copilul crește și petrece mai mult timp în afara casei (adică la vârsta școlară) și întâlnește alți copii și adulți, care

demonstrează și atitudini și comportamente ostile, punctul de vedere emergent al copilului ar putea fi consolidat în continuare.

Mediile din cartierele sărace caracterizate de niveluri ridicate de criminalitate și expunere la deviații s-au dovedit a fi legate de comportamentul antisocial.

De exemplu, dezavantajul cartierului a fost legat în multe studii de diferite rezultate negative, inclusiv probleme de comportament ale copiilor (vezi Leventhal și Brooks-Gunn 2000). În timp ce expunerea la aceste contexte dure și neiertătoare este privită ca un predictor important al dezangajării morale, este, de asemenea, ipotezat că, până la sfârșitul perioadei de vârstă școlară, copiii ar interioriza atribuțiile și atitudinile coerente cu dezangajarea morală, luând forma unor prejudecăți atributive ostile și calitatea ridicată sau empatia scăzută și prosocialitatea față de ceilalți. În majoritatea cazurilor, componente ale prejudecăților ostile de atribuire au fost legate de rezultatele antisociale, în special de agresivitate deosebit de reactivă (Crick și Dodge 1994; Dodge și colab., 1997; Orbio de Castro și colab., 2002). În mod asemănător lipsa empatiei a fost, de obicei, legată de rezultate antisociale largi și forme mai proactive de comportament antisocial (vezi Frick și White 2008). Întrucât aceste atribute ale copiilor s-au dovedit a fi legate de activitățile antisociale actuale și viitoare, ele pot reprezenta, de asemenea, predictori ai dezangajării morale.

Dintr-o perspectivă teoretică, atât dezactivarea morală, cât și empatia împărtășesc în mod clar un sentiment de dezangajare și, prin urmare, ar trebui să fie legate. Cu toate acestea, ele pot fi tratate și ca construcții separate. În cazul empatiei scăzute, această dezangajare este îndreptată către alți indivizi cu o lipsă de respect și de grijă pentru sentimentul de bine al altora, în timp ce în cazul dezangajării morale, dezangajarea este îndreptată către societate și valorile sale în ansamblu decât preocupările persoanelor specifice. Empatia este mai specifică, este mai puțin concentrată pe un sens larg de dezacord. Mai mult decât atât, întrucât empatia față de ceilalți este baza pentru concepte morale mai abstracte și

atitudini mai largi față de societate, este probabil să fie un precursor al atitudinilor morale ulterioare.

Dezangajarea morală ca mediator între factorii de risc timpuriu și comportamentul antisocial

Pe baza descoperirilor care au legat acești factori de risc timpuriu (de exemplu, parenting, adversitatea de vecinătate) cu rezultatele antisociale ulterioare și potențialul că acestea pot fi corelate și cu violența în adolescență, poate servi ca mediator cognitiv între acești factori de risc timpuriu și ulterior comportament antisocial.

Predictorii dezangajării morale

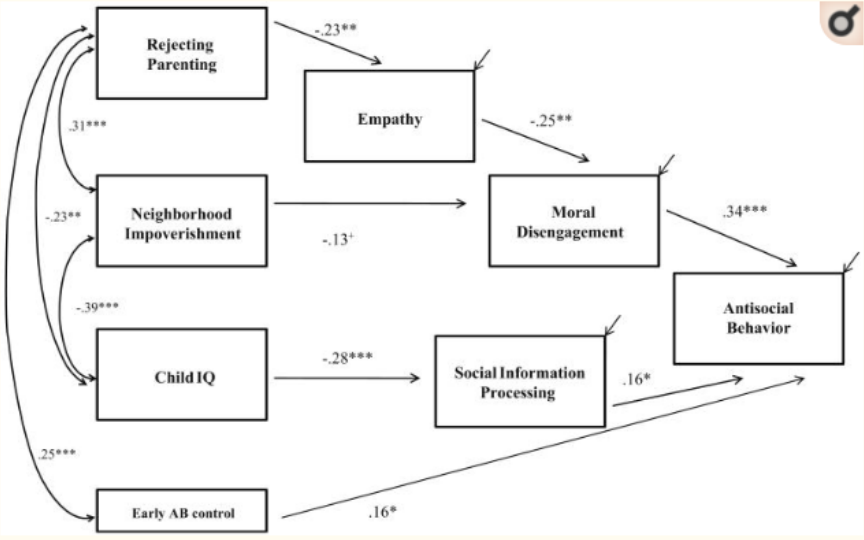


Fig. 2

A dual process path model linking early risk to antisocial behavior through cognitive mechanisms. Note: All covariances were modeled. Only those that were significant are displayed. n=187, standardized coefficients presented. ***p< 0.001, **p<0.01, *p<0.05, $^{\#}p$<0.10

Rolul emoțiilor responsabile și egocentrice

Literatura care s-a concentrat pe caracteristicile psihologice ale bătăușilor susțin că există două abordări principale pentru studiul relației dintre cogniția socială și comportament și, în principal, între exprimarea emoțiilor și bullying. Primul este reprezentat de modelul de procesare a informațiilor care privește comportamentul agresiv ca rezultat al prejudecăților cognitive într-unul sau mai mulți pași ai procesului de informații sociale în 6 etape (Crick și Dodge, 1994; Dodge et al., 1986; Dodge și Feldman , 1990). Dacă ar fi aplicat bătăilor, modelul deficitului de competențe sociale ar spune că au deficite similare cu cele ale copiilor agresivi, bazate pe atribuirea intențiilor ostile celorlalți. Au o gamă mai restrânsă de reacții posibile la problemele situațiilor sociale. Din acest motiv, ei adoptă cu ușurință un comportament agresiv și îl apreciază ca fiind productiv pentru obiective personale. În mod diferit, a doua perspectivă subliniază rolul motivației adaptive pentru a explica comportamentul de intimidare (Smith, 1991; Smith și colab., 1993; Sutton și colab., 1999a). Această teorie consideră că eticheta deficitului este inadecvată în raport cu bătăușii. În loc să interpreteze greșit indicii sociale sau să aibă o serie de reacții restrânse, unii bătăuși pot fi pur și simplu alegerea obiectivelor prin care își păstrează dominanța, pentru a-și proteja statutul și reputația prin metode agresive. Din acest motiv, această a doua teorie sugerează că bătăușii sunt manipulatori pricepuți care își folosesc abilitățile psihologice pentru a controla mințile celorlalți elevi și le provoacă suferință. Sutton și colab. (1999b) au constatat că bătăușii au demonstrat abilități mai mari decât controlul victimelor într-o teorie de ordin secund de testare a minții și în alte măsuri ale cogniției sociale (Smorti și Ciucci, 2000). Este acceptată în mod obișnuit teoria construcției „machiavellismului” pentru a descrie atitudinile bătăușilor, deoarece erau adesea conștienți de sentimentele altora, dar incapabili sau nu doresc să le permită acestor sentimente să îi afecteze. O recenzie recentă a lui Arsenio și Lemerise (2001) afirmă problema opoziției între cele două modele

care afirmă că cele două teorii par să folosească două definiții diferite care stau la baza competenței sociale. Sutton și colab. (1999) se concentrează pe competența socială ca succes al copilului la atingerea obiectivelor individuale. În acest sens, bătăușii par foarte competenți. În schimb, Crick și Dodge (1994) consideră o viziune mai largă a competenței sociale care include judecățile altora semnificative. În cadrul acestui model, agresiunea nu poate fi considerată un comportament competent, întrucât este intenționat să vizeze o altă persoană. O abordare relevantă pentru clarificarea problemei este distincția dintre reactiv și agresivitate proactivă. Potrivit lui Dodge și colegii (1997), aceste două strategii agresive prezintă căi de dezvoltare diferite și ajustări simultane și implică scheme specifice de procesare a informațiilor sociale. În special, în timp ce copiii agresivi reactivi au deficite în decodificarea intențiilor celorlalți, copiii agresivi proactivi prezintă probleme în ultimele etape ale Procesului de informare socială (SIP), arătând dificultăți în înțelegerea consecințelor negative pe care le poate avea agresiunea asupra altor copii. Ei au convingerile că agresivitatea le poate oferi rezultate personale și pozitive. În cadrul acestei idei, un rol cheie pare să fie jucat de valorile morale și emoțiile morale care pot fi selectate și simțite în anumite situații. Potrivit lui Arsenio și Fleiss (1996), ceea ce copiii agresivi proactivi și deficitele de bătăi nu sunt numai capacitatea cognitivă într-unul sau mai mulți pași în modelul SIP, ci și sentimentul că victimizarea celorlalți pentru câștiguri personale este moral greșită.

Credem că această perspectivă explică bine situația. Elevii care fac acte de intimidare sunt în mod semnificativ legate de înțelegerea lor morală a consecințelor comportamentului antisocial, iar acest lucru este în conformitate cu cadrul nostru al conceptului de responsabilitate în școală. Dar ceea ce este important este și „greutatea” emoțiilor din jurul încălcărilor morale. Aceste emoții sunt, de asemenea, numite de Ekman „emoții conștiente de sine” (vinovăție și rușine). Ce apreciere emoțională au bătăușii dintr-un episod de intimidare? Cum percep ei rolul lor? Se simt mândri că au făcut acte de intimidare sau se simt

vinovați sau rușinați pentru ceea ce au făcut? Cum își justifică sentimentele și emoțiile sub un cadru specific?. Este important să studiem atribuțiile emoțiilor morale și raționamentul lor legat de percepția transgresiunii morale într-o situație de intimidare. Emoțiile morale sunt: vinovăția, rușinea, indiferența și mândria (Eisenberg, 1998, 2000; Fergusson și Stegge, 1995; Lewis, 1971, 1992; Saarni, 1999; Tangney, 1995). Aceste emoții sunt strict legate de comportamentul moral și joacă un rol fundamental în reglementarea comportamentului elevilor și în dezvoltarea lor a sentimentului de responsabilitate.

Cercetările despre vinovăție au confirmat că există o relație între un nivel bun al acestei emoții și conduita morală (Eisenberg, 2000; Eisenberg și Fabes 1991, 1995; Fabes și colab., 1993; Hastings și Zahn-Waxler, 1998; Hoffman, 1998, 2000; Zahn-Waxler et al., 1992, 1995). De exemplu, un studiu realizat de Chapman și colab. (1987) a constatat că copiii care au atribuit mai multă vinovăție autorului unei transgresiuni morale aveau niveluri mai ridicate de comportament pro-social în diferite medii experimentale. O altă cercetare a concluzionat că copiii care au prezentat niveluri mai ridicate de vinovăție au mai multe probabilități să încerce să repare o conduită negativă (Tangney, 1998). Potrivit cercetătorului Lewis (1971), vinovăția este în general o emoție mai puțin dureroasă și devastatoare în comparație cu rușinea, deoarece preocuparea sa principală este cu un comportament specific, ceva diferit de sine.

Vinovăția implică un sentiment de tensiune, remușcare și regret pentru acțiunea negativă. Rușinea, pe de altă parte, este o emoție acut dureroasă, care este însoțită de obicei de un sentiment de lipsă de valoare și neputință. Adesea duce la un comportament de evitare, la dorința de a fugi din situația care induce rușinea și de a dispărea (Lewis, 1971; Tangney et al., 1992). Deși aceste două emoții pot fi diferite unele de altele într-o oarecare măsură, atât vinovăția, cât și rușinea pot fi descrise drept emoții morale și un grad ridicat de suprapunere între aceste două emoții a fost găsit în mai multe studii, iar acest lucru este problematic în cadrul unui punct operațional. de vedere (Tangney, 1998).

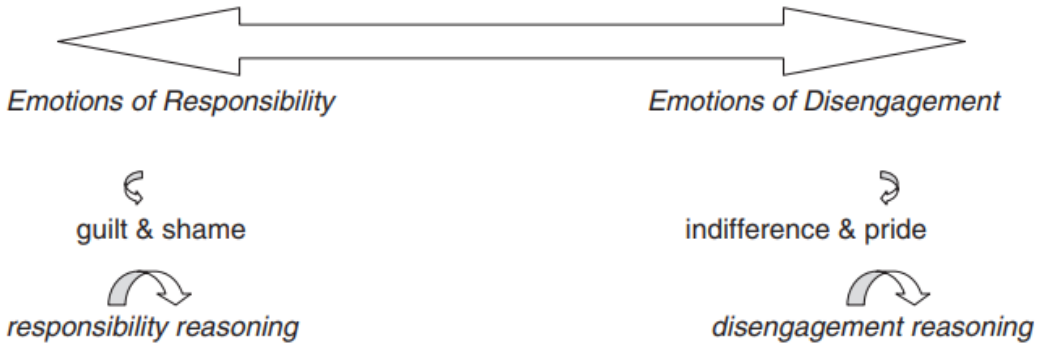
Această relație între cele două emoții a fost studiată recent prin cercetări menite să diferențieze predictori specifici de vinovăție și rușine. Conform acestei cercetări (Olthof și colab., 2000), vinovăția este adesea provocată într-o situație în care un individ încalcă regula conform căreia o persoană nu ar trebui să le facă rău altora sau să îi dezavantajeze în vreun fel. La polul opus, rușinea nu este corelată numai cu valoarea morală negativă a unui eveniment, ci cu percepția personală a adoptării unei „identități nedorite". Unele comportamente pot determina o identitate nedorită în multe situații diferite. Atât lipsa de congruență, cât și capacitatea poate provoca sentimente de rușine, deși o situație dăunătoare sau un act de transgresie pot de asemenea să expună sinele la evaluarea celorlalți, provocând astfel o emoție de rușine.

În mod diferit, o stare de indiferență, exprimată prin lipsa emoțiilor negative ca răspuns la un comportament negativ, poate arăta absența sentimentelor empatice față de victime și necesitatea dezactivării controalelor morale într-un context de încălcare a regulilor. Mândria este considerată întotdeauna o emoție auto evaluativă pozitivă (Lewis, 1992) care apare în multe situații în care o persoană este mulțumită de propria sa performanță. Desigur, funcția acestei emoții este diferită într-un context de transgresiune morală. Aici sentimentul de mândrie are semnificația de a se concentra doar pe câștigurile și avantajele personale ale făptuitorului și nu luând în considerare consecințele asupra victimelor.

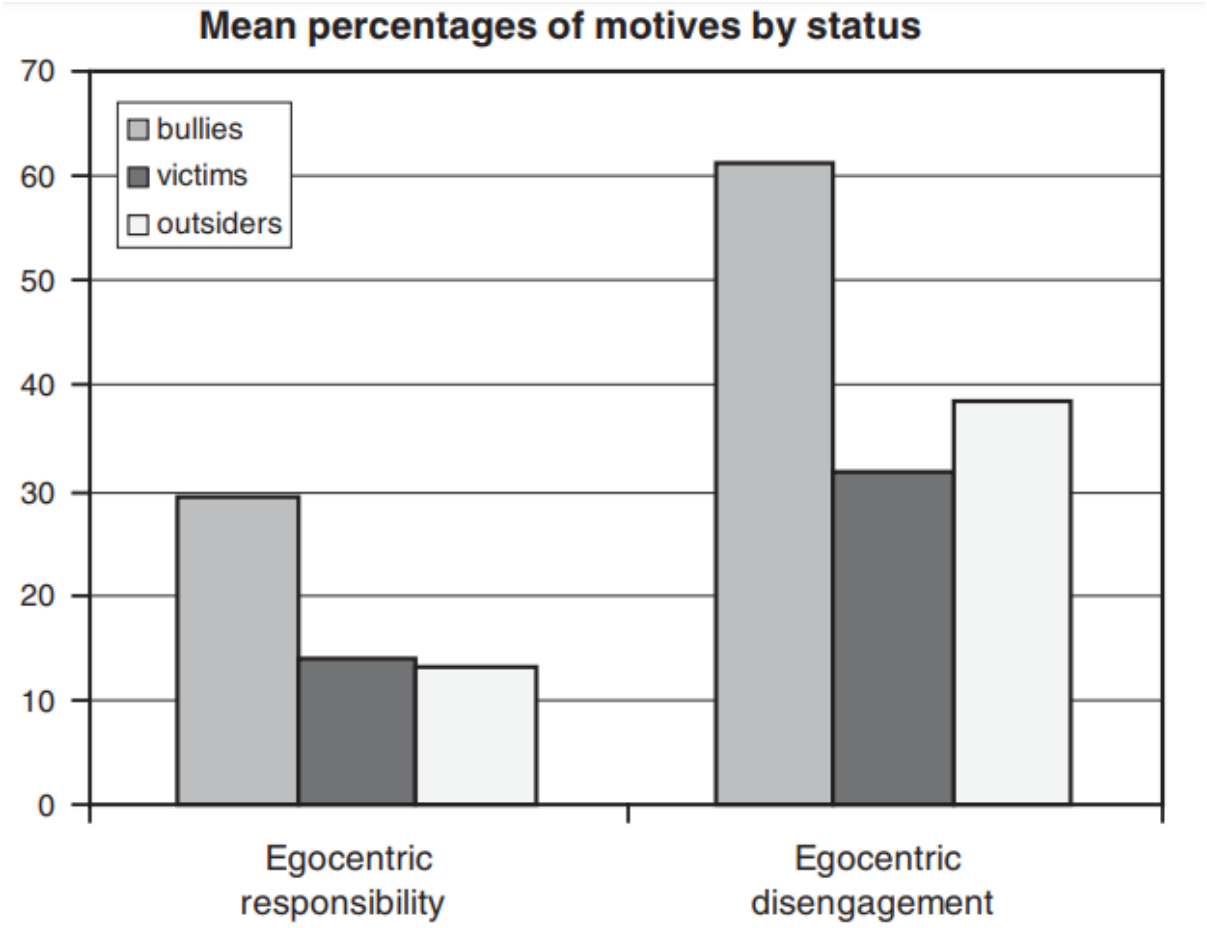
În timpul unui act de agresiune, o persoană care încalcă o regulă morală poate experimenta vinovăția sau rușine pentru răul făcut victimei sau poate simți senzație sau mândrie în împlinirile sale. În acest caz, sentimentele de mândrie pot dezvălui o atitudine de dezangajare din partea victimei și o lipsă de simț al responsabilității personale din partea subiectului. Conform Bandura (1991), acest proces de dezangajare morală poate determina nevoia participanților de a dezactiva controalele morale și sancțiunile personale și de a justifica comportamentul lor negativ.

În rezumat, studiul arată cum răspunsul la atacuri agresive repetate (de exemplu, intimidare), copiii pot învăța situația în termeni de responsabilitate, sau din partea opusă, în termeni de dezangajare. Conform modelului reprezentat în figura următoare. Emoțiile negative conștiente de sine, precum vinovăția și rușinea sunt de o parte a unui posibil continuum, acestea fiind emoții de responsabilitate care exprimă condamnarea morală a comportamentului negativ.

Aici este reprezentat continuul dintre emoțiile de responsabilitate și emoțiile de dezangajare. După cum vedeți, există relații între aceste emoții și raționamentele conexe.



Acest model are un impact direct asupra vieții școlare și, de asemenea, asupra exprimării corecte a comportamentului participanților la actele de intimidare (toate cazurile, inclusiv victime). În graficul următor puteți vedea că există o creștere critică a emoțiilor de dezafectare a participanților la actele de intimidare. Această creștere este semnificativ mai mare la bătăuși. Cadrul emoțiilor este specific adecvat în conformitate cu teoria Bandura despre dezangajarea morală și ne poate oferi puncte de vedere interesante cu privire la reducerea violenței în școli pe de o parte și, de asemenea, pentru promovarea responsabilității pe de altă parte.


Mean percentages of motives by status
70
60
50
40
30
20
10
0
bullies
victims
outsiders
Egocentric responsibility
Egocentric disengagement

Bibliografie

Almeida AMT, Del Barrio C, Marques M, Gutie´rrez H, Van der Meulen K. 2001. Scan- bullying: a scriptcartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations. In: Martinez M, editor. Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims. New York: Kluwer Academic/Plenum Pub.

Arsenio FW, Lemerise EA. 2001. Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes and Social Competence. Soc Dev 1:59–73.

Arsenio WF, Fleiss K. 1996. Typical and Behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of sociomoral events. Br J Dev Psychol 14:173–186.

Bacchini D, Amodeo AL, Comito M, Di Clemente R. 2000. ''Pensare alle prepotenze, fare prepotenze'': un'esperienza di gruppo con alunni e insegnanti. In: Menesini E, editor. Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola. Firenze: Giunti p 160–189.

Anderson, E. (1999) Code of the street: decency, violence, and the moral life of the inner city. New York: Norton,

Bandura A. 1991. Social Cognitive Theory of moral thought and action. In: Kurtines J, Gewirtz WY, editors. Handbook of moral behaviour and development. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 1:Theory.

Bandura, A. (1999). "Moral disengagement in the perpetration of inhumanities." Personality and Social Psychology Review, 3: 193-209.

Bandura, A. (2002). "Selective moral disengagement in the exercise of moral agency." Journal of Moral Education, 31: 101-119.

Bandura, A., V. Caprara, G.V.. Barbaranelli, C. Pastorelli and C. Regalia. (2001). "Sociocognitive selfregulatory mechanisms governing transgressive behavior." Journal of Personality and Social Psychology, 80: 125-135.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71; 364-374.

Barnes, G.M., Welte, J.W., Hoffman, J.H., Dintcheff, D.A. (2005). Shared predicotors of youthful gampling, substance use, and delinquency. Psychology of Addictive Behaviors, 19; 165-174

Baron, RM., Kenny, D.A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology,* 51:1173-1182.

Bjorkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 2000. Social intelligence - Empathy= Aggression? Aggress Viol Behav 5:191–200.

Blumenfeld, P.C., Hamilton, V.L., Wssels, K., Falkner, D. (1979). Teaching responsibility to first graders. *Theory into practice. 18,* 174-180

Blumenfeld, P.C. Pintrich, P.R., & Hamilton, V.L., (1986). Children's concepts of ability effort, and conduct. *American Educational Research Journal, 23,* 95-104.

Blumenfeld, P.C., Pintrich, P.R. & Hamilton, V.L., (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions and achievement. *Child Development, 58,* 1389-1401.

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences.* New York: Holt, Rinehart & Winston

Bybee J, editor. 1998. Guilt and children. San Diego: Academic Press.

Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review, *Review of Educational Research, 1,* 133-156.

Chapman M, Zahn-Waxler C, Cooperman G, Iannotti R. 1987. Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. Dev Psychol 23:140–145.

Cobb, J.A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 63,* 74-80.

Cobb, J.A. & Hopps, H. (1973). Effects of academic survival skills training on low achieving first graders. *The Journal of Educational Research, 67, 108-113.*

Connell, J.P., & Ryan, R.M. (1987). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly, 11,* 64-77.

Conrad, D.E., & Hedin, D. (1981). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education, 4,* 6-20.

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994; 115; 74-101

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanism in reactive and proactive aggression. Child Development, 67: 993:1002.

Di Maria F, Piazza A. 1998. Oltre la violenza. Una ricerca/intervento sul bullismo, Parte terza: la ricerca empirica. I dati concernenti gli insegnanti. Psicologia e Scuola 18:17–26.

Dodge KA. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Pepler DJ, Rubin KH, editors. The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p 201–218.

Dodge KA, Feldman E. 1990. Issues in social cognition and sociometric status. In: Asher SR, Coie JD, editors. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge Univ. Press. p 119–155.

Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL, Brown MM. 1986. Social competence in children. Monographs of the Society for Research in Child Development. 51: Serial n 213

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. 1997 . Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. J Abnorm Psychol 106:37–51.

Dodge KA, Coie JD. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology. 1987; 53:1146–1158.

Dodge KA, Somberg DR. Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development. 1987; 58:213–224.

Dodge KA, Pettit GS, Bates JE, Valente E. Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. Journal of Abnormal Psychology. 1995;104(4):632–643.

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. Journal of Abnormal Psychology. 1997;106(1):37–51.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.

Dunn J, Hughes C. 2001. ‘‘I got some swords and You’re dead!’’ Violent Fantasy, Antisocial Behavior, Friendship, and Moral Sensibility in Young Children. Child Dev 2:491–505.

Eisenberg N. 2000. Emotion, regulation and moral development. Ann Rev Psychol 51:665–697.

Eisenberg N, Fabes RA. 1991. Prosocial behaviour and empathy: a multi method, developmental perspective. Rev Pers Soc Psychol 12:34–61.

Eisenberg N, Fabes RA. 1995. The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. Cognition and emotion 9:203–229.

Eisenberg N, Fabes RA. 1998. Prosocial development. In: Damon W, Eisenberg N, editors. Handbook of Child Psychology, vol.3. New York: J. Wiley. p 701–778.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Cadigan, D. & Pallas, A. (1986). The schooling process in first grade: two samples a decade apart. *American Educational Research Journal, 23,* 287-613.

Entwisle, N.J., & Kozeki, B. (1985). Relationships between shool motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *55*, 124-137

Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during physical education classes for primary school child, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, 387-402.

Escarti, A., Gutièrrez, M., Pascual, C., Marìn, D. (2013). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of school, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, issue,2 pp. 667-676.

Fabes RA, Eisenberg N, Eisenbud L. 1993. Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others' distress. Dev Psychol 29:655–663.

Feldman, S.S., & Wentzel, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology, 82,* 813-819.

Fergusson N, Stegge H. 1995. Emotional states and traits in children: the case of guilt and shame. In:

Tangney JP, Fischer KW, editors. Self- Conscious Emotions: The psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride. New York: Guilford Press. p 174–197.

Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development, 58,* 1335-1347.

Finn, J.D., (1993). *School engagement and students at risk.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ford, M.E, & Tisak, M.S., (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 75,* 196-206

Ganti, A. (2019). Social Responsibility in *Investopedia* (www.investopedia.com)

Gordon, B. (2013). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program, *Journal of Teaching in Physical Education,* vol. 29, issue 1, pp. 21-37

Guan, J., McBride, R.E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the social goal scale- physical education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25,* 226-238.

Guskey, T.R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and failures in the classroom, *Journal of Teacher Education,*

Hastings PD, Zahn-Waxler C. 1998. Psychophysiological and socialization predictors of empathy and externalizing problems in middle childhood. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychology Association, San Francisco, 1998.

Hellison, D., (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.) Champaing, IL: Human Kinetics

Hellison, D. Cutforth, N., Kallusky, K., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaing IL: Human Kinetcs

Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.) *The handbook of physical education* (pp.610-626). Thousand Oaks, CA: Sage

Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Invesitgatint the investigations. *Quest, 54,* 292-307

Hellison, D. & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: a process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education, 22,* 369-381.

Hoffman ML. 1998. Varieties of empathy-based guilt. In: Bybee J, editor. Guilt and children. San Diego: Academic Press. p 91–113.

Hoffman ML. 2000. Empathy and Moral Development. New York: Cambridge University Press.

Horn, W.F. & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 77,* 597-607.

Hyde, L.W., Shaw, D.S., Moilanen, K. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behaviour, *Journal of Abnormal Child Psychology,* 38(2), 197-209.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., Bonanno, R.A. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents,

Jones, R. (2012). Teaching Personal and Social responsibility through Physical Activity, *Active & Healthy MagazineI, vol. 19 no. 3/4*.

Kohlberg L. 1984. Essays on moral development: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row

Lambert, N.M. (1972). Intellectual and non-intellectual predictors of high school status. *Journal of Special Education, 6,* 247-259.

Lewis HB. 1971. Shame and Guilt in neurosis. New York: International University Press.

Lewis M. 1992. Shame: the exposed self. New York: Free Press

Leventhal T, Brooks-Gunn J. The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. Psychological Bulletin. 2000; 126:309–337.

Li, W., Wright, P.M., Rukavina, P.B., Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* 27, 167-178.

Markland, D., Tobin, V. (2004). A modification of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 191-196.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G., (2003). Moral emotion and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsider.

Menesini E, Eslea M, Smith PK, Genta ML, Giannetti E, Fonzi A, Costabile A. 1997. Cross-National comparison of children's attitudes towards bully/ victim problems in school. Aggr Behav 23:245–257.

Menesini E, Fonzi A, Vannucci M. 1999 . Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente. In: Fonzi A, editor. Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo. Firenze: Giunti. p 39–53.

Menesini E, Melan E, Pignatti B. 2000. Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and cooperative setting. J Genet Psychol 161 3: 261–281.

Menesini E, Modiano 2002. A Multi-faceted Reality: A Report from Italy. In: Smith PK, editor. Violence in schools: the response in Europe. Routledge Falmer Editor. p 153–168.

Obermann, M.L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying, *Journal of School Violence,* vol. 10.

Obermann, M.L. (2013). Moral disengagement in self-reported and peer nominated school bullying, *Journal of Aggressive Behavior*, vol 37, issue 2, 133-144.

O'Leary, S.G:, Dubey, D.R. (1979: Application of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12,* 449-465.

Olthof T, Schouten A, Kuiper H, Stegge H, JennekensSchinkel A. 2000. Shame and Guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. Br J Dev Psychol 18:51–64. Olweus D. 1993. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Ortega R, editor. 1997. La convivencia escolar, que es y como abordarla. Conserjeria de Educacion y ciencia de la Junta de Andalucia. Seville: Novograf.

Osofsky MJ, Bandura A, Zimbardo PG. The role of moral disengagement in the execution process. Law and Human Behavior. 2005;29:371–393.

Palmer, R.B., Dakof, G.A. & Liddle, H.A: (1993). Family processes, family interventions nad adolescent school problems: A critical review and analysis. In K.L. Alves-Zervos, & J.R. Shaver (Eds.) *Synthesis of research and practice: implications for achieving schooling success for children at risk* (pp. 101-136).

Philadelphia: Temple University, National Education Center on Education in the Inner Cities.

Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Parker, M., & Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 72,* 25-27.

Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. 1988. Victims of peer aggression, Dev Psychol 6:807–814.

Piaget J. 1932. The moral judgement of the child. London: Routledge & Kegan Paul.

Rigby K, Slee PT. 1991. Bullying among Australian children: reported behavior and attitudes towards victims. J Soc Psychol 131:615–627.

Rigby K. 1996. Bullying in schools: And what to do About it. Melbourne: ACER.

Rogers MK. A social learning theory and moral disengagement analysis of criminal computer behavior: An exploratory study. (Doctoral Dissertation, University of Manitoba, 2001) Dissertation Abstracts International. 2001; 64:5256.

Saarni C, Mumme DL, Campos JJ. 1998. Emotional Development: Action, Communication and Understanding. In: Damon W, Eisenberg N, editors. Handbook of Child Psychology, vol. 3. New York: J. Wiley. p 237–309.

Saarni C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guildford Press.

Salmivalli C, Lagerspetz K, Bjo¨rkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group.

Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H., Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success, in *Journal of Early Adolescence, vol, 20,* n. 3, 332-358.

Shaw DS, Gilliom M, Ingoldsby EM, Nagin D. Trajectories leading to school-age conduct problems. Developmental Psychology. 2003;39:189–200.

Shaw DS, Lacourse E, Nagin DS. Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004;45:1–12.

Self, J. (2018). Civic Responsibility. *Learning to give* (www.learningtogive.org)

Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist, 21,* 209-233.

Smith PK. 1991. Hostile aggression as social skills deficit or evolutionary strategy? Behav Brain Sci 14: 315–316.

Smith PK, Bowers L, Binney V, Cowie H. 1993. Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In: Duck S, editor. Understanding relationship processes. Vol. 2: Learning about relationships. Newbury Park, CA: Sage Publications. p 184–212.

Smith PK, Sharp S, editors. 1994. School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge.

Smith PK, Morita J, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano

R, Slee P. 1999. The nature of school bullying. A cross national perspective. London: Routledge.

Smorti A, Ciucci E. 2000. Narratives strategies in bullies and victims. Aggress Behav 261:33–48.

Sutton J, Smith PK. 1999. Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. Aggress Behav 25:97–111.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999a. Bullying: and ‘‘Theory of mind’’: A critique of the ‘Social skills deficit’ view of anti-social behaviour. Soc Dev 8: 117–127.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999b. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? B J Dev Psychol 17:435–450.

Tangney JP, Wagner P, Gramzow R. 1992. Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. J Abnorm Psychol 101:469–78.

Tangney JP. 1995. Recent empirical advances in the study of shame and guilt. Am Behav Sci 38: 1132–1145.

Tangney JP. 1998. How does guilt differ from shame? In: Bybee J, editor. Guilt and children. San Diego: Academic Press. p 1–17.

Tremblay RE, Phil RO, Vitaro F, Dobkin PL. 1994. Predicting early onset of male antisocial behaviour from preschool behavior. Arch Gen Psychiatry 51:732–739.

Vollum S, Buffinton-Vollum J, Longmire DR. Moral disengagement and attitudes about violence toward animals. Society and Animals. 2004;12:209–235.

Wentzel, K.R., (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academica achievement. *Review of Educational Research, 61,* 1-24.

Willard, N.E., (2007). The authority and responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying, *Joornal of Adolescent Health,* 41, S64-S65.

Wright, P.M., & Burton S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education, 27,* 138-154.

Wright, P.M., Li, W., & Pickering, M. (2007). Impact of the Personal and Social Responsibility Model on Urban High School Students' Academic Outcomes. Paper presented at the 2007 American Educational Research Association National Conference, Chicago, IL.

Wright, P.M., White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, *23*, 71-87.

Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, Wagner E, Chapman M. 1992. Development of concern for others. Dev Psychol 28:126–136.

Zahn-Waxler C, Cole PM, Welsh JD, Fox NA. 1995. Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. Dev Psychopathol 7:27–48.

Capitolul 6
Conflictul. Rezolvarea conflictului

Definiția conflictului

Conflictul este definit în psihologie drept percepția diferențelor punctelor de vedere a două sau mai multe părți. În acest capitol despre soluționarea conflictelor, vom discuta ariile tematice din acest domeniu cu o atenție specială asupra implicației educației școlare și a conflictelor dintre elevi. Conflictul nu poate fi evitat. Este o parte naturală a interacțiunii umane. Oamenii sunt diferiți și din acest motiv, vor exista întotdeauna diferențe între punctele lor de vedere.

Rolul dumneavoastră în calitate de educator, este să găsiți cele mai bune oportunități în rezolvarea conflictelor la nivel educațional. Întrucât este imposibil să fie eliminate conflictele, singura alegere rezonabilă este transformarea conflictelor în oportunități. Cercetătorii psihologiei conflictelor (Rumiati, Pietroni, 2002) sunt de acord că nu este posibil să se identifice un moment în istorie când a apărut pentru prima dată conflictul. Este vorba despre percepția resurselor limitate pentru a crea conflicte. Resursele ca obiecte ale conflictului, pot fi fizice dar și psihologice. Acest factor a condus la un concept larg și transversal despre conflict.

Mai mult, conflictul este mai întâi o percepție, nu este ceva fizic. O comunicare eficientă îi poate ajuta pe profesori în orientarea elevilor să găsească perspectiva potrivită pentru înțelegerea conflictelor și rezolvarea lor. Istoria ne explică cum s-a schimbat managementul conflictelor în timp și de ce o comunicare eficientă este cea mai bună modalitate de a rezolva conflictele.

Prima modalitate de soluționare a conflictelor, înainte de definirea legilor, normelor și societăților, a fost lupta. Folosirea violenței este cea mai primitivă modalitate de soluționare a unui conflict. Alocarea resurselor a fost dată celor mai puternici, în absența altor modalități de soluționare a conflictelor. Odată cu începutul societăților timpurii, al doilea mod prin care putem observa în istorie rezolvarea conflictelor a fost autoritatea. În trecut, societățile timpurii nu erau reglementate de lege, exista autoritatea, care în unele cazuri era direct conectată

la entități sacre. Acest model presupune un singur factor de decizie care are putere totală asupra oamenilor și posibilelor divergențe. După aceasta, a treia formă de gestionare a conflictelor a fost norma în formă scrisă și orală. Normele sunt reguli care reglementau decizii care pot fi luate în caz de posibile conflicte, iar la final avem cel mai complicat mod de gestionare a conflictelor care poartă numele de negociere.

După cum puteți observa, toate cele patru modalități de gestionare a conflictelor sunt aplicate astăzi în diferite situații: lupta, autoritatea, normele și negocierea. De obicei, se începe gestionarea conflictului prin metoda negocierii. În caz de eșec se aplică norme și eventual, autoritate, sau chiar se recurge la luptă. Acest capitol are scopul de a vă arăta toate secretele legate de cele mai sofisticate și psihologice metode de gestionare a conflictelor, prin explicarea în detaliu a metodei în 5 pași pentru gestionarea conflictelor creată de dr. Igor Vitale și adaptată la scopurile educației școlare.

Cele trei poziții psihologice pentru înțelegerea managementului conflictelor

Din motive evolutive, mintea noastră este structurată pentru înțelegerea rapidă a celorlalți. În trecut, când resursele și bunăstarea erau atât de limitate, ființele umane aveau întotdeauna nevoia de a lua decizii rapide. De fapt, atunci când percepeți un risc, nu aveți timpul necesar pentru a face o analiză a forței structurate și a beneficiilor pentru a lua decizii rapide si acționați spontan. Luăm decizii in viața noastra de cele mai multe ori actionănd spontan, datorită funcționării creierului care este structurat pentru a economisi energie. Deci, de obicei, mintea noastră îi clasifică pe oameni foarte repede în multe feluri. Mintea noastră este structurată pentru a înțelege într-un mod foarte rapid cine este în fața noastră pentru a înțelege dacă este prieten sau inamic. Modelul de conținut al stereotipului (Glick, Fiske, 2001) afirmă că cele mai importante variabile care descriu modul în care categorizăm oamenii sunt competența și afecțiunea.

Combinația aceasta duce către prima impresie socială pe care o avem pentru oameni sau pentru grupuri de oameni.

Tabelul 6.1. Reacții emoționale pentru prima impresie conform modelului de conținut de stereotip

		Competență	
		Ridicată	Scăzută
Afecțiune	Ridicată	Admirație	Dispreț
	Scăzută	Invidie	Milă

Tabelul 6.1 rezumă reacțiile emoționale automate legate de percepția competenței și a afecțiunii. Reacția emoțională explică destul de bine cum funcționează conflictele la nivel de bază. Practic, toți ne poziționăm în contrast cu ceilalți. Mintea noastră lucrează pentru comparații sociale continue (Festinger, 1954). În unele cazuri, percepția noastră este clară, în altele este conflictuală. De exemplu, o persoană poate recunoaște clar o altă persoană în termeni de superioritate sau supunere sau poate avea poziții conflictuale față de aceasta.

Dacă observăm tabelul 6.1, putem recunoaște clar că unele răspunsuri emoționale oferă un punct de vedere clar. Persoanele care experimentează „admirația" recunosc o formă de superioritate față de persoana sau grupul perceput ca fiind competent și afectuos. Oamenii care experimentează „milă" spun clar că persoana sau grupul țintă sunt inferiori într-un anumit punct de vedere, iar acest lucru se datorează percepției competenței reduse. Dar, situația este mai complicată atunci când există percepția doar a uneia dintre aceste două trăsături. Cazurile de dispreț și invidie sunt adesea mai complicate, ambigue și ambivalente și, desigur, duc mai mult la conflicte. Simplificând, atunci când ne aflăm în fața unei persoane dintr-un grup țintă, utilizăm comparații sociale sub

trăsături specifice (Festinger, 1954). Aceste comparații duc uneori la percepțiile superiorității/inferiorității și aceste variabile explică majoritatea conflictelor. Rolul unui profesor de școală este să identifice motive comune în conflicte, favorizând o a treia poziție neutră, o poziție de asertivitate și responsabilitate pentru toți elevii.

Cele trei poziții psihologice pentru înțelegerea managementului conflictelor sunt:

Dominantul

Submisivul

Asertivul

Indicatori comportamentali de dominare, supunere și asertivitate

După cum am studiat în alineatele anterioare, mintea noastră este concentrată pe diferențele dintre oameni. Adesea îi clasificăm pe ceilalți în termeni de dominanță, submisivitate sau egalitate. Divergențele dintre elevi reprezintă mai întâi o percepție, rolul profesorului școlii este de a favoriza echitatea și asemănările între elevi.

În acest paragraf, am dori să oferim un cadru privind indicatorii comportamentali de dominanță, supunere și asertivitate, pentru a putea să detectați corect aceste trei poziții. Paragraful este structurat pentru a oferi indicatori verbali, non verbali și comportamentali pentru toate aceste trei condiții. De fapt, o înțelegere preliminară a acestor poziții poate preveni chiar apariția conflictelor. Pentru o înțelegere completă a fenomenelor, vă sugerăm să citiți în detaliu capitolul 3 din acest manual „Tipuri de comportamente. Analiza comportamentului. Comportament asertiv".

În acest proiect, „Echilibrul prin non-violență", partenerii ZIVAC Group Central, Liceul Tehnic nr. 1 din Alexandria, Institutul Internațional de Psihologie Aplicată și Științe Umane și Dione Youth Organisation au operat o comparație

transnațională între formele de violență din școlile din România, Italia și Cipru. Există multe diferențe între țările descrise în Studiul de cercetare, adică rezultatul intelectual 1 pe care îl puteți descărca și citi cu ușurință pe site-ul oficial al proiectului www.equilibriumviolence.com, dar există un numitor comun între țări. Violența fizică scade, în timp ce violența psihologică și intimidarea sunt în creștere. Pe date, am constatat că din punct de vedere psihologic, violența provoacă daune severe pentru sănătate. De asemenea există o corelare directă între a fi victimizat în cadrul actelor de intimidare, auto-vătămare și chiar sinucidere.

Cu siguranță, violența fizică este mai vizibilă decât violența psihologică. Din acest motiv este foarte important să analizăm și să înțelegem formele de supunere, asertivitate și dominare în comportamentul verbal și nonverbal. Așa cum am afirmat mai sus, se disting trei tipuri de comportamente: dominant, submisiv sau de supunere și asertiv sau de cooperare. Doar comunicarea asertivă este eficientă, etică și produce rezultate utile în viața personală și profesională. Cu toții ne poziționăm în aceste trei tipologii în momente diferite ale vieții noastre, suntem dominanți în unele cazuri, supuși sau asertivi în alte cazuri. În această secțiune, veți descoperi cum puteți transforma un comportament agresiv sau de supunere într-un comportament asertiv sau într-un comportament deschis dialogului și confruntării, prezent la oamenii de succes și mai eficient pentru comunicarea dvs.

Comunicarea agresivă și dominantă pe termen lung este o comunicare absolut ineficientă.

O persoană cu comportament dominant:

Ia decizii pentru alții

Tinde să-i umilească, să-i subestimeze pe ceilalți

Întotdeauna vrea să aibă dreptate

Nu ascultă și întrerupe constant

Monopolizează conversația

Folosește o comunicare categorică, absolutistă și acuzatoare, de exemplu „Tu ești cel care ...”, „Cu oameni ca tine ... nu este nimic de făcut”

Gânduri specifice comportamentului dominant sau agresiv

„Sunt superior celorlalți”

"Pot critica, actiona, trada ... tu nu"

"Nu am nevoie de nimeni"

„Ceilalți trebuie să respecte ceea ce spun fără să mă critice

Comportamente verbale dominante

"Vă comand ..."

„Fă ce îți spun eu”

"Nu cred ce spui"

„Nu mă întrebați de ce”

"Mă descurc eu cu asta ..."

Comportament non-verbal dominant

Puteți recunoaște o persoană dominantă și din limbajul său corporal:

Privire fixă și amenințătoare

Postura de aroganță, atac și intimidare

Vocea cu volum ridicat

Gesturi acuzatoare cu degetul arătător

Invadează spațiul altora

te face mereu să aștepți

Comportament submisiv sau de supunere, gânduri specifice acestui tip de comportament

Adesea, cei care se află în fața unor persoane foarte dominante trec automat la supunere - în primul rând - pentru a reduce șansele de apariție a conflictelor. Iată câteva gânduri specifice:

„Sunt inferior celorlalți”

„Ceea ce fac alții este întotdeauna mai important decât lucrurile pe care le fac eu”

"Când iau o inițiativă risc să greșesc și să fac o impresie proastă"

„Dacă vorbesc sincer, dacă spun nu, ceilalți mă vor refuza”

„Mi-e teamă să mă dezvălui prea mult, pentru că alții mă vor invidia

„Dacă exprim ceea ce cred ceilalți vor suferi”

Comportamente submisive:

Nu spune niciodată ce crede

Încearcă să fie drăguț cu toată lumea

Este de acord chiar și atunci când nu este

În fața a doi interlocutori este de acord cu ambii

Evită responsabilitatea

Își cere scuze în mod repetat și cere permisiunea pentru tot

Evită să vorbească în public

Tinde să facă plăcere

Nu exprimă ceea ce dorește

Comportamente verbale de supunere:

„Lucrurile de care mă interesez nu sunt foarte interesante”

"Sper să nu plictisesc"

„Nu aș deranja”

"Îmi pare rău dacă ... Scuze dacă ... Scuze ..."

"Ar trebui ... ar trebui ... ar trebui ..."

"Mai bine as…"

"Fac tot ce pot ... îmi pare rău ..."

Comportament non-verbal submisiv:

Mișcări orientate spre inhibare și închidere

Gesticulează nesigur și neliniștit

Privirea este evazivă

Postura este închisă, rigidă, simetrică

Se teme pentru invadarea spațiilor proprii de securitate

Tinde să se îndepărteze

Vocea este scăzută, timidă, șoptită.

Acum ajungem la partea cea mai importantă, folosirea gândurilor, comportamentelor și propozițiilor asertive. Acestea sunt modalități de a face și de a gândi, tipice oamenilor eficienți și de succes.

Gânduri specifice comportamentului asertiv

„Îmi pot afirma drepturile respectând și pe ale altora”

"Dacă îmi exprim dezacordul, nu mă gândesc să-i tratez pe ceilalți prost"

„Dacă câștig, câștigi și tu și invers”

„Este important să crezi în sine și în ceilalți”

"O eroare nu este niciodată definitivă în anumite circumstanțe este posibil să se remedieze"

„Am încredere în abilitățile celorlalți”

Comportament asertiv:

Asculta

Negociază

Colaborează

Pune întrebări pentru lămuriri: cere explicații atunci când nu a înțeles

Își asumă responsabilitatea pentru ceea ce spune și ceea ce face

Acceptă critici constructive, le respinge pe cele manipulative

Acționează din proprie inițiativă

Critică pentru a-și aduce o contribuție

Nu condamnă

Nu etichetează

Nu manipulează

Comportamente verbale asertive:

"Simt…"

"Am decis sa ..."

"Ce crezi despre asta?"

"Hai sa vorbim despre"

"Ce alternative avem?"

"Vrei acest lucru?"

„Recunosc că m-aș fi putut comporta altfel”

„Ce mă sfătuiești”

„Mă bucur să lucrez cu tine”

Comportament nonverbal asertiv:

Gesturi deschise, cordiale, ferme

Respectă semnalele de distanță

Expresia feței este plină de viață și de interes

Contactul vizual este direct și constant

El ajunge la timp senin, după ce a aranjat locul și ora de intâlnire

Volumul vocii este adecvat circumstanțelor, audibil și antrenant

Prezentarea-dominanței dinamică în gestionarea conflictelor

A existat o schimbare în cercetarea psihologică cu privire la percepția supunerii și a dominanței. O cercetare a lui Tracy și Matsumoto (2008) a schimbat această idee corectând acești termeni și vorbind despre mândrie și rușine. Poate părea o mică schimbare, bazată doar pe o semnificație minimă, dar, în realitate, este una mare. A vorbi despre mândrie și rușine înseamnă a vorbi cu un limbaj emoțional. Supunerea și dominația, respectiv, rușinea și mândria sunt în primul rând emoții. Așadar, vorbim despre emoții înnăscute, așa cum au demonstrat Tracy și Matsumoto (2008). În zilele noastre, pentru a demonstra dacă o reacție non-verbală este înnăscută sau învățată, majoritatea studiilor observă persoane nevăzătoare din naștere, pentru că nu au putut învăța reacția non-verbală respectând un model. Acest lucru este foarte important pentru a determina dacă un comportament este intercultural sau nu. De fapt, dacă persoanele nevăzătoare și cele care văd reacționează cu reacții nonverbale similare în situații similare, înseamnă că comportamentul studiat este înnăscut, neînvățat de modele externe. Acest studiu a comparat reacțiile non-verbale ale sportivilor care văd și ale nevăzătorilor în două condiții naturale: câștig (mândrie) sau pierdere (rușine), o competiție sportivă de luptă.

Studiul a descoperit că persoanele care văd și cei nevăzători reacționează în mod similar în aceste condiții, confirmând ipoteza că mândria și rușinea sunt înnăscute.

Imaginea 6.1. Expresie de mândrie ca răspuns la victoria arătată de un sportiv care vede (stânga) și unul orb din naștere (dreapta).

Aceeași cercetare a studiat în plus semnele non-verbale ale mândriei și rușinii care sunt rezumate în următoarele date.

Imaginea 6.2. Nivelurile medii de mândrie și rușine comportamente non-verbale afișate spontan ca răspuns la câștiguri și pierderi ale sportivilor care văd, n = 108. *, P <0.05.

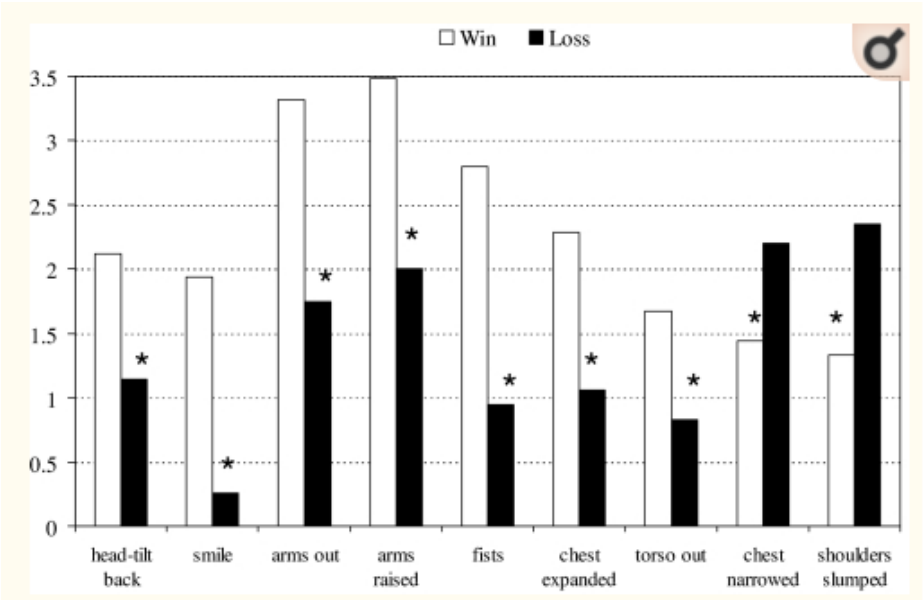
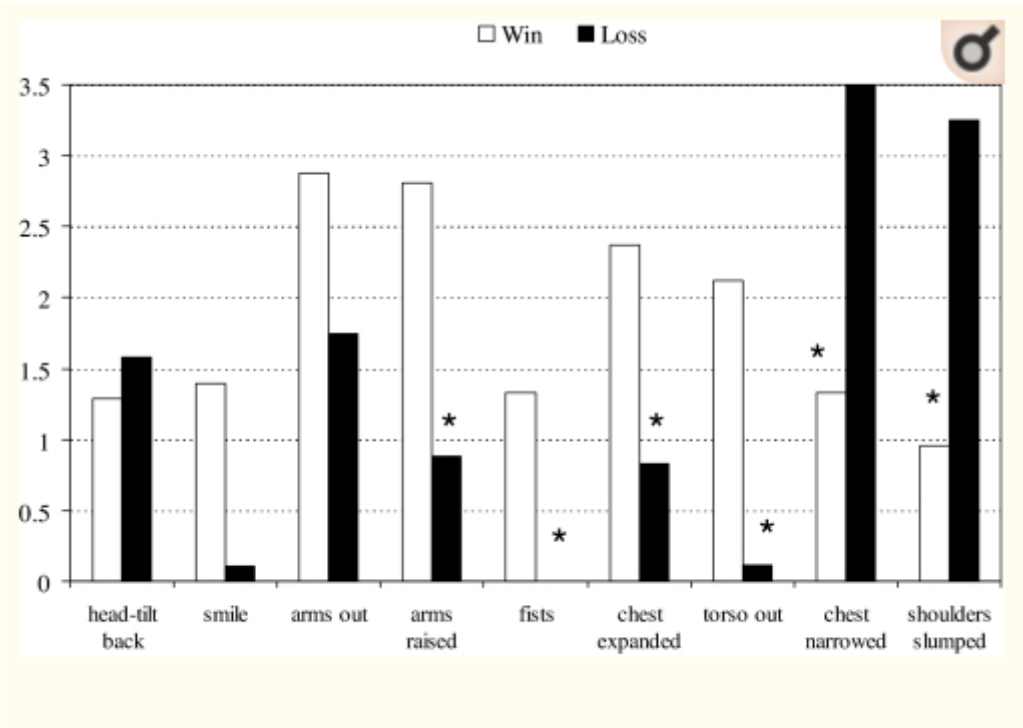


Figura 6.3. Nivelurile medii de mândrie și rușine comportamente non-verbale afișate spontan ca răspuns la câștiguri și pierderi la meciuri de către sportivii nevăzători din naștere, n = 12, *, P <0.05.



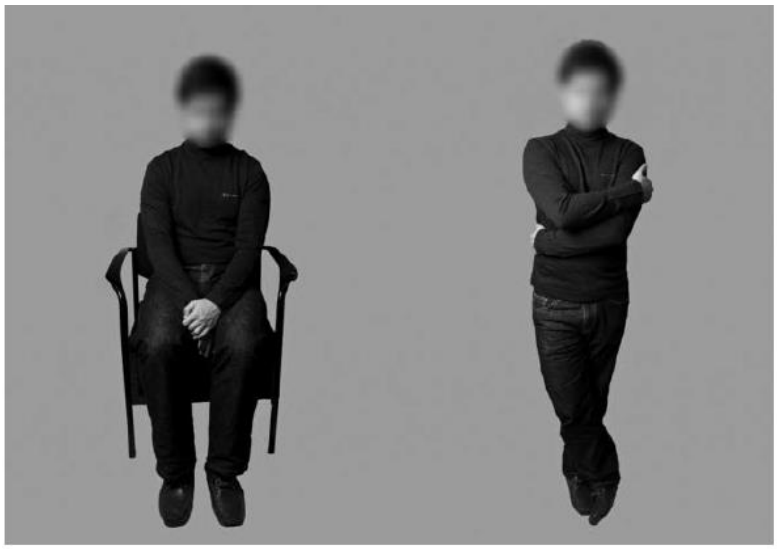
Dinamica interacțiunii dintre două persoane dominante poate fi ușor imaginată. Ambele părți ar dori ultimul cuvânt, iar escaladarea conflictului ar fi cea mai rezonabilă posibilitate. Dar nu sunt mai puțin periculoase toate interacțiunile posibile între supunere dominantă sau supunere-supunere. În majoritatea cazurilor, partea dominantă a diadei și-ar impune punctul de vedere pe de altă parte. Partea supusă a diadei ar accepta deciziile cel puțin formal, extern, fără a accepta intern. Această formă de conformitate nu creează conflicte la început cel puțin la un nivel explicit. Cu toate acestea, respectarea numai formală a unei părți dominante creează adesea frustrare, iar frustrarea duce la agresivitate. Agresivitatea sublimată poate duce, în special la forma supusă de comunicare, la o posibilă exprimare explozivă a furiei sau la efecte negative asupra sănătății.

Expresia de supunere și dominare prin limbajul corpului nu are doar un efect psihologic, ci și fizic. Un studiu realizat de Carney, Cuddy și Yap (2010) a

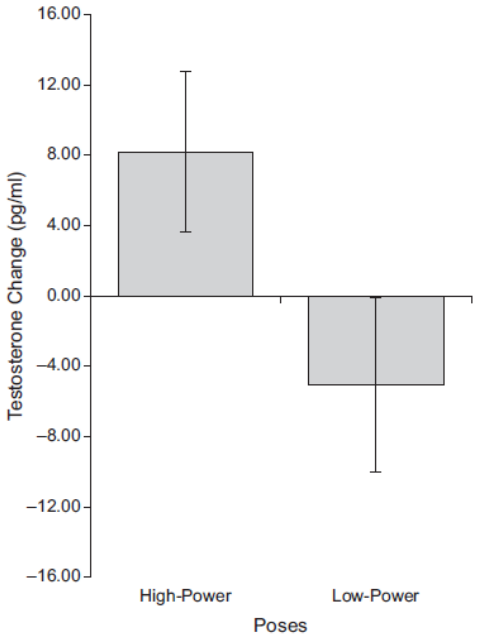
arătat că scurtele afișări nonverbale de supunere și dominare afectează chiar nivelurile neuroendocrine și toleranța la risc. Cercetătorii au investigat dacă utilizarea pozițiilor dominante sau supuse ar afecta prezența a doi hormoni: testosteron și cortizol. Cortizolul este un hormon care crește în cazurile de stres. În acest studiu, desigur, a fost solicitat participantului să pozeze doar un minut într-o anumită poziție, nu au fost utilizate proceduri specifice de stres psihologic.

Imagine 6.4 Cele două poziții de mare putere utilizate în studiu (condiție de dominare.

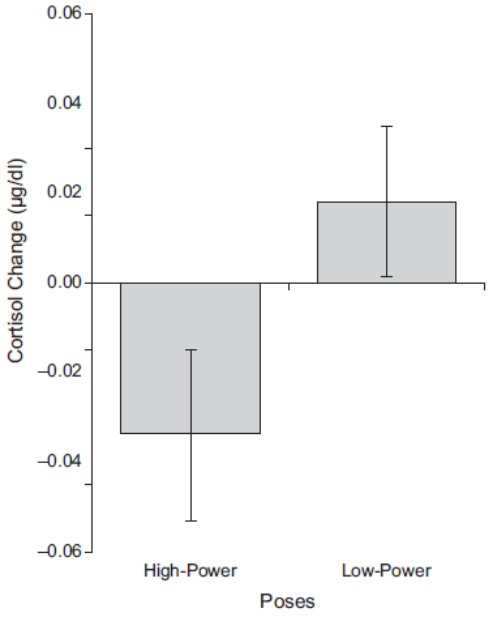
Imaginea 6.5. Cele două poziții de supunere utilizate în studiu



Imaginea 6.6. Modificări medii în testosteronul hormonal de dominare în urma posturilor de dominare și de supunere. Modificările sunt prezentate ca scoruri de diferență (Timpul 2 – Timpul 1). Barele de eroare reprezintă erori standard ale medie.



Imaginea 6.7. Modificări medii ale cortizolului hormonului stresului în urma posturilor de dominare și de supunere. Modificările sunt prezentate ca scoruri de diferență (Timpul 2 - Timpul 1). Barele de eroare reprezintă erori standard ale mediei.



După cum se poate observa din analiza imaginii 6.6. și 6.7, folosirea dominării și a supunerii a produs efecte semnificative asupra prezenței valorilor neuroendocrine. Mai exact, persoanele care au adoptat timp de un minut poziția dominantă, caracterizată prin postură expansivă și membre deschise au avut o creștere semnificativă a testosteronului și o scădere semnificativă a cortizolului (un predictor al stresului care reduce toleranța la risc). Persoanele care au adoptat timp de un minut poziția de supunere, caracterizată prin postură restrânsă cu membrele închise au avut o reducere semnificativă a testosteronului și a crescut cortizolul (expunând din motive similare la stres major și toleranță la risc mai mică). Este posibil să concluzionăm că limbajul corpului poate afecta nu numai percepția noastră externă, afectând procesul conflictelor, dar chiar și nivelurile neuroendocrine.

Table 6.2. Effect of Submission and Dominance in dyadic interactions

Poziția	Efect	Poziția
Predominanța	Escalarea conflictului	Predominanța
Predominanța	Reacție pasiv-agresivă, posibilă agresiune explozivă, conformare falsă, înșelăciune	Supunere
Supunere	Procese slabe de luare a deciziilor	Supunere
Echitate	Comunicare eficientă și rezolvare a conflictelor	Echitate

Un model în 5 etape pentru gestionarea conflictelor

Când două sau mai multe părți au opinii diferite, așa cum am văzut la punctul 6.1, cea mai eficientă metodă de gestionare a conflictelor este comunicarea / negocierea. Comunicarea și negocierea sunt metode de influență socială între părți, la sfârșitul procesului, se așteaptă o soluționare a conflictului care se încheie cu o decizie convenită reciproc. Este important să spunem acest lucru: nu neapărat decizia comună este pozitivă pentru ambele părți, nu neapărat decizia finală crește calitatea relației dintre cele două părți în conflict, este important să existe un acord final. Cele două părți pot decide chiar să nu mai vorbească, după ce s-a rezolvat conflictul. Dacă acest proces nu reușește, părțile din conflict vor fi rezolvate de obicei cu ajutorul normelor, autorității sau luptei.
Dar, după cum puteți observa comunicarea și negocierea sunt termeni foarte largi și, desigur, eșecul în metode de comunicare este foarte ușor. De exemplu, două părți pot folosi doar argumente contrastante pentru a convinge cealaltă parte pentru a închide conflictul în cea mai bună direcție pentru una din părți
Am propus un model în 5 etape pentru gestionarea conflictelor despre care voi vorbi în rândurile care urmează. Cele 5 etape ale unei proceduri eficiente de gestionare a conflictelor sunt:

1. Achiziție. Limbajul corporal transmite prea multe informații pentru a fi ignorat. Dobândirea datelor din limbajul corpului și limbajul verbal înseamnă a accesa inconștientul interlocutorului nostru. Nu există mesaje corecte, există doar mesaje adecvate pentru o anumită țintă. Aceeași regulă este valabilă pentru procedurile de gestionare a conflictelor. Înainte de a începe argumentarea și gestionarea poziției este foarte importantă obținerea informațiilor despre ambele părți.

2. Aprofundarea. Informațiile colectate - bazate și pe limbajul corpului – vor ajuta la formularea întrebărilor de analiză mai aprofundată.

3. Aliniere. Utilizarea unui limbaj corporal similar cu cel al interlocutorului dvs. vă va ajuta să creați un sentiment mai mare de conectare și, prin urmare, să facilitați o comunicare fructuoasă pentru amândoi.

4. Argument persuasiv. Unele semne ale limbajului corporal indică incertitudinea interlocutorului, reducerea acestor semnale crește nivelul de convingere a mesajului. Există scheme lingvistice care întăresc puterea mesajului dvs. atunci când sunteți în poziția de a gestiona un conflict și de a găsi un acord.

5. Managementul obiecțiilor. Puteți înțelege prin limbajul corpului dacă persoana are o obiecție chiar și atunci când nu o declară. Mai mult, puteți înțelege dacă gestionarea obiecțiilor dvs. a fost eficientă. Un paragraf dedicat vă va explica cum să folosiți cuvintele pentru a depăși obiecțiile. Desigur, în cazul în care procedurile de gestionare a obiecțiilor nu vor reuși, ciclul va începe din nou cu partea de achiziție.

Tehnici de achiziție

O statistică a lui Thompson (1998) a arătat că există o variabilă principală care favorizează mai mult decât orice, rezolvarea conflictelor, aceasta fiind numărul de informații disponibile. De asemenea, Thompson a demonstrat că aproximativ 68% din conflicte pot fi soluționate doar crescând numărul de informații disponibile. Acesta este motivul pentru care în modelul meu de soluționare a conflictelor achiziția de informații este primul proces. Deci, prima regulă importantă în gestionarea conflictelor este cea de a pune întrebări. Puteți citi mai jos un exemplu. În urmă cu câțiva ani, a trebuit să fac un antrenament în Padova. Am fost într-un loc foarte îndepărtat din Italia, numit Pejo Terme, pentru un curs de pregătire de 5 zile. Apoi a trebuit să merg în Padova, am schimbat mai multe autobuze și trenuri. Am pierdut primul autobuz și apoi am făcut o călătorie de 8 ore. La hotel am descoperit că sub camera mea era o petrecere. Nu am dormit deloc. A doua zi am început o prelegere și după 8 minute

un student mi-a spus „doctor Vitale, această prelegere nu este utilă, nu are nici un sens, este groaznică”. Resursele mele fizice în acel moment erau foarte scăzute și, de asemenea, capacitatea de a răspunde acestei obiecții într-un mod politicos era minimă. Dar, acesta este un exemplu perfect de gestionare a conflictelor. Cum ați răspunde la această formă de obiecțiune? Instinctul nostru ne duce adesea să cădem într-una din aceste două erori principale:

1. Contraobiecție
2. Conformare

Acest lucru duce în principal la o comunicare ineficientă. Întrucât persoana din fața noastră a folosit o schemă dominantă, adică „această prelegere nu este utilă”, dacă folosim o contra-obiecție, am cădea în schema de dominare-dominare care duce la escaladarea conflictului. Vă puteți imagina ce comunicare poate urma dacă aș spune „Nu, este util pentru că .....”. Puteți utiliza cele mai logice și raționale argumente. Dar nu puteți rezolva cu raționalitate o problemă emoțională.

A doua metodă este conformarea. Este răspunsul formal politicos. După cum am văzut în alineatele anterioare, aceasta se referă la o interacțiune supunere-dominare. Include toate răspunsurile politicoase precum „Da, am înțeles acest punct de vedere”, „Da, propoziția dvs. este rezonabilă, mai târziu vă voi explica în acest fel cum puteți utiliza aceste informații ...”

Poate să funcționeze pentru a elibera o anumită tensiune la început și, desigur, poate fi util, dar de obicei nu rezolvă obiecția de la sine.

Unul dintre modurile de soluționare a conflictelor nu se bazează pe poziționarea într-un mod superior sau inferior, ci doar prin mutarea punctului de vedere într-o poziție diferită.

Dar înainte de a înțelege ce propoziție am folosit pentru a muta în mod strategic orientarea punctului de vedere, să vedem când începe procedura de gestionare a conflictelor. Majoritatea oamenilor pot crede că imediat după obiecție există o procedură de gestionare a conflictelor, cu alte cuvinte, gestionarea

conflictelor începe după obiecție. Nu este adevărat, gestionarea conflictelor începe în timpul obiecției.

De fapt, mai ales în comunicarea de grup, atunci când o persoană începe obiecția, tot grupul va fi influențat de conținutul comunicării. Pentru că sunteți persoana care ar trebui să dea un răspuns, veți începe să răspundeți la întrebare prin intermediul limbajului corpului.

Orice semnal non-verbal și un anumit comportament verbal vă pot face să percepeți că nu răspundeți eficient la obiecție. Principalele semne ale incertitudinii de evitat pot fi rezumate după cum urmează:

- Pași înapoi
- Rotirea capului în jos
- Utilizarea limbajului para verbal (mmmmm, ăăăă, hmmm)
- Întreruperea obiecției
- Mișcarea bărbiei în sus

În cazurile în care obiecția este în mod evident o provocare, puteți utiliza un instrument de achiziție înainte de a răspunde, adică o altă întrebare. În acest caz, am folosit întrebarea: „care este scopul acestei întrebări?”. Aceasta mi-a permis să ajung la o parte mai eficientă a conversației, adică obiectivul persoanei din fața mea. După ce am cunoscut obiectivul persoanei din fața mea, am folosit alte strategii de comunicare pentru a răspunde la întrebarea bazată pe caracteristicile specifice ale țintei.

Tehnici de gestionare a conflictelor 1: Oglindire

Una dintre cele mai sugerate strategii pentru a facilita acordul dintre oameni este numită oglindire. Această procedură se bazează pe atracția față de persoane similare. Asemănarea este cheia variabilă a similarității. Nu criticăm sau nu avem conflict cu oamenii care sunt similari cu noi, pentru că a critica o persoană similară înseamnă a ne critica pe noi înșine. Și acest lucru este foarte complicat pentru

majoritatea oamenilor, necesită o încărcătură cognitivă mare. Oamenii care împărtășesc același punct de vedere ar adopta în mod natural și posturi similare.

Figura 6.8 Un exemplu de oglindire prin utilizarea limbajului corpului. Oamenii care împărtășesc un punct de vedere similar tind să reproducă, de asemenea, aceleași mișcări ale corpului.

Un exemplu simplu de aplicare a oglindirii este replicarea limbajului corporal similar al interlocutorului nostru pentru a favoriza o percepție a similarității, utilă în procesul de gestionare a conflictelor. Cu toate acestea, această procedură poate fi, de asemenea, ineficientă.

Din acest motiv, vă sugerez să urmați următoarele instrucțiuni specifice:

- Nu imitați limbajul corpului complet. Poate fi prea mecanic și nu este eficient. Mai mult decât atât, monitorizarea întregului limbaj corporal și replicarea acestuia produce prea mult efort și vă distrage atenția de la subiectele de bază ale procedurii de gestionare a conflictelor.

- Concentrați-vă pe ritmul conversației. Nu este important să adoptați posturi similare, ci și să utilizați aceeași viteză de mișcare și vorbire. Ne sincronizăm deseori cu persoanele care au același ritm de vorbire. Mai mult, utilizarea unui ritm de vorbire similar al interlocutorului nostru ne obligă să avem același ritm de respirație.
- Gestionați constant orice variație a limbajului corpului, vă poate sugera posibila schimbare de perspectivă

Tehnici de gestionare a conflictelor 2: Identificați punctul de vedere al ambelor părți

După cum am văzut la punctul 6.1. fundamentul minții noastre este instinctual. De obicei, clasificăm și facem evaluarea foarte rapid în timpul procesului de înțelegere a realității. Acest lucru se întâmplă și în procedurile de gestionare a conflictelor. Aveți în față două sau mai multe părți opuse, vă gândiți instinctiv la părerea dvs., cine are dreptate, cine exprimă o poziție mai rezonabilă. Dar înainte de a face acest lucru, trebuie să identificați mai întâi pozițiile exacte ale ambelor părți. Utilizați următoarele întrebări pentru a înțelege punctul lor de vedere:

- Care este motivația care duce la conflict?
- Este aceeași motivație pentru ambele părți?
- Care este resursa conflictului?
- Când ambele părți pot fi considerate satisfăcute?
- Care este valoarea care stă la baza conflictului?

Tehnici de gestionare a conflictelor 3: tăcerea

O parte a limbajului abuziv nu poate fi obiect al contra-obiecțiilor. Acest lucru este adesea legat de faptul că oamenii dominanți nu exprimă un argument real, ci încearcă să se poziționeze într-un fel. În acest caz, în realitate, fiecare contra obiecție alimentează persoana dominantă pentru a folosi din nou un limbaj abuziv. Este o formă de declanșare a altor abuzuri verbale. În unele cazuri, singura posibilitate este utilizarea tăcerii, care uneori reduce utilizarea limbajului abuziv și îl transformă într-un monolog.

Tehnici de gestionare a conflictelor 4: Metoda Harvard

Metoda de negociere Harvard este un set de presupuneri pentru negocierea eficientă în situația de gestionare a conflictelor.

Figura 6.9. Logo-ul Universității Harvard

„Adesea, oamenii care sunt„ obligați ”să se ocupe de ceilalți, nu cunosc decât două tipuri de negocieri: negocierea grea (dominantă) și negocierea blândă (supusă)”. Diferențele sunt perceptibile imediat, deoarece fiecare dintre noi se confruntă în mod constant cu aceste două setări în negocierile zilnice cu care ne confruntăm (de la ceas cu alarmă, în familie, la muncă, cu colegii sau cu angajatorul, până la timpul liber, cu prietenii sau în opinia divergentă într-un grup de colegi). Când predomină strategia soft line, dorim să evităm conflictele personale, scurtând timpii conflictului și facem cu ușurință concesii pentru a încheia un acord pașnic, care aduce adesea gustul amar de a fi exploatat și de a nu fi total satisfăcut de soluție.

Când, în schimb, suntem convinși că cel care va arăta cea mai fierbinte voință, care va arăta poziția cea mai extremă și intransigentă, rezistând cu toate forțele și prelungind cât mai mult durata conflictului, acest mod de negociere găsește adesea un răspuns proporțional greu, ceea ce duce la un proces foarte dificil de negociere, adesea epuizând energia și resursele disponibile, compromitând frecvent relațiile personale cu cealaltă parte, subminând durata oricărui acord. Teoria Harvard prezintă o a treia modalitate de negociere, care nu se leagă nici cu linia grea și nici cu cea moale, ci încearcă să amestece caracteristicile celor două metode descrise, este așa-numita metodă de negociere obiectivă sau de negociere a principiilor

Care este negocierea principiilor? Simplu, își propune să evalueze în mod obiectiv faptele, să ia în considerare și să decidă litigiile în funcție de importanța și conținutul lor obiectiv, dând naștere unor tranzacții care adesea nemulțumesc toate părțile. Negocierea merge exact în direcția opusă, urmărește un beneficiu reciproc, insistând că rezultatul negocierii se bazează pe principii corecte și independente de voința celor două părți. Tranzacția clasică („Vreau 100, oferiți 50, închidem la 75”) se bazează pe conceptul utilitar de atitudine mercantilă a poziției cuiva, a cărei soluție pozitivă duce la un acord care de multe ori nu

satisface ambele părți, cu consecința că relația lor este foarte dificil de îmbunătățit, amenințând lungimea acordului laborios de atins.

Mutarea conflictului către interesele reale în domeniu reușește, conform metodei Harvard, să aducă părțile mai aproape de o soluție comună care să țină seama de nevoile lor reciproce reale. Prin urmare, Managerul conflictelor trebuie să fie deosebit de priceput în întoarcerea atenției asupra problemei și a soluțiilor posibile, verificând eficient ce alte interese ascund atitudinea manifestă a părților. Apărarea încăpățânată a poziției cuiva nu ajută la perceperea completă a tuturor termenilor conflictului. Prin urmare, este de o importanță majoră faptul că mediatorul știe să lase părțile să învețe cum pot fi convinși de propriile interese / nevoi primare, dar și cât de importantă este o anumită flexibilitate față de cealaltă parte și comportamentul său, pentru a evita crearea de blocaje care probabil vor duce la un punct mort. Mediatorul știe foarte bine (în timp ce părțile nu sunt întotdeauna pe deplin conștiente de ea ...) că relația subiectivă dintre părțile în sine trebuie să fie abordată și gestionată separat de întrebarea obiectivă, în timp ce realizează că, inevitabil, una o va influența pe cealaltă. Importanța empatizării cu părțile, va servi pentru a gestiona percepțiile, emoțiile și comunicarea dintre ele. Profesorul școlii are în aceste cazuri rolul de mediator. Aduceți problema din percepția sa egocentrică „Eu și problema mea", la presupusul „noi și problema noastră".

Rolul comunicării este fundamental în acest context larg și complex. Vom trata acest subiect în alte capitole din acest manual, chiar dacă nu-l disecăm complet, deoarece vastitatea acestui subiect și tehnicile pentru a-l face eficient merită un manual care se ocupă exclusiv de acest aspect. Vom încerca să oferim câteva concepte de bază și un cod care ar putea fi util în activitatea de mediator, solicitând și stimulând interesul cititorului de a aprofunda această fascinantă știință. Comunicarea este un fenomen bidirecțional, unde există un emitent și un receptor. Poate părea absurd, comunicarea are loc întotdeauna, chiar și atitudinea tăcerii unei persoane comunică faptul că acel individ nu vrea să comunice,

devenind astfel o formă de comunicare. Comunică voluntar și involuntar, cu cuvântul (comunicare verbală), dar și cu propriul corp (comunicare non-verbală): prin gesturi, postură, expresia feței sau a privirii, tonul vocii, cadența, îmbrăcăminte etc. Prin comunicare, nu numai că informațiile sunt transmise, ci are loc un proces de interacțiune autentic. Pentru a înțelege emițătorul și receptorul, trebuie să aibă aceeași „lungime de undă" sau, în orice caz, trebuie să poată codifica și decoda mesajul.

Citind numeroasele texte pe această temă („Arta negocierii" de Ury, Fisher și Patton este unul dintre ele) putem enumera cele patru elemente care, potrivit Școlii Harvard, sunt necesare pentru a face față pozitiv unei negocieri:

- Trebuie să separăm oamenii de probleme.
- Ceea ce contează sunt interesele reale, nu pozițiile aparente.
- Părțile, atât individual, cât și colectiv, trebuie să genereze alternative avantajoase pentru ambele.
- Acordurile trebuie să se bazeze pe criterii obiective, prin intermediul cărora este posibil să se măsoare rezultatul acordului

Separați oamenii și problemele

O relație personală strânsă, sentimentul și încrederea și respectul pentru cealaltă parte, ne pot face să ajungem la un acord mai rapid. Furia, dorința de răzbunare, frica și frustrarea amenință, uneori iremediabil, calea care duce la un rezultat pozitiv. Într-o negociere trebuie să ne angajăm să nu confundăm relațiile personale cu contrastele obiective care au dus la disputa. Cum se face? Un bun punct de plecare este să considerați omologul o ființă, cu limitările și meritele sale, evitând ca diferențele de opinie, sentimente sau neînțelegeri să împiedice pe cineva să înțeleagă pe deplin subiectul; dacă ideile nu sunt precise și bine definite, căutați o clarificare. Dacă emoțiile primează, căutați modalități de a amortiza emoția și situațiile negative. Dacă există neînțelegeri, îmbunătățiți comunicarea.

În textele de referință menționate anterior, se propune respectarea a douăsprezece reguli simple care ajută la separarea persoanelor și a „conflictelor personale”:

- Puneți-vă în locul celuilalt.
- Încercați să înțelegeți modul său de gândire și punctul său de vedere.
- Vorbiți despre ideile și propunerile ambelor părți.
- Implicați cealaltă parte în rezultat, asigurați-vă că este implicată în procesul de negociere. Trebuie să fie și să se simtă o parte activă în negocieri.
- Tindeți să găsiți strategii de conversație, adaptați orice propuneri la valorile de referință ale celeilalte persoane.
- Recunoașteți și exprimați emoțiile, legitimându-le pe cele ale celeilalte părți.
- Acordați o mare importanță gesturilor simbolice (o strângere de mână, scuze etc.)
- Ascultați cu atenție fiecare opinie și dați feedback despre cele spuse.
- Căutați mai multe posibilități pentru a evita neînțelegerile.
- Vorbiți despre propria persoană, nu despre cealaltă parte.
- Construiți relații active învățând despre ceilalți.

Creați interese, nu vă concentrați asupra pozițiilor

Trebuie să scoatem în evidență interesele părților, nu să ne concentrăm asupra pozițiilor pe care acestea le dezvăluie. Este important de aflat care sunt adevăratele motivații ale poziției externalizate mai mult sau mai puțin vehement. Părțile își manifestă în mod clar propriile interese și ele sunt percepute reciproc ca un element obiectiv al problemei.

Un savant al tehnicilor de negociere susține că „important este să privim înainte și nu înapoi. Întrebarea„ de ce” are două dimensiuni. Una vizează trecutul și caută o cauză sau un motiv, consideră că comportamentul nostru este determinat de

evenimente anterioare. Celălalt privește în față și caută obiective, consideră comportamentul nostru ca urmare a liberului arbitru. Răspunsurile la acesta din urmă „de ce”, interesele orientate spre viitor și obiectiv, sunt cele pentru care merită să negociem.

Creați oportunități de luare a deciziilor în beneficiul tuturor actorilor care negociază

Din ce în ce mai des părțile aflate în conflict consideră că cunosc soluția litigiului și fac eforturi pentru ca viziunea lor asupra lucrurilor și problema să prevaleze. Sunt atât de convinși de ideea lor, încât, dacă ar fi să o reducem la un grafic, ele ar forma adesea o linie dreaptă între poziția lor și cea a omologului lor.

Aplicați criterii obiective

Stabilirea unei negocieri pe criterii obiective, măsurabile, cuantificabile poate duce la închiderea unui acord eficient și rezonabil. Trebuie să respectăm trei principii:

- Transformarea fiecărui aspect al controversei într-o căutare comună bazată pe criterii obiective stabilite în mod obiectiv.
- Acceptați și fiți deschiși la argumente bazate pe criterii rezonabile și indicații practice și fezabile cu privire la modul de punere în aplicare a acordului.
- Nu renunțați niciodată la presiuni prejudiciabile și speculative, ci gândiți-vă și respectați doar principii rezonabile.

Este clar că tot ceea ce am enumerat în acest paragraf reprezintă o modalitate printre miile de posibilități de a ne apropia de o dispută; în plus, părțile ar fi capabile, urmând aceste linii să rezolve multe dintre conflictele cu care se confruntă zilnic. Dar părțile, să nu uităm, sunt adesea atât de implicate în dispută și în problemă încât le este dificil să aibă o viziune obiectivă a situației. Mediatorul

își asumă apoi rolul unei persoane care ghidează părțile în înțelegerea problemei, însoțindu-le spre soluționarea lor.

Abilitățile profesorilor pentru promovarea unei culturi de soluționare a conflictelor 1 - Promovarea la școală a abordării inteligenței emoționale

Astăzi, școala se deschide spre dimensiuni inovatoare, investind cu ele același termen de „cultură", înțeles în cele din urmă ca un magazin de cunoștințe, ca o dimensiune etico-experiențială și deci adaptativă. De fapt, datorită apariției noilor reflecții pedagogice începute cu primele discursuri despre „școala" „activă" nouă, obiectivul educațional include, pe lângă dobândirea de cunoștințe, și, mai ales, dobândirea de „abilități "precum și competențe ". Școala asigură formarea „umană" a cursanților, prevăzând la elev dimensiunea „persoanei" care ca atare este partea unui întreg care este cultural, social, politic și uman: „entitatea care se exprimă în actul în care intenționează, vrea și iubește". Prin urmare, pedagogia de azi, mișcându-se în dimensiunea valorilor, se reflectă asupra modalităților de a fi educat, pe criteriile de alegere a predării, asupra metodologiilor cele mai funcționale - având în vedere schimbările continue ale paradigmelor culturale și sociale. Pedagogia este așadar o știință practică și totuși descriptivă, deoarece obiectul său este educația și cercetarea. Își stabilește obiectivul în identificarea tuturor acelor competențe transversale necesare pentru construirea dezvoltării depline a personalității înțelese drept construcția sinelui, care duce la relații corecte și semnificative cu celălalt, precum și la o interacțiune pozitivă cu realitatea naturală și socială. Prin urmare, pedagogia - tocmai în acest efort continuu - a avut recent meritul de a demonstra științific diversitatea subiecților din modalitățile de învățare, de a favoriza apariția unor instrumente și metodologii tehnice capabile să sporească abilitățile individuale în timpul procesului de învățământ, analizând personalitatea elevului, constând din fondul său social și cultural, abilitățile, atitudinile, talentele, motivațiile și fragilitatea sa, pentru a-l

susține în proiectul său de viață într-un mod motivant și concret. Contribuția pedagogiei, în reflecția sa constantă asupra faptului educațional, are sens astăzi în motivul pentru care, fiecare societate umană, de la nivelul grupurilor mici și mari se confruntă împreună cu problemele de continuitate, de reproducere, de schimbare , de inovare, de integrare a tinerilor într-un sistem coerent și în relația cu alte sisteme coerente, care reflectă problemele de consens, conflict și apărarea individului de presiunea socială.

De fapt, educația nu este doar socializare, dezvoltare, ci și predare și învățare, ce trebuie dezvoltată în complicitatea unui dialog solicitant în jurul motivelor vieții și a evenimentelor cotidiene care dau substanță acestor motive. Dacă scopul educației este acela de a realiza consolidarea unei societăți civile din ce în ce mai susținătoare și de natură civilă, pedagogia nu poate ignora reflectarea asupra valorilor care trebuie transmise în momentul educațional, adică cele legate de educația de gen, psihologie, cooperare, responsabilitate, individ, social și etica mediului, care pleacă de la grija sinelui și a celorlalți. Pe scurt, profesorul vine să utilizeze o multitudine de strategii - ascultare activă, anchetă deschisă, furnizarea de setări adecvate - pentru a orienta, sprijini și facilita căi de învățare care nu sunt deconectate de la experiență și orizonturile de sens ale fiecărui elev. „Pedagogia este astăzi chemată să-și ofere contribuția la formarea omului și a cetățeanului, pornind de la considerarea înregistrării lor în spațiul comunicării omniprezente. [...]”. „Nici o experiență educațională nu este rezolvată în satisfacerea nevoilor și impunerea modelelor și regulilor de comportament; ci trebuie să fie preocupată de rafinarea capacității subiective de a da sens și valoare lumii, de a stimula conștientizarea contribuției sale specifice și inevitabile în construcția realității și dezvoltarea capacității de a negocia cu celălalt interpretările și semnificațiile atribuite lumii".

Dacă „educați” provine din lat. educĕre (= a trage), aceasta înseamnă atunci că profesorul trebuie să se plaseze în figura facilitatorului / mediatorului, favorizând, „scoțând”

cunoașterea experiențială a cursanților, cărora le pot fi atribuite noile cunoștințe, adaptând timpul de predare la timpul de învățare al copiilor. Acesta este subiectul didacticii, care devine metacognitiv, întrucât învățăturile transmise în sfârșit au loc prin lansarea de stimuli, munca în grup care vizează învățarea obișnuinței de cooperare, respectarea dinamicii grupului, prosocialitate, incluziune, la depășirea simțului de „diferit", pentru că toată lumea este diferită.

Prin urmare, în dezvoltarea unităților didactice, profesorul este invitat să se bazeze atât pe abilitățile teoretice învățate în timpul cursului, cât și pe abilități de consultanță, de exemplu: reflexivitate, empatie, autocontrol și creativitate.
Prin urmare, dezvoltarea unei activități didactice nu are nicio legătură cu simpla prezentare în lecția frontală, un subiect ales din manual, un scop în sine sau în vederea finalizării programului ministerial planificat. Astăzi conținuturile prezentate în clasă nu sunt atât obiectivul, cât mijloacele procesului de instruire. Ele sunt un instrument pentru o învățare mai largă, al cărui scop este, prin urmare, o pregătire completă și adaptativă a persoanei, având în vedere propria sa stare de bine, conținuturi care, dacă sunt transmise tocmai prin metodologii de cooperare (nu numai în rândul elevilor, ci și între profesor și elev) permit dobândirea de abilități transversale esențiale în procesul de formare globală a personalității elevului, a educației sale ca cetățean democratic și a educației sale ca adult.

Profilul profesorului – consilier

Modelul actual de predare, care îl are pe elev ca unic obiectiv, pornește de la considerarea că „experiența" și „adevărul" sunt două lucruri foarte distincte și că adevărul este transformat continuu prin experiență. Adică, elevul și profesorul întreprind o călătorie în care nici unul dintre ei nu știe nici un adevăr: profesorul nu știe dinainte ce este mai bine și cum este cel mai bine să învețe, dar își schimbă ideile și crește în timpul cursului de pregătire împreună, la grupul său de clasă. Prin urmare, un curriculum ar trebui să constituie - așa cum s-a menționat în mod

repetat - posibilitatea ca copiii să fie instruiți în funcție de timpurile și nevoile lor, formarea și educația sunt de fiecare dată o nouă cale pentru profesor și elev, în care relația este caracterizată de schimb și dialog; Prin urmare, învățarea nu este niciodată unidirecțională și nici nu are forma de „a lua ceva care aparține altcuiva".

Un consilier este bine să fie:

- **Critic**- să analizeze criteriile de investigare a realității, prin experiența, împărtășirea și interpretarea viziunii despre celălalt si despre lume. Copiii învață să-și corecteze judecățile prin auto-corecție și admiterea greșelii;
- **Creativ**- pentru a dezvolta tendința de a crea noi moduri de relaționare cu ceilalți, îmbunătățindu-se pe sine;
- **Empatic**- pentru a dobândi o sensibilitate mai mare în perceperea stării de spirit a celorlalți și în îngrijirea lor. O clasă, de fapt, considerată comunitate de cercetare, reprezintă locul ideal în care conceptele sunt împărtășite central și controversat, adică este posibil să analizeze teme și probleme care stimulează căutarea cunoștințelor, întreprinzând diferite căi logice de interpretare a lumii.

Abilități ale profesorilor pentru promovarea unei culturi de soluționare a conflictelor - Principiul congruenței

Foarte des, profesorul de astăzi este în condiția de a fi nevoit să „negocieze" atenția, dacă nu chiar respectul propriilor cursanți. Fie că este vorba pur și simplu de recuperarea atenției unui elev sau a clasei - care este printre cele mai de dorit - este posibil ca acesta să se regăsească în contexte în care trebuie să revizuiască modalitățile relației sale cu elevii. Indiferent de cercetările menționate anterior, este destul de intuitiv să ne gândim că construirea unei relații „semnificative" - în cazul în care în acest caz înseamnă o atenție profundă față de celălalt și fără

judecată - poate produce o afiliere mai puternică și constructivă din partea elevilor, astfel încât îi motivează mai departe în procesul lor de învățare. Cu alte cuvinte, dacă elevii se simt însoțiți și îngrijiți în creșterea lor scolastică și experiențială, într-o relație care, mai degrabă decât să judece defectele, tind să promoveze și să consolideze pozitiv chiar și succese mici, aceștia vor dobândi toate acele competențe transversale legate de îngrijirea sinelui și a celuilalt, despre care am discutat până acum.

Gestionarea clasei cu pozitivitate și creativitate determină o anumită rezonanță, motivând profesorul și elevul, chiar și în contexte complexe. Prin urmare, în acest paragraf, intenționăm să aprofundăm un aspect al formării personale a cadrului didactic, care depășește propriile cunoștințe disciplinare, dar nu în ultimul rând ca importanță.

Profesorul are o obligație etică - un cuvânt din care profesia sa nu poate transcende - de a-i însoți pe copii într-o evoluție corectivă, dar pornind de la resursele pe care le posedă deja, cu atenție și devotament.

Adică trebuie să „lărgească cadrul sensurilor”, să se îndepărteze cât mai mult de narcisismul rolului său de profesor și să facă euristica elevilor și a lui însuși. Pentru a face acest lucru, totuși, el trebuie să-și cunoască în primul rând propriile limite despre sine - chiar înainte de cele ale elevilor - propriile puncte slabe, precum și propriile resurse și să acționeze asupra lor, creând un climat de participare și umanitate. Adică trebuie să învețe mai întâi să fie un individ și apoi un profesor empatic, unde prin empatie se înțelege arta de a se identifica cu celălalt, în experiența și starea sa sufletească.

Abilitățile profesorilor pentru promovarea unei culturi de soluționare a conflictelor - Principiul comunicării coerente

O altă abilitate pe care trebuie să o posede mediatorul- profesor este aceea de comunicare coerentă. Habermas a distins deja două tipuri de activitate comunicativă: interacțiunea comunicativă și interacțiunea strategică. Dintre cele două, cea din urmă vizează exclusiv eficacitatea și succesul, folosind în acest scop amenințarea și sancțiunea, perspectiva satisfacției sau artele persuasive ale retoricii sofistice: expresia directă - pe partea comunicativă - a raționalității instrumentale.

Prin urmare, Habermas a apreciat acest lucru ca un tip de comunicare în care conceptul de adevăr și etică erau lipsite de sens. Mai degrabă, comunicarea autentică ar putea avea loc doar prin trei criterii majore:

- Adevăr de fapt, referitor la lumea faptelor obiective și verificabile;
- Dreptatea, în relațiile interpersonale;
- Sinceritate, în raport cu lumea subiectivă a experienței personale.

Chiar și pentru Apel, comunicarea autentică s-a bazat pe trei principii:

- Justiţie;
- Solidaritate;
- Co-responsabilitate.

A te gândi astăzi la etică înseamnă a aprofunda înțelegerea comunicării și a condițiilor sale de posibilitate: fără o comunicare autentică, etica nu este posibilă și invers, ca urmare a consensului atins în discuție.

După ce au făcut aceste premise filozofice, ei trebuie să fie argumentați aici având în vedere importanța unei comunicări eficiente, a cărei premisă constă în relația autentică de la care profesorul nu poate ignora, rolul său de educator și instructor. Prin urmare, comunicarea coerentă este realizată atât de consilier, cât și de profesor, atunci când există coerență între componenta sa verbală (semnalele), componenta non-verbală și para-verbală, posibilă dacă consilierul /

profesorul își asumă o poziție dialogică autentică, atât în ceea ce privește sinele (așa cum este el cu adevărat), cât și în ceea ce privește elevul .Un alt punct asupra căruia intenționăm să reflectăm, mutând axa reflecției de la un nivel conceptual la unul strategic - dar funcțional și coerent în ceea ce privește comunicarea - are legătură cu un alt concept, acela al creativității.

În contextul comunicativ, creativitatea folosește gândirea laterală unde pasajele nu sunt neapărat secvențiale, concentrându-se și pe ceea ce aparent nu este relevant. Geniul anumitor intuiții, „intuiția poate fi instruită: pentru a fi creativ trebuie să„ mergi ”, să te implici, să nu-ți fie frică să greșești, să încurajezi stima de sine„„ împuternicirea: lucrul la potențialul creativ al elevilor devine o modalitate prin care să-i facă pe oameni să învețe abilități pentru a-și îmbunătăți calitatea.

În același timp, creativitatea aplicată contextului școlar influențează în mod optim și învățarea pentru profesor.

Efectele inteligenței emoționale asupra sănătății studenților. Importanța prevenirii și identificării regregării emoționale și a relațiilor sale cu comportamentul violent.

Conceptul de inteligență emoțională este capacitatea de a se motiva pe sine și de a persista în urmărirea unui obiectiv în ciuda frustrărilor; pentru a controla impulsurile și a întârzia satisfacțiile; modularea stărilor de spirit, evitând faptul că suferința ne împiedică să gândim; și, din nou, capacitatea de a fi empatic. În definiția sa fundamentală a inteligenței emoționale, Salovey include inteligențele personale ale lui Gardner, extinzând aceste abilități la cinci domenii principale: cunoașterea emoțiilor cuiva; controlul emoțiilor; motivația propriei persoane; recunoașterea emoțiilor altora; managementul relațiilor.

O bună măiestrie a sinelui - adică capacitatea de a rezista furtunilor emoționale provocate de partea adversă, fără a fi sclavi ai patimilor - este o virtute

lăudată încă de pe vremea lui Platon. Singurul cuvânt grecesc care a indicat această calitate a fost sofrosina sau, potrivit traducerii Greciei Page DuBois, „grijă și inteligență în conducerea vieții cuiva”. Romanii și primii creștini au numit-o temperantia, cu alte cuvinte, au identificat-o cu capacitatea de a reduce excesele emoționale. De fapt, obiectivul cumpătării este echilibrul, nu suprimarea emoțiilor: fiecare sentiment are valoarea și sensul său.

Potrivit lui Goleman, persoana competentă emoțional iese în evidență, deoarece are cinci caracteristici foarte specifice:

- cunoașterea emoțiilor cuiva;
- controlul și reglarea emoțiilor cuiva;
- capacitatea de a ști să motiveze;
- recunoașterea emoțiilor altora (empatie);
- managementul relațiilor sociale dintre indivizi și în grup.

Prima definiție oficială a inteligenței emoționale a fost „capacitatea de a controla sentimentele și emoțiile proprii și ale celorlalți pentru a le distinge unul de celălalt și de a folosi astfel de informații pentru a ghida gândurile și acțiunile cuiva”. (J. Mayer și P. Salovey, 1989/90).

Această definiție a combinat perfect ideile prin care emoția face gândirea mai inteligentă și gândirea mai inteligentă despre emoții: prin urmare, a legat perfect inteligența cu emoția.

Indivizii diferă prin capacitatea lor de a-și gestiona emoțiile și de a rezolva problemele. Starea de spirit și emoțiile influențează subtil, dar sistematic, unele dintre componentele strategiilor implicate în rezolvarea problemelor (DJ Mayer, 1986). Emoțiile pozitive pot facilita nașterea planurilor de viitor, pot modifica organizarea memoriei, astfel încât să permită integrarea mai multor materiale cognitive și să relaționeze diferite idei (AM Isen, 1987). Ele ne permit să ne concentrăm mai mult pe nevoile presante și, în concluzie, emoțiile și stările de spirit pot fi folosite pentru a motiva și susține îndeplinirea sarcinilor intelectuale complexe. (R Albert, R.Haber, 1960; C. Showers, 1988).

Caracteristicile degradării emoționale Saarni (1999) oferă un cadru conceptual pentru definirea competenței emoționale. Competența emoțională include capacitatea de a experimenta o gamă largă de emoții și de a le conștientiza, capacitatea de a răspunde în mod adecvat stărilor emoționale ale altor persoane, de a evalua și înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți, oferind valoare necesității de a reglementa stările emoționale și conștientizarea faptului că structura și natura relațiilor sunt mai definite de modul în care emoțiile sunt comunicate în cadrul acestor relații și de un sentiment de autoeficiență emoțională (Saarni, 1999).

Reglarea emoțională poate fi diferențiată de tiparele de reglare emoțională care alcătuiesc competența emoțională atunci când avem în vedere simptomele asociate diferitelor forme de psihopatologie. Astfel, reglarea implică răspunsuri emoționale caracterizate prin următoarele caracteristici (Cole și colab., 2008):

- emoțiile persistente și eforturile de control sunt ineficiente;
- emoțiile interferează cu comportamente adecvate;
- emoțiile experimentate și exprimate nu sunt adecvate contextului;
- stările emoționale sau se schimbă prea repede sau prea încet.

Aceste calități nu se exclud reciproc și împărtășesc faptul că sunt imprevizibile, inadecvate și inadaptabile. Prin urmare, reglarea nu apare din faptul că este foarte supărată, tristă, anxioasă, rușinoasă, vinovată, mândră sau fericită, ci din abaterile modurilor tipice în care emoțiile sunt reglate. În ceea ce privește prima caracteristică, trebuie subliniat faptul că emoțiile intense și de durată nu sunt neapărat disfuncționale, atât timp cât sunt reglementate în mod eficient. Pe de altă parte, simptome precum iritabilitate prelungită, dispoziție tristă, anxietate generalizată și stări maniacale diferă de exemplele mai tipice de emoții adaptive dovedite.

Aceste simptome, combinate cu simptome depresive, reflectă emoții prelungite care nu răspund la eforturile de modulare (Erk, Mikschl, Stier, Ciaramidaro, Gapp, Weber și Walter, 2010); acest lucru se întâmplă din mai multe motive, cum ar fi lipsa capacității de a implementa strategiile de reglementare

adecvate, dereglarea sistemelor biologice care se ocupă de emoții și un avantaj secundar în menținerea prelungirii emoțiilor (Cole et al., 2008). În aceste cazuri, strategiile utilizate pentru a modula emoțiile sau sunt ineficiente (de exemplu, evitarea unor situații noi reduce anxietatea, dar nu este adaptativă în multe situații) sau sunt de obicei eficiente, dar utilizate în mod necorespunzător (de exemplu, tehnica de distragere pentru a opri depresivitatea gândurile nu pot fi menținute suficient de mult pentru a modifica starea de spirit).
O mare varietate de strategii de reglare pot fi utilizate pentru a modifica dinamica temporală și intensivă a unui răspuns emoțional, reducându-i intensitatea, scăzând durata sau trecând de la o emoție la alta prin efectuarea unei reinterpretări a stimulului pentru a modifica cu precizie răspunsul emoțional (Ochsner & Brut, 2005; Thompson, 1994).

Rezolvarea problemelor, restructurarea cognitivă, acceptarea, căutarea de sprijin sunt clasificate ca strategii adaptive; evitarea, negarea, reprimarea emoțională, îngrijorarea, ruminația, agresivitatea și autocritica sunt printre strategiile mai puțin optime (Aldao și Nolen-Hoeksema, 2012;
Grolnick, Bridges, & Connell, 1996; Brut, 1998; Hayes, Wilson, Gifford, Follette și Strosahl, 1996).

Al doilea punct se referă la emoțiile care interferează cu un comportament adecvat. Emoțiile, de fapt, sunt definite parțial prin activarea imediată a acestora în situații particulare: furia este activată atunci când este necesar să se confrunte cu un obstacol cu forța, frica atunci când este necesar să se îndepărteze de o situație temută și periculoasă, tristețe atunci când este necesar pentru a renunța la un obiectiv dorit, pentru a numi câteva (Cole și colab., 2008). Acest aspect al emoțiilor este o componentă crucială a funcției lor de adaptare, adică faptul că sunt gata imediat să intervină pentru a menține și recupera starea de bine individuală. Dar mediul din jurul nostru este complex și schimbător și, ca urmare, multe situații implică faptul că există mai multe constrângeri sociale și obiective conflictuale. Prin urmare, deși uneori scopul unei stări emoționale este menținerea

bunăstării individuale, comportamentele implementate pentru atingerea acestui obiectiv pot fi adecvate sau inadecvate. Acțiunile pot fi inteligibile și eficiente într-un timp scurt (cum ar fi un copil care bate un alt copil pentru a câștiga o jucărie), dar dacă devin modele stabile, acestea interferează cu obiectivele de dezvoltare, care sunt esențiale pentru a deveni o persoană sănătoasă și competentă (Cole et al. , 1994).

Rezumând, atât modelele pozitive, cât și cele negative ale reglării emoțiilor sunt dereglate atunci când duc la comportamente care încalcă standardele sociale sau compromit obiectivele de dezvoltare. Studiul secvențelor comportamental-emoționale ne ajută să examinăm efectele emoțiilor asupra comportamentului, un aspect important al degradării emoționale (Baumeister, Vohs, DeWall și Zhang, 2007). A treia caracteristică a regregării emoționale se referă la lipsa de adaptare între răspunsul emoțional și situația în care se manifestă. În timp ce ne-am concentrat pentru prima dată pe modul în care un comportament neadecvat rezultă dintr-un răspuns emoțional, acum ne concentrăm pe adecvarea răspunsurilor emoționale în sine, atât experimentate cât și exprimate.

Trebuie subliniat faptul că atât emoțiile pozitive, cât și cele negative pot fi inadecvate în raport cu contextul, cum ar fi experiența de bucurie în provocarea durerii cuiva. Mai mult decât atât, situația în sine nu determină absolut răspunsul emoțional. De fapt, emoțiile reflectă sensul pe care fiecare persoană îl atribuie anumitor circumstanțe: răspunsul emoțional poate varia de la individ la individ ca rezultat al aceleiași situații (Cole et al., 2008).

În ciuda acestui fapt, există contexte care tind să provoace o anumită categorie de emoții, cum ar fi furia, frustrarea și iritarea, care oferă o modalitate de a identifica răspunsurile emoționale atipice la copii, chiar și din punct de vedere neurobiologic (Locke, Davidson, Kalin, & Goldsmith, 2009). În cele din urmă, cauza principală a diferențelor individuale în evaluarea circumstanțelor este nivelul de dezvoltare al copilului. Abilitatea copilului de a înțelege situația și de a-i pune în valoare complexitatea va influența procesul emoțional.

Astfel, o emoție este inadecvată atunci când încalcă normele sociale și culturale ale unei anumite situații, cum ar fi râsul în clasă, în biserică sau manifestarea insensibilității (lipsa de empatie și vinovăție) atunci când cineva este rănit (Kring & Werner, 2004; Liew, Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, & Murphy, 2003). Expresia emoțiilor inadecvate din punct de vedere social este legată de mulți factori de risc și probleme psihopatologice, precum maltratarea (Shipman, Edwards, Brown, Swisher, & Jennings, 2005), anxietatea (Turk, Heimberg, Luterek, Mennin și Fresco, 2005) și probleme cu un comportament perturbator (Casey, 1996). Acest din urmă tip de problemă este legat de insensibilitatea emoțională la situațiile în care copiii răspund de obicei cu furie și emoții conexe (frustrare și iritație). Mai mult, această insensibilitate emoțională față de situații care ar genera de obicei emoții pozitive la copii este asociată cu probleme de interiorizare. Copiii care exprimă niveluri scăzute de emoție pozitivă în timpul situațiilor distractive sunt mai susceptibili să prezinte simptome de comportament perturbator de la o vârstă fragedă În general, insensibilitatea și aplatizarea emoțională sunt asociate cu psihopatologia la vârsta adultă.

Expresivitatea emoțională prezice un comportament auto-vătămător în rândul studenților (Gratz, 1996), un test în favoarea ideii că comportamentul parasuicid este o modalitate de a declanșa sentimente și emoții la indivizi care și-au pierdut capacitatea de a simți emoții ca răspunsuri normale la mediul lor (Crowell, Beauchaine, McCauley, Smith, Vasilev, & Stevens, 2008). În concluzie, emoțiile necorespunzătoare în context sunt un simptom al dereglării emoționale. Acest aspect pare a fi important pentru a înțelege dezvoltarea psihopatologiilor, însă cercetarea atât asupra dezvoltării tipice, cât și atipice în relație cu emoțiile necorespunzătoare în context este destul de limitată.

Ultima caracteristică a reglementării emoționale se referă la modul în care stările emoționale se schimbă, fie prea repede, fie prea lent. În viața de zi cu zi, printre expresiile emoționale frecvent recunoscute, există perioade lungi caracterizate prin expresii în cea mai mare parte neutre (nu sunt conectate

emoțional). Acest tipar tipic este în contrast cu stările emoționale care persistă în timp, adică care nu se rezolvă rapid sau care se schimbă frecvent. O recuperare emoțională lentă (ca în cazurile de disforie și anxietate) și labilitatea afectivă (instabilitatea emoțională) sunt aspecte simptomatice ale psihopatologiilor (Fergus și colab., 2003, Koenigsberg și colab., 2009). Răspunsurile emoționale se dezvoltă și se rezolvă în mod scurt pe perioade scurte de timp, iar capacitatea de a se recupera din emoțiile negative este un semn al sănătății emoționale (Cole et al., 2008). În copilărie, tiparele de labilitate afectivă pot prezice dezvoltarea tulburărilor la vârsta adultă, cum ar fi tulburarea bipolară (Fergus și colab., 2003; Kochman, Hantouche, Ferrari, Lancrenon, Bayart și Akiskal, 2005). Mai mult, labilitatea afectivă, la adulți, este asociată cu tulburarea de personalitate Borderline (Koenigsberg și colab., 2009). În schimb, rezistența emoțiilor la schimbare este o caracteristică a tulburărilor de spirit, precum și a tulburărilor de anxietate. În depresie, de exemplu, tristețea și iritabilitatea prelungită reprezintă simptome centrale atât la adulți, cât și la copii (Cole, Luby și Sullivan, 2008).

Concluzii

Profesorul ca model poate fi un facilitator al răspunsului emoțional pozitiv, dar și un observator valid pentru identificarea unei eventuale cooperări cu psihologii școlari, pentru a identifica factorii care stau la baza regregării emoționale, lipsa controlului impulsurilor, inteligența emoțională rară, care la sfârșit sunt cauzele cele mai înrădăcinate ale violenței psihologice, fizice și a intimidării la școală, prevenind la început escaladarea conflictului. Un profesor bun de școală ar trebui să echilibreze în pregătirea sa competențele necesare descrise și tehnicile de comunicare potrivite pentru gestionarea conflictelor din sălile de clasă.

Bibliografie

Anderson H. H., *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola Brescia, 1972, cit. pag. 32.

Bertolini P., *Strategie educative, didattiche e formative nel lavoro con e per i "ragazzi difficili" Sulle orme della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini*, Caronia L. (1993); Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. La Nuova Italia: Scandicci (Firenze).

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000;

Carney, D.R., Cuddy, A.J.C., Yap, A.J. (2010). Power posing: brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science*, 21: 1363.

Colazzo, S. Il computer e la società: "Col computer si impara". Progetto di libro modulare in progress. Modulo 2. Amaltea Edizioni, Catrignano dei Greci (Lecce)

Colazzo S, (a cura di*), Nella semiosfera tra etica e pedagogia*, in Sapere pedagogico. Volume in onore di Nicola Paparella, DOI 10.4443/sc1.

Dewey, J. Democrazia e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J.,, *La scuola e la società*, Catania, Battiato, 1915.

Gardner, H. Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, Centro Studi Erikson, 2005.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.*

Gentile, G. *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1962, cit., vol. I, p. VIII;

Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, 2013;

Lave J. e Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Gardolo (Trento), 2006;

Lipman M., Educare al pensiero, in Vita e Pensiero, Collana Università/Ricerche/Pedagogia e sc. educ., 2005;

Rumiati, R., Pietroni, D. (2004). *La negoziazione. Psicologia della trattativa: come trasformare un conflitto in opportunità di sviluppo personale, organizzativo e sociale.* Milano: Raffaello Cortina.

Stefanini L. e Riva F., *Persona* in" Enciclopedia Filosofica", vol. 9, Bompiani, Milano, 2009; "Lascia che sia l'uso a insegnartene [di una parola] il significato"; Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi 2009, pag. 279;

Tracy, J.L., Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays, *Proc Natl Acad Sci U.S.A.*, 105(33): 11655-11660.

Capitolul 7

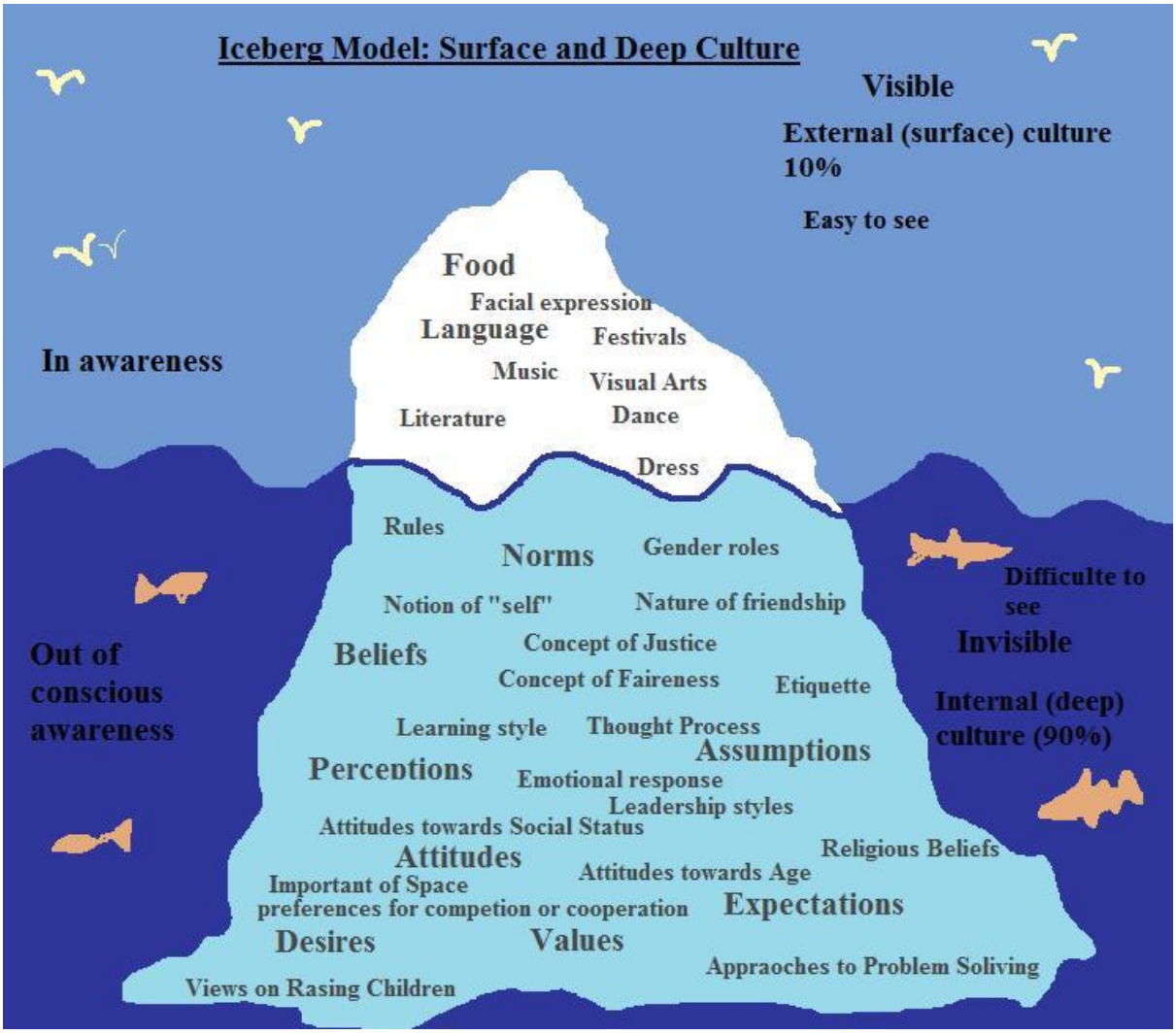
Diferențe comportamentale culturale. Percepția violenței în fiecare dintre țările partenere la proiect – România, Italia, Cipru- Mentalități, diferențe și similitudini în comportamente, percepții, comunicare

Introducere

Este foarte important să înțelegem cât de mult obiceiurile, percepțiile, credințele, valorile și comportamentele dintr-o societate se reflectă la nivelul fiecărei familii și cum se răsfrâng acestea asupra educării și comportamentelor exercitate în familii și mai departe perpetuate de către copii. Numeroase rapoarte și studii au cercetat, măsurat și evidențiat diverse tipuri de discriminări existente în general la nivelul tuturor țărilor europene. Aceste discriminări se fac pe foarte multe criterii cum ar fi: de gen, de rasă, de naționalitate, nevoi speciale, etc.
Toate discriminările existente în societate se reflectă inevitabil și la nivelul școlilor și promovează violența școlară manifestată atât fizic, emoțional cât și psihologic prin fenomenul în creștere numit Bullying.

Capitolul 7 își propune să evidențieze similitudini și diferențe între comportamentele de discriminare și violente existente în școlile din Romania, Italia și Cipru. Gândindu-ne la cele trei țări putem observa că există numeroase diferențe culturale între ele legate de la limba vorbită în fiecare țară, obiceiuri și tradiții populare, arta culinară, folclor, portul popular, muzica, religie, relații de familie, atitudini și credințe, valori și credințe ale societății, etc. Toate aceste caracteristici vizibile și invizibile se regăsesc în „Iceberg – ul" cultural aplicabil al oricărei culturi.

Ceea ce putem observa și cunoaște prin lectură și informare despre o cultură diferită de a noastră reprezintă numai 10% din ceea ce formează Iceberg-ul cultural. Cealaltă parte de 90% pe care nu o putem identifica ușor (este invizibilă) o putem înțelege doar dacă intrăm în detalii și cunoaștem oamenii dintr-o altă cultură, îi observăm și îi înțelegem.



Sursa: "Cultural awareness guide for expats working in Romania" – Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

GENERALITĂȚI:

Așa cum arată Daniela Stoicescu/ Otilia Stefania Pracurari/ Marcela Claudia Calineci în lucrarea lor **„Valori comportamentale și reducerea violenței în școală"** și conform **Studiului Organizației Națiunilor Unite privind violența în școli din 11 octombrie 2006:**

"Violența în școala" , este "orice formă de manifestare a unor comportamente precum exprimare inadecvată sau jignitoare (poreclire, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, hărțuire);

- bruscare, împingere, lovire, rănire;
- comportament care intră sub incidența legii (viol, consum/ comercializare de droguri, vandalism- provocare de stricăciuni cu bună știință, furt etc.);
- ofensa adusă statului/ autorității cadrului didactic (limbaj sau conduita ireverențioasă față de cadrul didactic etc.)."

N. Vettenburg vorbește despre existența în școli a trei forme de violență școlară:

1. violența juvenilă normală;

2. violența socială în care școala însăși este victima violenței manifestate în societate, la nivel general;

3. violența anti- școală (distrugerea bunurilor școlii, agresivitate și violența față de profesori).

În lume

- între 20-65% din copiii de vârsta preșcolară sunt intimidați fizic sau verbal; pedeapsa fizică (bataia cu mâna, cu bățul etc.) este o practică curentă în școli într-un mare număr de țări și determină în mare măsură abandonul școlar?
- 126 milioane de copii din întreaga lume muncesc în condiții periculoase, îndură adesea bătăi și agresiuni de natură sexuală din partea angajatorilor?
- 150 milioane fete și 73 milioane băieți din întreaga lume sunt anual violați sau supuși agresiunilor sexuale, agresorii fiind în cele mai multe din cazuri, membri ai familiei sau rude?
- se estimează că anual între 133 și 275 milioane copii sunt martorii violenței domestice (din familie)?

- cele mai multe acte de violență împotriva copiilor sunt înfăptuite chiar de cei din cercul lor de prieteni și cunoscuți ori rude și îngrijitori: părinți, profesori, colegi de școală, angajatori, tutori ?

"În contextul cultural și politic european se acceptă și se promovează ideea că școala trebuie să fie un spațiu privilegiat, al securității, liber de conflicte și de manifestări ale violenței. Interesul și preocuparea față de violența școlară se află astăzi pe agenda politică a unor instituții și organisme naționale și internaționale, dar și în centrul atenției unor structuri ale societății civile și ale specialiștilor din domeniul universitar si academic. Faptul că multe școli se confruntă cu problema violenței este bine cunoscut la nivel global și național."

Școala și violența școlară

„Violența în mediul educațional este o realitate zilnică care neagă milioane de copii și tineri dreptul fundamental la educație. O estimare realizată de Plan International sugerează că 246 milioane de copii și adolescenți au experiență de violență în fiecare an în jurul școlii. Fetele sunt afectate în mod disproporționat, la fel ca și cele percepute ca neconforme cu normele sexuale și de gen prevalează. Școlile care nu sunt în siguranță sau incluzive încalcă dreptul la educație, așa cum este consacrat în Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului; și încalcă Convenția împotriva discriminării în educație, care vizează eliminarea discriminării și promovarea adoptării unor măsuri care să asigure egalitatea de șanse și tratament. Asigurarea accesului tuturor copiilor și tinerilor la medii de învățare sigure, incluzive, de promovare a sănătății reprezintă o prioritate strategică pentru UNESCO. Rezultatele cheie pentru activitatea UNESCO în acest domeniu sunt: • Eliminarea violenței în școală și a agresiunii, inclusiv a violenței bazate pe sex; și • Prevenirea discriminării legate de sănătate și sex față de cursanți și educatori."

Tipuri de violență existente în școli:
Violența de gen, homofobă și tranfobă

"Violența bazată pe gen (SRGBV) afectează milioane de copii, familii și comunități. Aceasta implică acte sau amenințări de violență sexuală, fizică sau psihologică care apar în și în jurul școlilor, comise din cauza normelor și stereotipurilor de gen și impuse de dinamica inegală a puterii. SRGBV are consecințe foarte reale în viața elevilor, de la depresia de sine scăzută și până la sarcina precoce și neintenționată și infecțiile cu transmitere sexuală, cum ar fi HIV. Această violență are și un impact serios asupra rezultatelor educaționale, mulți studenți evitând școala, reușind să-și atingă potențialul sau abandonând complet. În fiecare țară și regiune a lumii în care a fost studiat SRGBV, au fost raportate incidente. În timp ce SRGBV este agravat în țările afectate de conflict, acesta este altfel omniprezent, depășind barierele culturale, geografice și economice.

Obiectivele UNESCO în sprijinirea răspunsurilor sectorului educațional la violența homofobă și transfobie sunt următoarele:

• să colecteze dovezi solide cu privire la natura, amploarea și impactul violenței homofobe și transfobice în mediul educațional, în special în regiunile și țările în care datele disponibile sunt puțin sau deloc;

• documentați și împărtășiți cele mai bune practici pentru acțiune;

• sensibilizarea și construirea de coaliții la nivel național, regional și global;

• să faciliteze acțiunile din țările selectate pentru prevenirea și combaterea violenței homofobe și transfobice în mediul educațional.

Violența bazată pe orientarea sexuală și identitatea / expresia genului este adesea îndreptată către elevii lesbiene, homosexuali și bisexuali (homofobie) și studenții transgender (transfobie) și alții a căror expresie de gen nu se încadrează în normele binare de gen, cum ar fi băieții percepuți ca efeminați și fete percepute ca masculine. Ca atare, este o formă de violență bazată pe gen. Aceasta include violența fizică, sexuală și psihologică și agresiunea."

Prevenirea și combaterea violenței școlare

„(Dovezi și practici pentru strategii pentru școli incluzive și sigure Uniunea Europeană, 2016)"

Bullying-ul școlar se referă la toate statele membre ale UE.

Este un afront la valorile comune ale libertății, toleranței și nediscriminării.

Efectele sale sunt grave și pot fi pe termen lung. Nu este o problemă numai pentru politica educațională. Este, de asemenea, o chestiune de sănătate și bunăstare relevantă pentru protecția copilului.

Abuzul școlar poate afecta sănătatea mentală și fizică, precum și performanțele academice ale copiilor și tinerilor și poate duce la părăsirea timpurie a școlii.

În multe cazuri, agresiunea duce victimele la sinucidere sau tentativă de sinucidere, anxietate, depresie și auto-vătămare.

A fi un făptuitor al agresiunii este asociat cu un comportament violent mai târziu și cu o tulburare de personalitate antisocială.

Trebuie înțeleasă ca comportamente fizice, verbale și relaționale, care implică o parte care intenționează să rănească sau să-i facă rău în mod repetat, într-o relație de putere inegală, unde victima nu se poate apăra (Olweus, 1999).”

Violența școlară

„Violența în mediul școlar are multe forme. Acestea includ agresarea discriminatorie împotriva grupurilor minoritare, hărțuirea homofobă și intimidarea împotriva elevilor cu nevoi speciale sau a oricărui student care pare vulnerabil pentru colegii săi.

- Există o diferență clară între sexe în tendințele de agresare școlară din Europa, ratele băieților fiind mai mari decât cele ale fetelor în majoritatea țărilor.
- Atât victimizarea (fiind o victimă a agresiunii școlare) cât și perpetuarea (fiind o persoană care îi agresează pe alții) sunt mai frecvente printre băieți.
- Prevalența hărțuirii variază considerabil în Europa. Lituania, Belgia, Estonia, Austria și Letonia sunt câteva dintre țările cu rate relativ ridicate de victimizare cuprinse între aproximativ 20% și 30% 1, comparativ cu ratele mai mici ale Danemarcei, Suediei, Cehiei, Croației, Italiei și Spaniei sub 10%.
- Ratele agresorului agresiv cresc semnificativ de la 11 la 15 ani. În majoritatea țărilor europene, creșterea este relativ mică, însă în câteva țări este mai mult de 10% dintre băieți (de exemplu, Letonia, Grecia, Austria, Luxemburg).”

Necesitatea adoptării unor strategii complete

„Agresiunea poate fi o problemă complexă de rezolvat, ceea ce necesită o abordare cuprinzătoare, multidimensională.

Lipsa unei abordări sistematice de combatere a agresiunii școlare reprezintă o problemă de îngrijorare pentru multe state membre, printre care unele cu rate de agresiune deosebit de ridicate.

- În numeroase țări europene lipsesc strategiile naționale de intimidare școlară și de prevenire a violenței.
- Intimidarea homofobă nu are un accent strategic în multe state membre ale UE.

Potrivit sondajului Agenției Europene pentru Drepturi Fundamentale, cele mai ridicate niveluri de ostilitate și prejudecăți asupra grupurilor LGBTI înregistrate în UE. Este de remarcat faptul că foarte puține țări abordează prevenirea agresiunii homofobe în școli într-o manieră strategică.

- În mod similar, prevenirea agresiunii discriminatorii în școală (împotriva unor grupuri precum romii, minoritățile, migranții, precum și împotriva celor care se confruntă cu sărăcia și excluziunea socio-economică) necesită o concentrare strategică mai puternică în multe state membre ale UE.
- Sunt necesare sinergii politice inter-departamentale între educație și sănătate pentru prevenirea mai eficientă a agresiunii școlare.”

Factori de succes

“- Revizuirile internaționale privind abordările întregului școală în ceea ce privește prevenirea agresiunii nu aprobă un anumit model, însă subliniază câteva trăsături esențiale ale intervențiilor reușite.

- Cele mai eficiente elemente ale programului asociate cu o reducere a altora: formarea / întâlnirile părinților, formarea cadrelor didactice, supravegherea îmbunătățită a locurilor de joacă, videoclipurile despre consecințele agresiunii,

metodele disciplinare (care nu pot fi reduse la abordări punitive sau de toleranță zero) între profesioniști, adunări școlare, sprijin pentru părinți, gestionarea adecvată a claselor și regulile și o politică împotriva școlilor în ansamblu.

- Dovezi internaționale puternice concluzionează că o abordare curriculară a educației sociale și emoționale este esențială pentru dezvoltarea personală pentru a contesta o cultură a violenței în școală. Un timp suficient de clasă pentru educația socială și emoțională în școlile din Europa este un factor important de succes în ceea ce privește agresarea școlară și prevenirea violenței.
- Lucrul cu părinții este puternic asociat atât cu scăderea agresiunii, cât și cu agresarea în școală. Cu toate acestea, multe abordări privind implicarea părinților în prevenirea agresiunii sunt abordări de tip "top-down", mai degrabă decât abordări care implică în mod activ părinții.
- Intimidarea discriminatorie necesită provocări prin intermediul unei culturi școlare democratice care promovează diferitele voci ale elevilor. Tinerii care fac parte din grupuri minoritare sau excluse trebuie să contribuie la crearea unor resurse curriculare concrete care să abordeze hărțuirea și prejudecățile.
- În timp ce nu există neapărat aceleași persoane care sunt expuse riscului de părăsire timpurie a școlii și a agresiunii, răspunsurile posibile prezintă asemănări foarte mari și, prin urmare, poate fi utilă o strategie comună, inclusiv sisteme comune de sprijin, cum ar fi un accent tranzițional către echipe post-primare, multidisciplinare nevoi complexe, suport lingvistic, sprijin familial și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pe probleme relevante pentru prevenirea ambelor probleme.
- Serviciile de sprijin familial pentru intervenția timpurie sunt esențiale pentru prevenirea agresiunii școlare și a violenței, la fel ca și pentru sănătatea mintală pozitivă. Un "ghișeu unic" unde serviciile multidisciplinare din domeniul sănătății și al educației sunt disponibile la nivel local reprezintă cea mai eficientă modalitate de a implica familiile cu o serie de nevoi de sprijin emoțional și comunicativ.

- O strategie specifică de informare a comunității, care oferă oportunități pentru contactele interculturale, este o abordare importantă pentru depășirea prejudecăților dintre grupuri. Acest lucru poate fi facilitat de spațiile comunale comune, care unește diferite grupuri, cum ar fi centrele comunitare de învățare de-a lungul vieții, artele și facilitățile sportive, bibliotecile, spațiile verzi, centrele de copii din comunitate, centrele de resurse familiale, centrele religioase și gimnaziile."

Conform studiului Oprgsnizatiei Mondiale a Sanatatii - "The Health Behaviour School Checklist (HBSC)."

„HBSC este un studiu efectuat de către Organizația Mondială a Sănătății o dată la patru ani privind sănătatea și bunăstarea copiilor și tinerilor în Europa și America de Nord. Studiul se bazează pe un chestionar completat de studenți de 10, 13 și 15 ani (un total de 3000 de studenți din fiecare țară în parte). Prevalența europeană a victimizării raportate în rândul tinerilor cu vârste cuprinse între 11-15 ani variază de la 2% (femele de 15 ani în Italia) la 32% (bărbați în vârstă de 11 ani în Lituania) (a se vedea tabelul 1).

Țările baltice, Groenlanda, Austria, Belgia și România sunt unele dintre țările cu ratele de prevalență relativ ridicate comparativ cu ratele scăzute ale Danemarcei și Suediei, Republicii Cehe și țărilor mediteraneene din Italia și Spania. Există o diferență clară între sexe în Europa, băieții raportează că sunt mai agresați decât fetele în majoritatea țărilor, dar din nou, ratele de prevalență variază considerabil de la o țară la alta, de la 28% la 4% pentru băieți și de la 23% la 3% (diferența de gen, de obicei, mai mică de 10%). Ratele de prevalență au scăzut, de asemenea, de la 11 la 15 ani, atât la fete, cât și la băieți în majoritatea țărilor și regiunilor din Europa (de la 13% în rândul celor în vârstă de 11 ani până la 9% în rândul celor în vârstă de 15 ani); diferența este, de obicei, mai mică de 10% (Currie et al., 2012).

Cum să prevenim și să combatem intimidarea și violența școlară de perturbare a agresiunii în Europa. Există o diferență clară între femei și bărbați, rata generală a băieților fiind dublă față de fete, iar rata prevalenței pentru băieți este mai mare decât cea a fetelor în toate țările și regiunile din Europa, la toate vârstele (cu excepția câtorva excepții). Acest studiu arată că victimizarea și comiterea agresiunii sunt comportamente predominante în rândul tinerilor din Europa, dar ratele de prevalență diferă considerabil în toate țările europene, indicând influența factorilor socio-culturale asupra conceptualizării și toleranței acestui comportament; raportul a constatat că prevalența a crescut odată cu creșterea afinității familiei în mai multe țări (Currie et al., 2012).

Studiul arată clar că victimizarile sunt mai frecvente printre băieți decât fete, o tendință observată în cercetarea internațională privind hărțuirea.

Agresiuni asupra copiilor cu nevoi educaționale speciale și dizabilități

Copiii cu nevoi educaționale speciale și dizabilități (SEND) sunt deosebit de vulnerabili la agresiune și sunt mai susceptibili de a fi suprareprezentați în experiențele de agresiune. Blake și colaboratorii (2012), utilizează studiul longitudinal privind educația specială și studiile naționale de tranziție longitudinală, au înregistrat rate mai mari de prevalență a victimizării în rândul elevilor cu dizabilități în școlile elementare, medii și liceale atunci când comparativ cu restul studenților (24,5%, 34,1% și, respectiv, 26,6%).

Atât copiii cat și tinerii cu SEND sunt mai susceptibili de a fi victimizați, dar au și mai multe șanse să-i bată pe alții în comparație cu ceilalți colegi.

Constatarea că elevii cu SEND au mai multe șanse de a-și intimida colegii decât media, poate fi explicată de factori precum tipul de dizabilitate și plasarea în clasă (McLaughlin, 2010). Elevii cu probleme de comportament, una dintre categoriile de nevoi educaționale speciale / dizabilități, au mai multe șanse să se angajeze în activități de intimidare datorită handicapului lor (Swearer, Wang,

Maag, Siebecker și Frerichs 2012; Rose și Espelage, 2012); pe de altă parte, elevii cu abilități sociale și probleme de comunicare, cum ar fi copiii și tinerii cu sindromul Asperger și autism, sunt mai susceptibili de a fi victimele agresiunii (Rose et al., 2011). În revizuirea literaturii internaționale privind victimizarea printre copiii cu SEND McLaughlin et al. (2010) a constatat că acei copii cu SEND se confruntă cu un risc sporit de victimizare atât în contextul principal, cât și în cel special, variind de la 80% pentru copiii cu dizabilități de învățare, 70% pentru copiii cu autism până la 40% pentru copiii cu dificultăți de vorbire și limbă; unele studii au indicat că studenții cu dizabilități ușoare sau ascunse pot fi chiar mai expuși riscului. De asemenea, au constatat că agresiunea tinde să fie mai relativă decât directă, cum ar fi izolarea, ostracizarea, poreclele și manipularea socială, deși acesta din urmă este prezent, inclusiv abuzul fizic și sexual.

Aceștia au raportat că abilitățile sociale și problemele de comunicare sunt principalele probleme care caracterizează cea mai mare agresiune cu copiii și tinerii cu SEND. Elevii din școala primară cu SEND sunt de două ori mai susceptibili decât ceilalți colegi pentru a trăi o agresiune cronică.

La vârsta de 15 ani, elevii cu nevoi educaționale speciale au fost mult mai probabil să fie victime frecvente de agresiune fizică și relațională, chiar și după ce au controlat o gamă largă de factori demografici, socio-economici și familiali. Autorii au concluzionat că elevii cu SEND se confruntă cu dublul dezavantaj al barierelor contextuale și al agresiunii în perioadele critice în dezvoltarea și educația lor. Analiza cluster a dezvăluit totuși un grup de copii cu dificultăți de învățare ca fiind victime ale violenței. Bejerot și Mortberg (2009) au intervievat 168 de pacienți adulți, fie cu fobie socială, fie cu o tulburare obsesiv-compulsivă despre experiența lor. În comparație cu un grup de referință de 551 de adulți, aceștia au constatat o diferență semnificativă în prevalența hărțuirii între TOC (50%), pacienții cu fobie socială (20%) și grupul de referință (27%).

Aceștia au raportat că elevii cu SEND au raportat că au fost mai frecvent agresați (47%) decât colegii fără astfel de necesități (36%).

Rapoartele părinților cu privire la faptul că copilul lor au fost hărțuiți au fost, de asemenea, mai frecvente pentru cei din urmă (36% față de 19%). Elevii cei mai expuși riscului de agresiune au fost cei cu SEBD, dislexie și ASD (rapoartele studenților), iar cei doi din urmă, conform părinților. Îngrijirea a avut un impact mai negativ asupra elevilor cu SEND decât a celor fără astfel de nevoi, conform rapoartelor studenților. Radliff și colab. (2015) observă că utilizarea chestionarelor de auto-raportare pentru elevii din învățământul special care se luptă cu lectura poate contribui la o subestimare a ratelor de victimizare.

Rasismul și hărțuirea

Cercetarea privind hărțuirea școlară a neglijat în mare măsură problema rasismului și, acolo unde a fost studiată, metodele utilizate au fost neconvingătoare (Eslea și Mukhtar, 2010). Cu toate acestea, problemele legate de rasism au înregistrat în ultimii zeci de ani o creștere a importanței în UE și, în special, în ultimii ani, cu schimbările din Africa de Nord și Orientul Mijlociu și cu afluxul actual de migranți care traversează Marea Mediterană spre Europa.
Studiul Elamé (2013) privind agresiunea discriminatorie a implicat un eșantion de 1352 de studenți imigranți și romi, ca parte a unui eșantion mai larg de 8817 de studenți din 10 țări europene (Bulgaria, Cipru, Franța, Germania, Grecia, Italia, Portugalia). Majoritatea studenților imigranți și romi au răspuns că se simt în largul lor cu alți copii care frecventează școala.

Totuși, trebuie subliniat faptul că acest studiu a fost un eșantion de populație extras dintr-un număr mare de școli și nu a fost o probă aleatorie; nici nu a fost potrivită între țări, astfel încât comparabilitatea este limitată. O altă dificultate pentru comparabilitate este că imigranții sunt departe de a fi un grup omogen, cu medii diferite. De asemenea, media doar a unui eșantion de 1352 de studenți imigranți sau romi din 10 țări este relativ mică, deși eșantionul mai larg este, totuși, unul nesubstanțial. Aceste restricții trebuie, de asemenea, aplicate la

constatarea lui Elamé (2013) că agresiunea efectuată de alți studenți la imigranți sau romi a fost "mai frecventă" în Cipru (81%), Germania (76%) și Spania (71%) o medie globală de 58% pentru acest eșantion în cele 10 țări. Aceste cifre, deși nu sunt neapărat reprezentative la nivel național, indică totuși o problemă serioasă de agresiune discriminatorie care trebuie abordată la nivelul politicilor.

Într-un studiu recent, cu peste 7000 de copii cu vârste cuprinse între 7 și 13 ani în țările nordice, Bjereld et al. (2015) a examinat victimizarea victimizării în două puncte diferite, și anume în 1996 și 2011, concentrându-se asupra diferențelor de prevalență dintre imigranți și copiii nativi din diferite țări.
Studiul bazat pe hărțuirea raportată de părinți, care poate fi mai puțin exactă decât auto-raportarea.

În analiza interculturală a agresiunii rasiale, inclusiv Europa, Scherr și Larson (2010) sugerează că agresiunea rasială interacționează cu alte variabile cum ar fi contextul școlar și că izolarea etnicității în examinarea prevalenței agresiunii poate limita înțelegerea noastră cu privire la ceea ce se întâmplă de fapt. Ele dau exemple privind modul în care compoziția populației școlare și mărimea și diferențele din cadrul grupurilor minoritare și majoritare influențează comportamentul agresiv; de exemplu, albii sunt mai susceptibili de a fi hărțuiți în școlile în care se află în minoritate, în timp ce americanii africani sunt mai susceptibili de a fi hărțuiți în școli care se ocupă de această populație (Hanish și Guerra, 2000, Graham și Juvonen, 2002); majoritatea studenților au fost hărțuiți despre rasă (Lai și Tov, 2004), în timp ce a fost raportată și o agresiune etnică în cadrul aceluiași grup etnic (Eslea și Mukhtar, 2010).

Astfel, în timp ce examinăm agresiunea rasială și etnică, este foarte important să protejăm copiii minorităților de abuz și violență și impactul lor negativ (McKenney et al., 2006). O înțelegere mai exactă a ceea ce se întâmplă de fapt necesită o examinare a altor factori implicate, cum ar fi contextul școlar, inclusiv contextele sociale, culturale, politice, lingvistice și religioase, apartenența la grupuri mai specifice și estimările prevalenței bullyingului în general.

Discriminarea si Homophobia sau hărțuirea LGBTI reprezintă o problemă serioasă de îngrijorare în multe școli din întreaga lume, inclusiv Europa, chiar dacă aceasta este una dintre cele mai necontestate forme de agresiune (Walton, 2006). Rivers și colab. (2007) a raportat că peste 1,6 milioane de studenți din SUA sunt agresați din cauza orientării sexuale reale sau percepute.

Un raport al lui Stonewall (2015) a arătat că 52 000 de studenți LGBTI, aproximativ un sfert din totalul estimat, vor pierde școala din cauza agresiunii homofobe, 70 000 vor avea probleme cu școlile, 37 000 vor schimba planurile lor viitoare de agresiune homofobă.

Chiar și în absența unei agresiuni homofobe directe, studenții pot să se confrunte în continuare cu izolarea, izolarea și creșterea anxietății și depresiei, în școli unde limbajul homofob este utilizat pe scară largă (Swearer et al., 2008).

In ultimii cinci ani de la primul studiu din 2007, rata de agresiune homofobă a scăzut la 55% de la 65%; de două ori mai mulți studenți LGBTI au raportat că școlile lor spun că hărțuirea homofobă este greșită (50% față de 25%), în timp ce numărul persoanelor LGBTI care se simt în imposibilitate de a vorbi atunci când agresează a scăzut de la 58% la 37% din 2007.

Raportul a concluzionat că, începând cu 2009, jumătate din numărul profesorilor din învățământul secundar a spus că studenții sunt deseori sau foarte des victime ale agresiunii homofobe și că mai puțini profesori au un limbaj anti-LGBTI în rândul studenților, însă numărul redus al cadrelor didactice care aud anti-LGBTI în rândul celorlalți membri ai personalului.

În ancheta online a LGBTI din partea Agenției pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene (2014), aproape jumătate dintre cei 93.079 de respondenți (47%) spun că s-au simțit discriminați sau hărțuiți personal pe motive de orientare sexuală în anul care precede ancheta. Datele raportului privind discriminarea în educație arată că, în timpul școlarizării înainte de vârsta de 18 ani, mai mult de opt din zece dintre respondenții din fiecare subgrup LGBTI și

din fiecare stat membru al UE au auzit sau au văzut comentarii sau comportamente negative, deoarece un coleg a fost perceput fi LGBTI.

Două treimi (68%) dintre respondenții care au răspuns la întrebare spun că aceste comentarii sau comportamente au apărut frecvent sau întotdeauna în timpul școlarizării înainte de vârsta de 18 ani. Școala a fost zona în care tinerii LGBTI din Europa au experimentat cele mai multe prejudecăți și discriminări - 61%, spre deosebire de 51% în familie, 38% în alte comunități și 30% în cercuri de prieteni.

Răspunsurile curente la prevenirea violenței în școlile din statele membre ale UE. Rezultatele sondajului din această revizuire a strategiilor de combatere a violenței și violenței în școlile din Europa ridică o serie de preocupări.

În primul rând, un număr mare de state membre ale UE nu au nicio strategie națională de intimidare școlară și prevenire a violenței. În plus, majoritatea nu au o atenție integrată între prevenirea abandonului școlar și prevenirea agresiunii; majoritatea nu se concentrează în mod specific asupra prevenirii agresiunii homofobe. În general, țările care au strategii anti-hărțuirii nu au una cu accent strategic pe nevoi diferențiate și niveluri diferite de prevenire - majoritatea se limitează la abordările universale de prevenire. Este necesar un accent diferențiat. Mai mult, agresiunea discriminatorie nu are un accent strategic.

Deși se pune accent sistematic pe învățarea socială și emoțională la nivel curricular în aproape toate statele membre ale UE, nu este clar în ce măsură este prezentă în mod constant o concentrare curriculară explicită asupra agresiunii și prevenirii violenței. Chiar și în acele state membre care au o strategie națională anti-intimidare pentru școli, rareori este clar că abordările lor sunt direct informate cu privire la dovezi sau că sistemele naționale de inspecție sau procesele de autoevaluare școlară încorporează o concentrare puternică asupra prevenirii violenței și a violenței în școala lor procesele de revizuire.

În timp ce există cel puțin proceduri sistematice pentru ca vocile studenților să fie auzite în sistemul de învățământ din multe state membre, cum ar fi prin intermediul consiliilor de studenți, este nevoie de o concentrare mult mai

puternică asupra participării elevilor la elaborarea abordărilor anti-intimidare, mai ales pentru studenții mai în vârstă. Există acum o recunoaștere amplă a acestor niveluri diferite, deși se pune întrebarea cu privire la rigurozitatea aplicării lor în cadrul diferitelor studii și intervenții de cercetare agresivă.

Pentru hărțuirea școlară, riscul moderat poate însemna din nou să fie un făptușor de intimidare, o victimă sau o victimă violentă. Riscul moderat se poate referi, de asemenea, la o persoană care este în prezent un făptuitor de intimidare și este percepută ca având o rezistență moderată, mai degrabă decât extremă, înrădăcinată la schimbarea acestui comportament. Deși riscul moderat se aplică persoanelor, se aplică, de asemenea, cu o relevanță deosebită pentru prevenirea selectivă a grupurilor. Deși poate funcționa și la nivel individual, o concentrare de prevenire selectată tinde să se angajeze cu grupuri; nu este munca individuală intensă a prevenirii indicate.

Preocuparea prevenirii selectate pe grupuri distincte este oarecum neglijată în cercetarea internațională privind agresiunea și violența în școală."

ROMĂNIA

Violența în școlile din România

"Conform site-ului **educatieprivata.ro** în 2018, Autoritatea Naţională pentru Protecţia Drepturilor Copilului şi Adopţie (ANPDCA) a raportat aproximativ 15.000 de cazuri de violență asupra copiilor, dintre care 1173 de cazuri de abuz fizic.

Dintre cazurile de violență fizică, 1005 au avut loc în familie. Deși legislația interzice violența fizică asupra copilului, conform articolului 33 aliniatul 1 din **Legea 272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului**, doar unul din zece părinți nu și-ar lovi copilul, conform studiului *De ce lovim copiii?*, realizat de Fundația World Vision România. World Vision România a

lansat, în decembrie 2017, raportul de cercetare *„De ce lovim copiii?”*, iata concluziile acestuia:

- 1 din 2 părinţi (51%) cred că lovirea este pentru binele copilului;
- Doar 1 din 10 (9%) părinţi români nu şi-ar lovi niciodată copilul;
- 1 din 10 (10%) consideră că lovirea apare din cauza copilului;
- 8% ar lovi copiii, dar nu ar vrea ca acest lucru să se afle;
- 8% invocă motivații religioase;
- 6% lovesc copiii gratuit, fără motiv;
- 5% afirmă că ar lovi copilul pentru că toată lumea face la fel;
- 3% se simt foarte vinovaţi după ce lovesc.”

Raportul complet poate fi citit aici: https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf.

Din „Jurnalul International al stiintei sociale asiatice - Violenta in scolile din Romania Rezultate experimentale” - Stan Nicolae Cristian

„In raport autorul arata că „în comparație cu anul 2008, când raportul "Violența în școli: epidemiologie, istorie și prevenire" elaborat de Organizația Mondială a Sănătății a arătat că un procent de 37% dintre elevii din clasele VII-VIII din România se temeau să meargă la școală, această categorie este acum de 28%. Deși nu este foarte semnificativă, acest declin este un indicator că măsurile luate la nivel național pentru dotarea școlilor cu camere video și încheierea de contracte cu companii de securitate specializate au arătat rezultate. Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul că, datorită acestor măsuri, violența școlară nu a scăzut în intensitate, dar s-a mutat în afara școlii.”

Formele de violență existente în școlile din Romania sunt conform acelui raport: lovituri, insulte intenționate, amenințări și șantaj sub amenințarea violenței, în timp ce atacurile care utilizează obiecte ascuțite sau hărțuirea sexuală sunt evenimente neobișnuite.

Cei care perpetuează asemena acte de violență sunt în general studenți din alte școli (29,5%) colegii de clasă (27,5%), elevii mai mari din aceeași școală (25,9%). Cei agresați răspund după cum urmează: 26% dintre elevi preferă să caute un coleg de clasă, 23% caută un alt student / prieten și 22% caută ajutorul personalului școlii. Numai 10% dintre elevi cer ajutor familiilor lor în situații de violență școlară, iar 18% dintre nu reacționează în nici un fel."

Fenomenul Bullying în școlile din România - Conform articolului Irinei Popescu Romania-Insider.com:

"In școlile din România unul din patru copii este umilit în fața colegilor. Acest lucru se poate întâmpla în mai multe feluri:

- Dinspre elevi către elevi
- Dinspre elevi către profesori
- Dinspre profesori către elevi

Existența conflictului între generații poate amplifica aceste comportamente negative. Diferența de perspectivă dintre elevi și profesori:

Elevii	**Profesorii**
Vor să fie tratați ca ființe mature, responsabile	Percep elevii ca fiind dependenți de știința lor
Doresc un stil al disciplinei școlare bazat pe negociere, care să țină cont de capacitatea lor de autodirijare	Preferă stilul bazat pe supraveghere și control excesiv
Pun preț pe utilitatea imediată a cunoștințelor, care îi ajută să se îndrepte spre profesia dorită	Valorizează instrucția școlară, cultura și moralitatea
Doresc răspunsuri la întrebări din viața de zi cu zi și nu îi interesează teoria	Au o materie de predat, după o anumită programă, căci "vine inspecția în control"
Sunt interesați mai mult de notă decât de ceea ce învață	Sunt interesați mai ales de achizițiile elevilor în plan cognitiv

Își doresc profesori înțelegători, apropiați, deschiși la dialog, empatici	Își doresc elevi liniștiți și conformiști, care să nu personalizeze relația pedagogică
	Să comunice neautorizați, pe subiecte care sunt în afara lecției

Conform unui studiu al Salvați Copiii din România trei din zece copii sunt excluși în mod repetat din grupul de colegi, un număr similar este amenințat că colegii le-ar putea bate și unul din patru copii este umilit în fața colegilor,.

Doi din zece copii au recunoscut că au exclus în mod repetat colegi din grup și trei din zece nu au lăsat câțiva copii să se joace cu alți studenți în clasă, relatează Mediafax local.

De asemenea, studiul arata că:

23% dintre copii au fost amenințați cu excluderea din grup,

31% au fost excluși,

39% s-au aflat în situația în care altor copii i sa spus să nu se joace sau să vorbească cu ei.

Aproximativ 37% dintre copiii care au participat la studiu au declarat că în școală au fost răspândite zvonuri umilitoare despre ei.

84% au fost martorii unei situații în care un copil a amenințat un alt copil,

80% au văzut când un copil a umilit un alt copil

78% au asistat la o situație în care un copil a fost bruscat de colegi.

Mai mult de 70% dintre copii au fost martorii unei situații de agresiune la școală, iar 58% au văzut o astfel de situație în propriile case.

Studiul s-a axat pe modul în care copiii și părinții au perceput agresiunea, atitudinea și comportamentul lor în diferite contexte sociale. Acesta vizează mai multe comportamente asociate cu intimidarea, cum ar fi excluderea din grup, umilința, violența fizică sau distrugerea lucrurilor altcuiva. Studiile UNICEF arata jumătate dintre copiii români au fost victime ale agresiunii, violența verbală

împotriva copiilor este un fenomen foarte răspândit în România, iar cyberbullying-ul crește în România.”

Conform articolului „Violența simbolică în școli” de Bujorean Elena "Violența simbolică” – termenul are scopul de a incadra in anumite structuri de analiză violenței dîn școli:

1. La nivelul macro: politicile educaționale care nu recunosc diversitatea (gen, etnie, lingvistică, abilități, socio-culturale) și care nu garantează echitatea în sistemul școlar;
2. La nivel intermediar: deciziile curriculare care reproduc relațiile de putere din societate prin impunerea de valori și concepte aparținând unei fracțiuni dominante; limitarea caracterului democratic al managementului educațional prin impunerea puterii;
3. La nivel micro:

a) marginalizarea, ignorarea, excluderea, lipsa de apreciere a categoriilor de părinți și studenți "non-dominanți"; un tratament preferențial, lipsa egalității și justiției sociale;

b) atitudinea autoritară în timpul predării și în relațiile interpersonale cu elevii. Studiul arată că nivelul perceput al violenței simbolice variază în funcție de mediul familial al elevului, de sexul biologic, de tipul școlii și de rezultatele evaluării, precum și de nivelul violenței directe din clasa.

La nivelul sistemului școlar:

- prin inegalitate, manifestându-se prin lipsa de credință a studenților în ideologia meritocratică, lipsa de șanse egale în funcție de fundamentul etnic, categoria socială și posibilitățile de învățare,

La nivelul mediului școlar:

- prin climatul educațional non-incluziv,
- prin marginalizarea de către colegii de clasă, în funcție de situația etnică, de statutul financiar, de convingerile religioase sau de convingeri și concepții diferite de cele ale majorității;

La nivelul profesorului:

- prin stilul autoritar de a împărtăși cunoștințe accentuate de atitudinile pedagogice întâlnite în câțiva profesori:
- prin impunerea ideilor didactice,
- eșecul de a contesta autoritatea manualelor
- lipsa dezbaterilor critice pentru unele concepte și idei
- sancțiunea exprimării elevilor în alti termeni decât cei ai profesorului
- utilizarea redusă a strategiilor interactive.

Există un număr mare de răspunsuri care sugerează că profesorii tind să-și impună propriile idei de predare în domenii precum limba română, matematica, istoria, geografia. Profesorii de matematică și științe, precum și cei care predau Religia nu pun la îndoială ideile prezentate în manual. În ceea ce privește sancționarea studenților pentru exprimarea lor în termeni diferiți sau pentru abordarea unor întrebări clarificatoare, această atitudine este prezentă mai mult în rândul profesorilor români și mai puțin în rândul profesorilor de studii religioase, potrivit studenților.

Din perspectiva profesorului, rezultatele empirice au arătat că violența simbolică se manifestă după cum urmează:

- la nivelul curriculum-ului oficial, prin impunerea puterii la nivelul sistemului de învățământ,
- prin politici curriculare și decizii manageriale: impunerea unor schimbări curriculare,
- ignorarea tradițiilor școlii românești cu noul curriculum,
- impunerea mentalităților europene în curriculum,
- flexibilitate redusă la alegerea manualelor;

La nivelul manualelor:

- prin recunoașterea redusă a diversității.

Caracterul nediscriminatoriu al manualelor este limitat de:

- prezența ideologiilor naționaliste,
- ignorarea în manuale a privilegiilor și puterii sociale, precum și a vizionării unor culturi și civilizații egale (relativismul cultural),
- prezența stereotipurilor și prejudecăților privind genul și etnia;

- la nivel de lecție, prin faptul că nu recunoaște diversitatea manifestată prin reducerea interesului pentru: obiectivul obiectiv al inegalităților sociale în timpul lecțiilor, informarea studenților despre influențele culturale în limbaj și curriculum;
- la nivelul mediului educațional prin conștientizarea redusă a anumitor bariere provocate de diferențele dintre mediul cultural școlar și cea a familiei și mijloacele insuficiente la nivelul școlii de a depăși aceste obstacole;
- la nivelul managementului școlar prin schimbări structurale insuficiente care ar crea un mediu mai echitabil, implicarea slabă a părinților în luarea deciziilor și stabilirea politicilor, oferta redusă de programe de formare pentru învățarea prin cooperare și sprijinirea diferitelor grupuri culturale.

Factorii de protecție împotriva violenței simbolice indică faptul că, de fapt, există încercări de combatere a violenței simbolice cu:
- politica educațională care vizează creșterea egalității în oportunități (creșterea duratei perioadei obligatorii de învățare, desegregarea în școli, măsuri de discriminare pozitivă, educația timpurie, consilierea părinților, promovarea diversității culturale);
- promovarea valorilor de toleranță și respectarea demnității umane la nivelul manualelor;
- promovarea lecțiilor pornind de la experiențele și cunoștințele de viață diferite ale elevilor, creând oportunități de lucru în echipă eterogenă din punct de vedere cultural, stimulând cooperarea și recunoașterea individualității, îngrijirea dezvoltării capacității de interpretare critică a ideilor prezentate în manuale. Din

perspectiva combaterii violenței simbolice prin curriculum-ul forma și real, se sugerează o serie de măsuri care ar putea contribui la ameliorarea relațiilor interpersonale din spațiul educațional:

Stimularea inteligențelor multiple prin activități extrașcolare.

Recunoașterea contribuției pe care mulți studenți și părinții o pot aduce la școală va contribui la diminuarea impactului pe care îl au diferitele capitale (sociale și materiale) asupra determinării statutului studenților în școală.

Promovarea educației emoționale în școli.

Sentimentele joacă un rol esențial în dezvoltarea unei politici de solidaritate care arată îngrijirea altora, un aspect fundamental pentru funcționarea unei societăți incluzive și democratice. Sentimentele de eșec, lipsa de perspective sau de izolare cu care se confruntă mulți studenți în școli nu pot fi discutate decât dacă limbajul emoțional este permis în cadrul discursului educațional.

Îmbunătățirea relației pedagogice prin negocierea autorității.

Prin intermediul activităților educaționale, elevii trebuie să fie ajutați să își reorienteze atitudinea față de succes.

Succesul, puterea, consumismul sunt toate valorile centrale ale societății, impuse prin toate canalele de comunicare, inclusiv canalele simbolice culturii școlare. Introducerea disciplinei Educație pentru valori în curriculumul nucleului în liceu ar ajuta la dezechilibrul dintre scopurile cognitive și afective.

Prin promovarea unor valori precum solidaritatea, toleranța, onestitatea, demnitatea, activitățile educaționale ar putea deschide căi necesare pentru restabilirea relațiilor echitabile între diferitele categorii sociale (majoritate minoritară, dominată dominantă).

Fără a minimiza importanța prevenirii și combaterii altor forme de violență, lupta împotriva violenței simbolice oferă șansa de a-și îndeplini potențialul individual și colectiv pentru cât mai mulți studenți posibil, diminuând în același timp nivelul violenței directe de către studenți.”

ITALIA

Cercetarea noastră a arătat că nu sunt foarte multe surse de informare în limba engleză cu privire la violența în școlile din Italia. Prin urmare, documentele găsite sunt prezentate mai jos.

„Violența în școală: o investigație a victimizării fizice, psihologice și sexuale raportate de adolescenții italieni” - Claudio Longobardi, L.E. Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni (www.tandfonline.com)

„În Italia, au fost efectuate numeroase studii privind fenomenul de agresiune; totuși, studiile privind incidența individuală a victimizării sexuale, fizice și psihologice la școală rămân limitate. Prin urmare, scopul acestui studiu este de a examina fenomenul violenței școlare cu o perspectivă mai largă, precum și de toți posibili făptuitori, inclusiv adulții. Eșantionul a fost format din 277 adolescenți (64% femei), variind de la clasa a 6-a până la a 13-a (vârsta medie = 13,29, SD = 2,19). Șaizeci și patru la sută dintre participanți au fost studenți la gimnaziu, restul fiind liceeni. Rezultatele arată că cel mai frecvent raportat tip de victimizare este violența psihologică (incidența = 77%), urmată de incidența fizică (52%) și victimizarea sexuală (incidența = 24%). Aceste forme de violență sunt cauzate în principal de către colegi.”

Conform articolului: „Bullying în școli și expunerea la violența în familie” de Anna C. Baldry. „Aproape jumătate dintre băieți și fete au raportat diferite tipuri de agresiune și victimizare, cu băieții mai implicați decât fetele în agresarea altora. Expunerea la violența fizică și agresiunea directă au fost asociate în mod semnificativ în special pentru fete: fetele expuse violența tatălui împotriva mamei

și cele expuse violenței mamei împotriva tatălui printre cele mai susceptibile de a intimida in mod direct pe altii in comparatie cu fetele care nu au fost expuse la nici un act violența interpersonală. Analiza ierarhică de regresie multiplă a evidențiat că agresiunea și victimizarea au fost prezise prin expunerea la violența interpersonală, în special violența catre mama din partea tatălui, cea pe baza de vârstă, sex și abuz asupra copilului de către tată.

Concluzii:

Expunerea la violența interpersonală este asociată cu intimidarea și victimizarea în școală, chiar și după indepartarea abuzului direct asupra copilului. Violența în cadrul familiei are efecte dăunătoare asupra familiei comportamentul copilului; școlile, în acest sens, pot juca un rol fundamental în detectarea timpurie a problemelor. Singurul studiu italian realizat până în prezent privind relația dintre agresiune intre parinti si practicile de creștere au fost realizate de Baldry și Farrington (1998, 2000) care au descoperit că agresorii au părinți în conflict de autoritate; nici un studiu nu a examinat relația între expunerea la violența în familie și însușirea și victimizarea în școală separat pentru băieți și fete.

Există acum dovezi clare privind relația dintre violența în familie și dezvoltarea de comportament agresiv și antisocial la copiii care trăiesc în aceste familii (Widom, 1989).

Copiii expuși violenței domestice prezintă un risc mai mare de a dezvolta pe termen scurt și lung (negativ), comparativ cu cele care nu sunt expuse (Herrera & McCloskey, 2001; Kolbo, Blakely și Engleman, 1996).

La școală tind să fie mai agresivi, sau chiar să comită acte de delincventa sau altfel sunt expusi riscului de a deveni victime ale abuzurilor ulterioare şcoală. Sternberg și colab. (1993) a constatat că:

- copiii abuzați și cei care au fost abuzați și care au fost martori ai violenței în familie au fost mai predispuși decât copiii din grupul de control la externalizarea

comportamentului, cum ar fi agresiunea față de colegi (a se vedea și revizuirea făcută de Edleson, 1999).

- fetele prezinta mai multe probleme internalizate, cum ar fi depresia și anxietatea (O'Keefe, 1994, 1995);
- fetele sunt mai puțin susceptibile de a dezvolta tulburări de comportament comparativ cu băieții (Fantuzzo, Boruch, Beriama, Atkins, & Marcus, 1997), dar
- fetele devin mai supuse și posibile țintele de agresiune la școală (Kerig, 1999; Widom, 2000).

Chiar mai puțin se știe despre contextul italian; unul dintre puținele studii ample privind violența în familie din Italia a fost condus de Bardi și Borgognini-Tarli (2001) care examinează abuzul parental asupra copilului, dar nu au fost adunate multe informații despre violența interpersonală sau agresiune. Prezentul studiu examinează relația dintre expunerea la violența domestică și comportamentul copilului la școală, cum ar fi agresiunea și victimizarea.

S-a emis ipoteza că agresiunea și victimizarea au fost asociate cu violența interpersonală, și în mod special:

1. Copii care trăiesc cu părinți violenți care folosesc mai multe forme directe de violență împotriva fiecăruia altele (adică rănirea, lovirea, aruncarea obiectelor, în comparație cu abuzul verbal) sunt mai probabile să se implice în agresiune directă (adică, hărțuirea fizică), în timp ce expunerea la verbală insultarea și amenințarea conduc la mai multe tipuri indirecte de agresiune împotriva colegilor;
2. Conform teoriei învățării sociale și a procesului de modelare, fetele expuse la violența tatălui împotriva mamei sunt mult mai probabil să fie victimizate la școală, în timp ce băieții au mai multe sanse de a intimida pe altii; în plus, s-a emis ipoteza că fetele expuse la violența mamei împotriva tatălui sunt mult mai probabil să fie ele bătăușe.

În Italia nu există o comisie etică oficială pentru evaluarea proiectelor de cercetare; cercetătorii au orientări etice și deontologice specifice pe care trebuie să le abordeze in efectuarea de studii, mai ales dacă acestea se fac cu tinerii sub

vârstă adulta si dacă se abordeaza subiecte sensibile. Elevii au fost rugați să indice cât de des au agresat pe alții sau au fost victimizați în ultimele 3 luni.

Pentru a măsura "agresiunea directă", elevii au fost întrebați cât de des au poreclit, batjocorit, rănit fizic, au fost amenințati. "Intimidare agresivă" incluzand răspândirea de zvonuri sau a nu vorbi cu cineva. Respondenții ar putea alege unul dintre acestea cinci opțiuni pentru fiecare din cele șase tipuri diferite de agresiuni enumerate: "nu s-a întâmplat niciodată","S-a întâmplat o dată sau de două ori", s-a întâmplat uneori "s-a întâmplat o dată pe săptămână" sau "s-a întâmplat de cateva ori pe saptamana. Pentru a măsura "victimizarea directă", elevii au fost întrebați cât de des au fost porecliti, jigniti, au fost răniți fizic, cât de des au fost luate lucrurile sau au fost amenințati.

"Victimizarea indirectă" a inclus zvonurile răspândite, izolarea și ignorarea. Din nou, elevii puteau alege una dintre ele cinci opțiuni pentru fiecare dintre cele șapte tipuri diferite de victimizare enumerate: "nu este niciodată sa întâmplat ", sa întâmplat o dată sau de două ori", sa întâmplat uneori "sa întâmplat o dată pe săptămână" sau "sa întâmplat de mai multe ori pe săptămână."

Expunerea la violența domestică.

Expunerea tânărului la violența interpersonală a fost măsurată cu o versiune modificată a Scalei de Tactică a Conflictelor (CTS, Straus, 1979), adaptată pentru limba italiană tineri de Baldry (2003). Tipurile de violență măsurate sunt: verbale (porecle), fizice (lovirea și aruncarea obiectelor împotriva partenerului), și emoțională (amenințătoare), plus o întrebare generală care măsoară "răul" ar putea fi dat pe o scară de 5 puncte Likert variind de la 1 = 'nu sa întâmplat niciodată' la 5 = mereu s-a întâmplat.

După cum indică Straus și Gelles (1990), sunt considerate eșantioane comunitare nonclinice raportează niveluri mai scăzute de forme extreme de violență. Din acest motiv și pentru scopul prezentului studiu, precum și pentru

avertismente etice, forme mai extreme de violență, cum ar fi "amenințarea cu arma, "uciderea" sau "violența sexuală" nu au fost măsurate.

Această procedură s-ar putea să fi modificat proprietățile originale ale scalei; pentru a verifica proprietățile psihometrice ale scalei a analiza principală a componentelor a fost efectuată pe cele 10 elemente. Soluția finală constă într-un prim factor care măsoară "violența tată-mamă" (fvm) explicând 51,8% din variația totală, iar al doilea măsurând violența "mama-tată" (mvf), explicând 15,1% din variația totală. Cele două scale noi au avut scoruri cuprinse între 1 (nu au fost raportate mvf sau fvm, adică "nu expunere ") la 5 (expunere înaltă la violența împotriva violenței sau a violenței).

Întrebări despre sex, vârstă, părinți care locuiesc împreună și ocupație a tatălui și a mamei au fost incluse și în chestionar.

Pentru a verifica abuzul direct asupra copilului de către ambii părinți au fost puse două întrebări suplimentare care măsoară raportul copilului cu privire la rău facut de către mamă sau tată si au fost incluse în chestionar.

Analizele descriptive au fost inițial efectuate pentru a măsura prevalența hărțuirii victimizarii, în ansamblu și în funcție de diferența de gen prin utilizarea testelor. Ulterior, pentru a determina asocierea și forța relației dintre violența și victimizarea directă și indirectă și diferitele forme de violență interpersonală, în ansamblu și separat pentru băieți și fete, procentele tuturor bătăilor și victimelor au fost traversate tablat cu cele ale expunerii la violența interpersonală.

Elementele au fost dihotomizate aici pentru a clasifica respondenții fie ca fiind "vreodată expuși violenței domestice" (separat pentru fiecare părinte) sau "nu au fost expusi.“

Cele mai relevante variabile de predicție (expunerea la violența interpersonală) au fost introduse într-un ultimul model pentru a stabili măsura la care agresiunea și victimizarea pot fi prezise prin expunerea la violența interpersonală, peste și dincolo de variabilele socio-demografice și care dăunează copilului care a fost introdus în primul model.

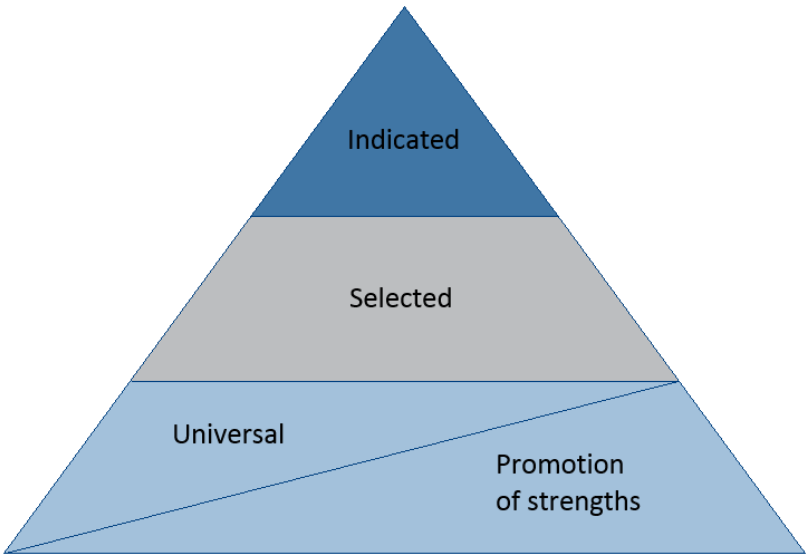
Elevii care utilizeaza diferitele tipuri de agresiune sau victimizare "cel puțin uneori "(inclusiv" o dată pe săptămână "și" de mai multe ori pe săptămână ") au fost marcate ca fiind implicate în acest tip de comportament; cei care verifică "sa întâmplat o dată sau de două ori" sau "nu sa întâmplat niciodată" au fost clasificate ca "neimplicate". Cu acest criteriu, 48,3% dintre toți studenții au raportat în general agresându-i pe alții uneori sau mai des în ultimele 3 luni.

Băieții au raportat agresiuni altele în mod semnificativ mai des decât fetele pentru toate tipurile de agresiune, în special în cazul intimidarii fizice și a poreclelor.

Diferențele de gen au apărut și cu referire la acte indirecte de agresiune, dar numai în cazul răspândirii zvonurilor cu băieții mai implicați decât fetele (14,6% față de 5%). Mai mult de jumătate dintre studenți (59%) au raportat o victimizare generala, cel puțin uneori intr-o perioada de 3 luni.

Diferențele de gen au arătat că băieții au raportat mai multe episoade directe de victimizare decât fetele, cu singura excepție de "obiecte luate", care au fost în mod egal distribuite între băieți și fete. Fetele au raportat o prevalență mai mare a victimizării indirecte numai pentru "excluderea socială" (14,3% față de 10%); în toate celelalte cazuri nu există diferențe semnificative între sexe a apărut."

Fig. Bullying-ul în școli și expunerea la violența domestică în Italia



(Sursa: „Bullying în școli și expunerea la violența în familie" de Anna C. Baldry)

CIPRU

Documentele abordate în continuare prezintă particularitățile existente în societatea cipriotă și cauzele perpetuării violențelor atât în cadrul societății cât și în școală și modul în care se pot îmbunătăți și diminua conflictele și violentele.

Conform documentului – " Education in a Multicultural Cyprus" - Iacovos Psaltis, Nicos Anastasiou, Hubert Faustmann, Maria Hadjipavlou, Hakan Karahasan and Marilena Zackheos

POATE EDUCATIA JUCA UN ROL ÎN CONSTRUIREA UNEI CULTURI A PĂCII ÎN SOCIETĂȚILE DE CONFLICT?

„În timp ce am putea avea nevoie de idei utopice cu privire la potențialitatea educației de a vindeca societăți divizate și multiculturale precum cea a Ciprului, procesul de aplicare eficientă a politicilor și practicilor a coexistenței și a educației pentru pace - așa cum se vor arăta în capitolele de aici - este nici o plimbare în parc; este o sarcină complexă și dificilă".

Rolul educației în rezolvarea conflictelor și în construirea unei culturi a pacii în societățile de conflict post-colonizare care sunt multietnice este bine revizuită atât de cărturari, cât și de practicanți (Hadjipavlou-Trigeorgis 1993; Bar-Tal 2000; Solomon și Nevo 2002; Spyrou 2002; Hadjipavlou 2004; Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2016).

Unele provocări pe care instituția de învățământ trebuie să le abordeze, atât în cadrul său formal cat și in programele informale, includ aspecte ale traumelor colective istorice, amintiri selective, percepții greșite, sisteme de credință concurente, etnice, prejudecăți și temeri adânc înrădăcinate.

Preocupările, prin urmare, apar cu privire la modul în care pentru a transforma o cultură a conflictului într-o cultură a păcii care apreciază coexistența, acceptând diferențe de origine culturală și etnică, precum și învățând să coopereze și să trăiască cu "ceilalti", prin care "sinele" și "celalalt" sunt evaluate în mod egal. Ceea ce este implicat în educația multiculturală este la fel ca ceea ce este implicat

în dezvoltarea unui public democrat. Astfel, sarcina majoră a educației într-o societate multiculturala si democratica este aceea prin care studenții sunt capabili să își identifice propria poziție ca dependentă prin cunoașterea și înțelegerea altor culturi și pot să își schimbe această poziție. Astfel, pentru a fi educat într-un mod multicultural trebuie sa înțelegi că acesta este un proces dinamic, pentru a evita esențialismul.

În contextul Ciprului, este esențial ca greșelile trecutului sa nu se repete. De fapt, apariția conflictului dintre două comunități principale de pe insulă este strâns legata de modul cum educația a fost organizată și instituționalizată în perioada coloniala Britanica.

Când britanicii "au închiriat" insula de la Imperiul Otomani în 1878 nu au fost dispuși să preia cheltuielile pentru educație. Le-au lasat in grija celor două comunități majoritare pentru a isi asigura educația grupurilor respective.
În consecință, liderii comunali a răspuns prin aducerea cadrelor didactice din respectivele "zone de mamă" ale acestora pe insulă sau au fost instruiți acolo ciprioți.

Ca urmare a perioadei de "Trezirea națională", cele două comunități majoritare s-au axat pe urmarirea "propriilor lor interese naționale ", prin urmarirea societatilor materne. Toate sistemele educaționale, curricula, manualele și profesorii din afara au venit de la respectivele națiuni pentru care celalalt grup etnic a fost considerat inamic istoric si "barbar".

Astfel, de la început, sistemele educaționale ale ambelor comunități s-au dezvoltat separat unul de altul în mod antagonic, existand doar câteva școli de limbă engleză care au acționat ca singurele locuri de educație comună.
Această separare a fost menținută și instituționalizată la momentul independenței în 1960 cu înființarea a două Camere Comunale însărcinate cu respectivele sisteme educaționale. Aceste două Camere Comunale au permis apoi ca influența Greciei și a Turciei pe sistemele educaționale să continue.

Defalcarea funcției ordinea constituțională și separarea parțială a celor două comunități în 1963- 1964 a intensificat percepția ostilă a celorlalți în cadrul istoriei discursurilor în școli. Aceste evenimente au fost folosite pentru a consolida etnia identității, proiectând celălalt ca pe un inamic - fie el cipriot sa turc, rebeli împotriva Republicii legale din Republica Cipru sau ca ucigași ai drepturilor TCA.

În 1965, pe baza Legii Necesității și după ce Ciprioții greci (CG) au abandonat în mod unilateral Camera lor Comunală, a fost înființat Ministerul Educației. În teorie, a fost o lucrare pentru ambele comunități, dar, în practică, era un minister exclusiv responsabil din educația GC.

Diviziunea forțată din 1974, când a avut loc o lovitură de stat grecească împotriva președintelui Republicii a fost urmată de invazia și împărțirea insulei de către Turcia. Aceasta a finalizat separarea fizică a două comunități principale și au agravat și mai mult naratiunea ostilă. Povestea din sud treptat s-a schimbat spre o separare a ideii bunilor compatrioților TC împotriva coloniștilor diferititi din punct de vedere cultural.

In Era Talat, ambele părți au încercat să schimbe manualele în direcția apropierea celor două comunități. În partea de nord manualele revizuite au fost utilizate între 2004 și 2009, dar în 2009 o altă revizuire a avut loc, care a readus din nou discursul naționalist în istoriea predata. În sud, încercarea a eșuat și cărțile vechi au rămas loc până astăzi, în ciuda lucrărilor remarcabile făcute în calea reformării curriculumul asociat.

Prin urmare, în contextul Ciprului, din punct de vedere istoric, politizarea loialității culturale etnice a constituit o amenințare la adresa dezvoltării unei cetățenii comune deoarece, inca de la început, educația a acționat ca un instrument ce creează subiecte naționale.

În mod alternativ, este important ca viitorul cetățean cipriot să fie liber sa aleagă între diferite părți ale identității sale. Un nou spirit cetatenesc ar trebui să fie construit pe relaționare și "împreuna cu", in loc de "în competiție cu" celelalte

grupuri. Principalele comunități istorice care compun machiajul multicultural al Ciprului sunt: GC, TC, maronite, latini și ciprioții armeni. Însă conflictul continuu dintre GC și TC are, din punct de vedere geografic, politic, psihologic și social a segregat aceste comunități pentru decenii.

Afluxul migranților economici, în special după aderarea Ciprului la Uniunea Europeană, a creat noi provocări pentru Cipru cu privire la modul de abordare a mai multor culturi și a nevoilor și drepturilor acestora.

Cum a participat educația de-a lungul timpului la problemele introduse de complexul multicultural din Cipru?

Cum poate educația să fie mai bună, sa contribuie la viziunea de coexistență în Cipru? Toate cercetările existente arată că procesul de construire a identității este extrem de sensibila și că încercările externe de a impune o nouă identitate, în special la nivel de grup, sunt mai susceptibile de a se întoarce decât la aduce rezultate pozitive. Construirea unei identități comune implică construirea unei viziuni comune pentru viitor, în timp ce, în același timp, respectând unicitatea fiecărui subgroup.

Cu toate acestea, acest lucru nu prevede neapărat ca educația trebuie sau ar trebui să fie divizibilă; în mod alternativ, o coordonare mecanismul ar putea fi instituit la nivelul statului federal, al cărui principiu responsabilitatea va fi de a supraveghea programele în ceea ce privește ceea ce poate sau nu poate a fi inclus.

Prin urmare, este necesar să se elaboreze principiile de bază, valorile cu care noile curricule trebuie aliniate, cum ar fi promovarea a drepturilor laice ale omului și democratice și excluderea discursului de ură și referințe discriminatorii. Cunoștințele religioase ar trebui să fie înlocuite denominația prozelitismului și funcțiile statului și ale religiei ar trebui să fie separate atât la nivelul federal, cât și al statului constitutiv.

In același timp, instituțiile intercomunale cu un curriculum integrat ar putea să fie un loc alternativ pentru școlarizarea modelului de-a lungul zonei tampon pentru cei care sunt gata să urmeze această structură de învățământ.”

Conform studiului: EDUCAȚIA ȘI VIOLENȚA ETNICĂ: O VEDERE DIN ISTORIA COMPARATIVĂ MATTHEW LANGE

„Toleranța educației a fost reconsiderată. Este greu să te gândești la ceva mai venerat decât educația. Fie că este bogat sau sărac, negru sau alb, mormon sau musulman, congolezi sau canadieni, educați sau ne-educați, aparent toată lumea laudă educația ca pe un beneficiu enorm pentru indivizi și umanitate.
ONU și alții echivalează educația cu dezvoltarea umană din cauza ca valoarea sa este intrinsecă și deoarece educația este în general percepută ca a înseamna alte aspecte ale bunăstării umane.

În plus față de aceste beneficii potențiale, mulți cred că educația promovează pacea și toleranța, cu nenumărate pretenții că educația este o vindecare pentru violențele de tip gasti, bigotismul rasial, abuzul soțului și chiar terorism. Această perspectivă a educației de toleranță sugerează că educația ajută la creșterea abilităților de gândire critică și empatie, subliniază în loc sa diferențieze, și subliniază drepturile individuale, toate acestea promovează toleranța comuna.

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO, 1995) a descris educația ca "mijlocul cel mai eficient de a prevenind intoleranța". Al doilea mecanism se ocupă de modul în care școlile socializează studenții. Propune că școlile socializează în mod obișnuit indivizii să dețină și să susțină valori egalitatea și drepturile omului, iar aceste valori presupun mai mult promovarea tolerantei fata de persoane din medii diferite. Nu există nicio îndoială că educația are potențialul de a promova toleranță în ambele sensuri, dar revendicările universale pe care le promovează educația relațiile sociale pașnice trebuie să fie puse sub semnul întrebării pe o varietate de motive. Rezultatele analizelor anterioare sunt frecvent mai amestecate decât cele mai multe recunoaşte. Unele analize nu reușesc să găsească o relație semnificativă, și altele chiar găsi o relație negativă între educație și toleranță. Unul dintre ele cele mai vechi studii de acest fel din Statele Unite, de exemplu, găsite că 34% dintre

respondenții cu studii superioare își exprimă nemulțumirea pentru evrei, spre deosebire de doar 18% dintre persoanele cu liceu educație și 14 la sută din persoanele cu studii de învățământ gramatic (Campbell, 1952). Mai multe analize constată, de asemenea, că relația dintre educația și toleranța variază foarte mult în funcție de problema și de formularea întrebărilor (Jackman și Muha, 1984; Kane și Kyyro, 2001). Un exemplu notabil constată că cei mai educați sunt mai puțin susceptibili să dețină stereotipurile tradiționale, să favorizeze politicile discriminatorii și să respingă contacte ocazionale cu membrii grupului minoritar, dar mai susceptibili de a deține anumite stereotipuri derogatorii, favorizează unele forme de discriminare informală, și se opun contactului intim cu minoritățile (Stember, 1961). O altă problemă potențială cu constatările anterioare este selectarea cazului. Studiile anterioare se concentrează în primul rând asupra Statelor Unite și încearcă să generalizați pentru întreaga lume bazată pe americanul destul de unic experienţă. Un studiu al atitudinilor antisemite din Austria, Franța, Germania și Statele Unite, de exemplu, constată o mare variație în relația dintre educație și toleranța dintre țări (Weil, 1985). În mod similar, studii care explorează schimbările în atitudinile tolerante timp în Statele Unite constată că atitudinile tolerante s-au transformat și devine mai răspândită, arătând că orice relație dintre educație iar toleranța nu este statică și trebuie luată în considerare temporal. Rapoartele cu auto-raportare, care de obicei oferă rezultate eronate întrebări care au răspunsuri adecvate din punct de vedere social, ar putea, de asemenea, să fie părtinitoare constatări. De exemplu, oamenii dau frecvent răspunsuri umflate întrebări despre prezența bisericii și suma donată caritate. În cazul educației și toleranței, ar putea fi educat socializat să creadă că toleranța este apreciată și, prin urmare, este mai probabilă să răspundă în moduri care se prezintă într-o lumină favorabilă pentru a să mențină o imagine de sine pozitivă, să obțină respectul intervievatorului sau ambii.

Dincolo de problemele empirice potențiale cu analizele anterioare, logistice considerații impun o reconsiderare a impactului educației asupra toleranţă.

Majoritatea literaturii sugerează că școlile formale pot să promoveze toleranța, dar acest rezultat necesită un curriculum adecvat axat pe diversitate și înțelegere reciprocă, precum și pe o mare, motivat, și capabil de personal.

În lumea reală, trebuie să existe un astfel de curriculum meticulos construit și în mod obișnuit se confruntă cu o rigidă opoziție puternice și înrădăcinate, și puține școli sunt destul de norocoase au un număr mare de profesori talentați și inspirați (Anyon, 1997; Educația și violența etnică: o vedere din istoria comparativă 5 Hagan și McGlynn, 2004; Vassilichenko și Trasberg, 2000).

O privire asupra sociologiei comparativ-istorice sugerează și necesitatea punerii la îndoială a unors dintre ipotezele fundamentale ale toleranței in educației. Mai multe analize comparative istorice constată că impactul educației pe toleranță depinde fundamental de ceea ce este de fapt predat. Și în loc să folosească școli pentru a preda curricula care promovează toleranța, state și alți actori puternici controlează în mod obișnuit educația și o manipulează să urmărească anumite interese și obiective (Bryan and Vavrus, 2005; Darden, viitoare; Lange, 2012, 2016; Weber, 1976). Educația oferă, de asemenea, resurse foarte importante poate mobiliza mișcările etnice violente.

Etnicitatea este privită în mod obișnuit ca un lucru concret: este o coerență și grup bine definit legat de cultura comună. Etnia este, în primul rând, un tip a conștiinței care modelează modul în care oamenii percep ei înșiși și cei sociali în jurul lor (Brubaker, 2004; Jenkins, 2008). Aceasta formează modul în care oamenii percep, interpretează și reprezintă oamenii lumii cred că există anumite grupuri etnice, identifică cu o etnie, valoare comunitățile lor etnice și clasifică oamenii în funcție de etnie. Sociologii și psihologii consideră conștiința etnică ca fiind un tip de cadru cognitiv; în paginile care urmează, care folosesc această terminologie și se referă la acesta ca la un cadru etnic."

Violența etnică Combaterea hărțuirii homofobice și transfobice în școli Numărul proiectului: 764746 Apel: REC-DISC-AG-2016 - Raport național: Cipru. „Prezentare generală a atitudinilor față de persoanele LGBTQI din Cipru.

Conform ultimului raport al ECRI (2016), Ciprul este o țară caracterizată de atitudini de intoleranță împotriva persoanelor LGBT. Acest lucru este susținut de rezultatele studiului LGBT al UE publicat de FRA (2014), care a arătat că 61% dintre participanții ciprioți au raportat că discriminarea bazei orientării sexuale este "foarte răspândită" în Cipru.

Este un procent important care trebuie examinat luând în considerare faptul că media UE echivalentă a fost de 31%; o constatare care subliniază gradul de intoleranță și discriminare a persoanelor LGBT din Cipru. Acest climat dominant de homofobie pare să aibă un impact negativ asupra modului în care persoanele LGBTI se confruntă în contextul lor social. În legătură cu aceasta, același studiu a arătat că marea majoritate a persoanelor LGBT din Cipru (9 din 10 participanți) au raportat că nu și-au dezvăluit orientarea sexuală sau identitatea de gen altora ca o modalitate de a se proteja.

Această constatare pare să fie în concordanță cu rezultatele unui studiu anterior realizat în Cipru care a reprezentat climatul socio-politic, precum și experiențele și nevoile comunității LGBT (Kapsou et al., 2011). Mai exact, studiul realizat cu 136 de participanți LGB a arătat că persoanele LGB au experimentat discriminări și au fost moderate până la niveluri scăzute de acceptare. Mai mult, participanții au raportat că persoanele trangender primesc o acceptare socială minimă și, în general, nu sunt deloc acceptați (ibid., 2011 p.114).

S-a constatat că experiența discriminării a avut loc într-o serie de situații diferite, inclusiv în mediul de lucru al participanților, în școală, în armată și în alte regiuni. În același sens, studiul LGBT din UE (FRA, 2014) a arătat că 56% dintre participanții din Cipru au raportat că au fost hărțuiți sau discriminați pe baza orientării lor sexuale. Încă o dată, procentul persoanelor LGBT care au raportat că au fost hărțuite sau discriminate în Cipru depășește cu mult media din UE care a fost raportată a fi de 47%. În ceea ce privește situația din mediul școlar, în 2012, Ombudsmanul a publicat un raport privind homofobia în educație în Cipru, care a subliniat amploarea agresiunii homofobe în școli și a subliniat impactul

psihologic dăunător asupra copiilor (Demetriou, 2014). Este important faptul că discursul public asupra problemelor LGBTI este construit și format prin intermediul mass-media.

Rolul semnificativ al Media este pus în prim-plan de studiul lui Kapsou et al. (2011), care arată că mass-media din Cipru nu sa schimbat prea mult de-a lungul anilor în ceea ce privește modul în care acestea reprezintă persoane LGBTI; o cultură care, în cea mai mare parte, descrie bărbații homosexuali ca si caricaturi care au atribute exagerate și stereotipice, rareori prezintă lesbiene și ignoră în mod evident prezența indivizilor trans și intersex.

În ansamblu, s-ar putea argumenta că o cultura dominantă a mass-media nu doar ignoră și neagă identitatea LGBTI, ci o construiește ca fiind "anormală" și "nefiresc". Ar fi o remisie să nu te referi la rolul Bisericii Ortodoxe în societatea cipriotă greacă, care promovează, perpetuează și continuă să stabilească atitudinile și pozițiile negative față de comunitatea LGBTI.

În legătură cu aceasta, Arhiepiscopul Bisericii cipriote grecești a declarat în televiziunea publică și în alte ocazii că homosexualitatea este un păcat și o perversiune. Această viziune a fost împărtășită și într-un comunicat de presă al Bisericii care a avut loc înaintea primei parade gay din Cipru (Sfântul Sinod al Ciprului, 2014). În același mod, în 2014, șeful Bisericii cipriote grecești și-a declarat opoziția împotriva parteneriatului civil și a drepturilor de căsătorie prin angajarea unui discurs agresiv și răuvoitor asupra homosexualității și prin invitarea deschisă a oamenilor să o condamne și să se opună.

Politici și acțiuni antidiscriminare

Pentru a reduce fenomenul de homofobie în școli, guvernul a făcut pași specifici. Mai exact, în 2011 au fost introduse subiecte legate de orientarea sexuală și identitatea de gen în învățământul preșcolar, primar și secundar inferior (Ministerul Educației și Culturii, 2017). Cipru a fost una dintre cele șase țări care au participat la programul comun UE / Consiliul Europei "Instruirea pentru a

preda despre problemele controversate" care au abordat chestiuni legate de homosexualitate. Aproximativ 180 de profesori de școală primară au participat la formare. În sfârșit, în 2016, Ministerul Educației și Culturii a publicat versiunea revizuită a Codului de conduită împotriva rasismului și Ghid pentru gestionarea și înregistrarea incidentelor rasiste (Ministerul Educației, 2016). Codul constată că toleranța zero trebuie arătată în ceea ce privește incidentele de rasism sau orice formă de discriminare datorată genului, naționalității, aspectului, religiei, orientării sexuale, dizabilității sau altor aspecte ale identității.

Concluzii și recomandări

În ansamblu, deși Cipru a făcut pași importanți pentru asigurarea drepturilor LGBTI, nu este mai puțin adevărat că discriminarea pe baza orientării sexuale și a identității de gen reprezintă o problemă socială majoră care nu este tratată în mod adecvat. Discriminarea pe baza orientării sexuale și a identității de gen este o problemă care are loc în toate sectoarele și în mediul social, inclusiv mediul de lucru și școală.

Din păcate, mediul școlar pare a fi un context deosebit de vulnerabil la discriminare, violența și agresiunea homofobă și transfobă. Evident, atitudinile homofobe care apar în mediul școlar constituie o reflectare a atitudinilor homofobe care există în cadrul comunității grecești cipriote; atitudini care sunt adânc înrădăcinate într-o conceptualizare rigidă heterosexuală a familiei, care se învârte în jurul noțiunii de heteronormativitate.

Într-o notă diferită, participanții la studiu au subliniat importanța rolului școlii în prevenirea și combaterea agresiunii homofobe și transfobe și a recunoscut repercusiunile negative pe care bullying ar putea avea asupra vieții studenților LGBTQI.

În același mod, majoritatea participanților au subliniat importanța educației școlare privind problemele sexuale și furnizarea de informații privind problemele de orientare sexuală și identitate de gen.

Este important faptul că cercetarea a scos în evidență necesitatea mare de a oferi instruire pentru prevenirea agresiunii homofobe și transfobice, precum și pentru înjosirea oricărei forme a personalului școlii, a părinților și a copiilor și a adus în prim-plan nevoia de cooperare între diferite organisme și organizații.

Cooperarea interinstituțională pare să constituie baza pentru o abordare mai coordonată a prevenirii și combaterii agresiunii homofobe și transfobice în mediul școlar și în societate în general.

După cum s-a menționat, una dintre constatările care au apărut este nevoia mare de instruire educațională specializată pentru toți profesioniștii care lucrează în comunitatea școlară, precum și pentru părinți și copii. Aceste cursuri trebuie să se concentreze în primul rând pe schimbarea percepțiilor și atitudinilor cetățenilor cu privire la diversitatea. Mai precis, instruirile ar trebui să vizeze să ajute oamenii să înțeleagă diversitatea și să stabilească o poziție deschisă și acceptabilă față de aceasta. În plus, cursurile de formare trebuie proiectate într-un mod care să îi ajute pe profesioniști să obțină cunoștințe științifice pe teme relevante, inclusiv politici și directive relevante și să dezvolte abilități privind modul de abordare și tratare a cazurilor de agresiune. Trebuie remarcat faptul că trebuie luate în considerare recomandările participanților ciprioți și, mai exact, nevoia lor de a include elemente precum abilitățile pedagogice, informațiile de fapt, precum și cunoștințele despre modul de abordare a cazurilor specifice, de a sprijini studenții LGBTQI și de a trata cu autoritatea și politicile scolare.

Politici

Luând în considerare constatările cercetării, precum și situația actuală din Cipru în ceea ce privește contextul legislativ, politicile antidiscriminare și atitudinile generale privind problemele LGBTQI, sunt furnizate câteva recomandări:

- Un plan care combate homofobia și transpofia în toate domeniile vieții cotidiene trebuie să fie proiectat și implementat de către guvern.

- Pe baza recomandării Ecris, planul trebuie să fie în conformitate cu recomandarea CM / Rec (2010) 5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei privind măsurile de combatere a discriminării pe motive de orientare sexuală sau identitate de gen.
- Programele educaționale privind drepturile LGBTQI și discriminarea împotriva persoanelor LGBTQI trebuie să fie proiectate și implementate pentru angajatori și profesioniști în general, în toate domeniile profesionale din cadrul guvernului.
- Legislația ar trebui modificată pentru a permite schimbarea datelor personale care reflectă identitatea de gen a persoanelor fără a fi nevoie să fie supuse unei intervenții chirurgicale.

Școli

Conform rezultatelor cercetării, mediul școlar din Cipru pare să fie un context deosebit de vulnerabil la discriminarea, violența și agresiunea homofobă și transfobă. Mai exact, comunitatea școlară este un spațiu care reflectă și adesea perpetuează atitudinile homofobe și transpofatice care sunt portrete de către mass-media și biserică. Din aceste motive, anumite intervenții trebuie să aibă loc în cadrul comunității școlare.

Unele dintre acestea sunt următoarele:

- Cursurile specializate privind drepturile și problemele LGBTQI trebuie să devină o componentă structurală a formării profesionale a cadrelor didactice în universitățile publice și private din întreaga țară.
- Cursurile educaționale și atelierele educaționale suplimentare care se vor adresa și vor viza atitudinile homofobe și transfobice ale educatorilor trebuie să fie proiectate de specialiști specializați.
- Autoritățile școlare și părinții ar trebui, de asemenea, să participe la cursuri de acest gen.

Este important ca acest efort să aibă loc împreună cu organismele guvernamentale și, mai precis, cu universitățile și unitățile care au ca scop promovarea diversității în societate. În prezent, în comunitatea cipriotă greacă, singurul ONG care activează în domeniul drepturilor LGBTQI și al problemelor care privesc comunitatea LGBTQI este Accept Cyprus.

Cu toate acestea, există și alte ONG-uri, cum ar fi Asociația de Planificare Familială, Asociația pentru Prevenirea și Combaterea Violenței în Familie, CARDET și alții care pot colabora cu Accept, Ministerul Educației și Culturii, Institutul Pedagogic, Comisar pentru administrație și drepturile omului, comisarul pentru drepturile copilului și municipalități pentru a stabili un teren comun pentru combaterea agresiunii homofobe și transfobice în școli.

În ansamblu, se poate observa în mod clar că Ciprul are încă un drum lung de parcurs pentru a deveni o societate incluzivă, care cuprinde toate formele de diversitate și asigură drepturi egale ale omului pentru comunitatea LGBTQI.

În ciuda climatului global negativ și ostil, au avut loc o serie de schimbări pozitive importante în legătură cu drepturile LGBTQI în cadrul societății cipriote grecești în ultimii ani. Este extrem de important ca schimbările pozitive să continue să aibă loc în societate și că politicile relevante sunt puse în aplicare pentru a preveni și combate toate formele de discriminare și agresiune, în special pe baza orientării sexuale și a identității de gen.

Doar printr-un efort comun și constant, drepturile comunității LGBTQI vor fi asigurate și protejate. De asemenea, prin conștientizarea, campaniia și educație, societatea va dezvolta toleranța zero față de toate formele de violență.

Bullying

În 2018, 18 cazuri de agresiune în școli au fost raportate la OAP. Dintre acestea, 16 au fost în instituțiile de învățământ secundar și două în învățământul primar. Opt au fost raportate în Nicosia, nouă în Limassol și una în Famagusta.

Comparativ cu 2016-2017, a existat o scădere considerabilă a cazurilor de agresiune raportate, când au fost raportate 46 de cazuri, arată cifrele OAP.

Din nou, majoritatea erau în instituții de învățământ secundar (37), patru erau în instituții de învățământ tehnic și cinci erau în învățământul primar. Dintre acestea, 19 au fost raportate în Nicosia, 18 în Limassol, 8 în Larnaca și 1 în Paphos.

Cu toate acestea, potrivit lui Philelefthеros, distincția dintre cazurile de delincvență și agresiune nu este clară. OAP este o unitate a Ministerului Educației, compusă din psihologi, educatori și alți consilieri, care intervine în cazuri de delincvență și agresiune la cererea școlii.

Aceștia lucrează cu delincvenții, victime ale agresiunilor și cu școlile pentru a gestiona fenomenele de delincvență în educație.

Strategia națională împotriva violenței în școli

Cabinetul a aprobat o Strategie națională de prevenire și gestionarea violenței în școli. Strategia a fost pusă în aplicare în 2019 și se va încheia în 2022. Acesta include prevederi pentru crearea unui sistem de colectare, codare și analiză a datelor, precum și tipurile și amploarea violenței în școală. Conform strategiei, datele vor fi colectate de către școlile în sine și apoi vor fi înregistrate într-o bază de date a Ministerului Educației.”

Conform Cyprus-mail.com - Lizzy Ioannidou

A fost elaborata o strategie cu șase piloni pentru combaterea violenței scolare dupa cum urmeaza:

“O strategie națională în șase piloni pentru prevenirea și gestionarea violenței în școli a fost anunțată de ministrul Educației din Cipru.

Promovarea unui mediu școlar sigur și răspunsul cât mai eficient la nevoile emoționale și sociale ale elevilor a fost o preocupare centrală pentru statul Cipriot.

Măsurile și acțiunile incluse în strategia națională sunt organizate în jurul a șase piloni:

Primul pilon este crearea de mecanisme de colectare, codificare și analiză a datelor și apoi raportarea rezultatelor cheie privind fenomenul violenței la școală. "Aceste date sunt necesare pentru cartografierea situației privind amploarea și formele de violență la școală, identificarea nevoilor, elaborarea planurilor de acțiune și a intervențiilor și evaluarea eficienței acestor intervenții și măsura în care acestea contribuie la reducerea violenței", a spus el.

Al doilea pilon se referă la măsuri juridice și administrative menite să protejeze elevii de toate formele de violență și să faciliteze accesul acestora la serviciile de reabilitare și de sprijin, precum și la consolidarea reglementărilor pentru școlile primare și secundare publice.

Al treilea pilon de măsuri, a continuat Hambiouris, vizează consolidarea structurilor din jurul fenomenului de prevenire și gestionare a violenței în școală. "În special, intenționează să consolideze modelul de serviciu multidisciplinar care este folosit, care include bunăstarea socială, sănătatea, educația, sprijinul psihologic și îndrumarea copiilor și a părinților sau tutorilor acestora".

Al patrulea pilon se referă la îmbogățirea cunoștințelor și la îmbunătățirea abilităților elevilor de a dezvolta atitudini și comportamente pașnice.

Al cincilea pilon se concentrează pe promovarea participării active a elevilor în prevenirea și combaterea fenomenului de violență la școală. "Participarea copiilor contribuie la dobândirea de cunoștințe personale și la dezvoltarea abilităților, asigură că intervențiile răspund nevoilor lor, contribuie la eficacitatea lor și astfel ajută la reducerea incidentelor de violență la școală", a adăugat el.

Al șaselea pilon de acțiune urmărește să acorde asistență părinților sau tutorilor, profesorilor și echipei de conducere. "Aceasta include măsuri care vizează, pe de o parte, consolidarea instituției familiei și a funcțiilor sale sociale și, pe de altă parte, funcția de susținere pe care trebuie să o aibă cadrul școlar".

Concluzii asupra elementelor principale din cele trei țări partenere: ROMANIA, ITALIA ȘI CIPRU

Cu toate că rapoartele prezentate arată că violența școlară este prezentă în toate țările europene, există anumite asemănări și diferențe între cele trei țări - România, Italia și Cipru în privința elementelor care influențează violența în școli. Am arătat la începutul capitolului că societatea influențează în mod direct modul de comportament în familie, prin urmare și educația copiilor. Școala reprezintă un element extrem de important în a face eforturi conștiente pentru a putea diminua fenomenul de violență școlară.

Anumite aspecte ale violenței manifestate în cadrul școlilor sunt specifice fiecărei țări, dar majoritatea sunt comune. De exemplu în **Cipru** faptul că până în urmă cu aproximativ 30 de ani au existat ciocniri între două culturi principale (cea greacă și cea turcă) a dus la crearea a numeroase conflicte reflectate și în modul de trai al familiilor celor două comunități, dar și în cadrul școlilor. Acesea au fost separate pentru fiecare populație (greacă și turcă) și nu au avut un concept comun de a integra cele două populații. Faptul că nu s-au putut integra cele două culturi majoritare, a dus la situația prezentă și anume inexistența unui sistem educațional unitar bazat pe toleranță. Diferențele între religia ortodoxă și cea musulmană reprezintă un alt factor major de stagnare.

In general religia ortodoxă îndeamnă la discriminarea pe baza orientării sexuale fapt ce a împiedicat avansarea societății spre acceptarea respectivului grup dar mai mult i-a sprijinit în a discrimina respectivul grup. Alte discriminări perpetuate de religii sunt acelor oameni aparținand altor religii.

Același lucru se poate observa și în **România** unde religia ortodoxă este cea a majorității populației și cu toate că teoretic nu este un amestec al bisericii ortodoxe în conducerea statului, mentalitatea conducătorilor ține cont de învățămintele religioase cu care au fost crescuți.

Un lucru aparte în România este și discriminarea romilor. Nu au existat programe documentate suficient pentru sporirea toleranței către această comunitate sau pentru educarea comunității rrome care este încă într-o situație dificilă din punct de vedere educațional, multe familii rrome nu își lasă copiii să meargă la școală, condamnându-i astfel la o viață lipsită de mijloace de supraviețuire.

Atat în **Italia** cât și în România violența în familie se reflectă în comportamentul violent de la școală al copiilor din aceste familii. Violența asupra femeilor și copiilor este înca un fenomen foarte răspândit în cele două țări.

In Cipru un alt aspect este cel al migranților economici după aderarea țării la Uniunea Europeană, acestea au adus provocări cu privire la abordarea multiculturală a societății.

In toate cele trei țări există un grad mare de discriminare pe criterii de gen, de vârstă, sexuale, religioase, minoritare, rasiale și ale persoanelor cu handicap. Toate acestea se reflectă la nivelul școlilor în violențe între copii pe aceste criterii. Este deosebit de important ca educația să țină cont de toleranța și înțelegerea celuilalt, ceea ce nu se întâmplă în mod prioritar în prezent. De asemenea măsurile recomandate de organismele europene ar trebui implementate în școlile din cele trei țări imediat, deoarece durează ani pentru a putea schimba mentalități la nivelul societății.

Ar trebui depuse eforturi în a accepta traiul lângă o altă cultură să o înțelegem, să putem conviețui împreună, nu să încercăm să o integrăm. Această mentalitate creează conflicte și ar trebui schimbată.

Masuri propuse de organismele europene privind discriminarea

Conform raportului Eurobarometru 296 privind discriminarea în țările UE și ce măsuri trebuiesc întărite și îmbunătățite, constatăm urmatoarele**:**

"În raport se examinează cele șase forme de discriminare interzise legal în UE: discriminare pe criterii de gen, origine etnică, religie sau convingeri, vârstă, handicap și orientarea sexuală.

Raportul are următoarea structură:

♦ Stabilirea contextului, inclusiv dacă oamenii se gândesc la sine ca aparținând la un grup minoritar și la diversitatea cercurilor sociale ale respondenților.

♦ Percepțiile de discriminare care acoperă atitudinile față de diferite grupuri și percepută a discriminării în Europa.

♦ Măsurătorile discriminării în UE, fie că au fost experimentate direct de către respondenți sau au fost martori la o întâlnire cu o terță parte.

♦ Evaluarea eforturilor depuse pentru combaterea discriminării.

♦ Cunoașterea drepturilor persoanelor ca potențial victimă a discriminării.

♦ Perspective privind egalitatea de șanse la locul de muncă.

♦ O analiză detaliată a discriminării pe motive individuale.

♦ Examinarea discriminării pe mai multe motive.

♦ Vârsta, sexul, educația, urbanizarea și locul nașterii (sociodemografice tipice întrebări ale Eurobarometrului);

♦ Diversitatea cercului social al respondentului (o întrebare socio-demografică adăugată în special pentru acest studiu7);

♦ Dacă respondentul a fost discriminat sau asistat (două întrebări care sunt, de asemenea, analizate în acest studiu8). În plus, unele rezultate sunt strâns legate de pozițiile atitudinale cheie, și anume:

♦ Percepția asupra modului în care discriminarea este răspândită în țara respondentului;

♦ Indiferent dacă respondentul consideră că face parte dintr-un grup minoritar. În raport, țările individuale sunt reprezentate prin abrevierile lor oficiale.

Peste jumătate din toți europenii au prieteni sau cunoștințe care sunt de un tip diferite religii sau au credințe diferite (61%), care sunt invalizi (55%) sau de origine etnică diferită față de ei (55%).

Este relativ mai rar pentru respondenții să aibă prieteni sau cunoștințe homosexuale (34%) sau să aibă romi prieteni (14%). Există variații mari între țări, care se explică în parte prin demografice. De exemplu, 47% dintre bulgari spun că au prieteni care sunt Romi, comparativ cu doar 2% dintre maltezi care dau același răspuns. În mod clar acest lucru este legate de proporțiile respective ale populațiilor locale care sunt romi. Cu toate acestea, atitudinile culturale joacă un factor, în special în ceea ce privește homosexualitate. Aici, 69% dintre respondenții olandezi spun că au prieteni homosexuali, în timp ce doar 3% dintre români spun același lucru.

Aceasta reflectă - printre altele - atitudini diferite spre homosexualitate, care vor fi explorate în detaliu mai jos. Putem observa contactul oamenilor cu alții care sunt "diferiți" față de ceilalți ele însele variază în funcție de socio-demografice ale respondenților characteristics10. Pentru fiecare tip de prieten / cunoștință inclus în sondaj, principalii factori determinanți sunt:

♦ Având prieteni / cunoscuți de origine etnică diferită:

- Devine mai puțin comun cu vârsta.
- Persoanele au rămas în învățământul cu normă întreagă, cu atât este mai probabil să fie.
- Este oarecum mai frecventă printre bărbați decât femeile.
- Este mai frecventă în zonele urbane decât în zonele rurale.
- Desigur, mai frecventă printre cei care nu trăiesc în țara lor de naștere.

Având prieteni români / cunoscuți:

Este cel mai puțin probabil la persoanele de 55 de ani și peste.

♦ Având prieteni homosexuali / cunoscuți:

Este mult mai puțin probabil printre cei cu vârsta de 55 de ani sau mai mult.

Este mult mai probabil ca un respondent să rămână în continuare în educație.

Este ceva mai comun în zonele urbane decât în zonele rurale.

♦ Având prieteni sau cunoștințe dezactivate:

Este mai frecventă atunci când oamenii înșiși au o sănătate fizică sau mentală cronică problemă.

Persoanele mai lungi au rămas în învățământul cu normă întreagă, cu atât este mai probabil să fie.

♦ Având prieteni / cunoscuți de o altă religie sau credințe diferite:

Este mai puțin probabil în rândul persoanelor de peste 55 de ani decât în rândul celor mai tineri.

Puțini europeni consideră că fac parte dintr-un grup minoritar - Foarte puțini respondenți din Uniunea Europeană se consideră aparținând unui grup minoritar 11. În general, 87% nu se definesc ca fiind parte a unei minorități în orice privință, în timp ce doar o cotă minimă se consideră ca fiind care se încadrează în oricare dintre grupurile minoritare aflate în discuție aici 12.

Patru procente din Europenii nu pot răspunde la această întrebare.

Atitudini față de diversitate în sfera privată și publică

În general, media europeană este confortabilă cu diversitatea; un notabil diferența este atunci când vine vorba de a avea un vecin rom.

În general, pentru ambele scenarii, respondenții tind spre sfârșitul "confortabil" din scară. Acest lucru este valabil mai ales pentru exemplul "vecin", unde respondentul mediu este foarte confortabil cu handicap (un scor mediu de 9,1 din 10), diferit religie sau credință în sine (8.5) și homosexualitate (7.9). În

timp ce în medie există un nivel ridicat de confort cu ideea de a avea un vecin de la o altă etnie originea (8.1), nivelul de confort scade la 6,0 în perspectiva unui rom vecin (6.0). După cum se arată în secțiunea detaliată privind romii (a se vedea secțiunea 7.5), este de asemenea, faptul că 24% ar simți inconfortabil să aibă un vecin rom. Aceste cifre globale maschează variațiile în funcție de grupările socio-demografice și între țări, acestea fiind tratate ulterior în raport (vezi capitolele 7-10 și 12).

Experiența discriminării

Așa cum ar fi de așteptat logic, există o serie de diferențe în funcție de situația socială și factorii demografici legați de diferitele tipuri de discriminare:

● Discriminarea față de sex se manifestă mai mult de femei (5%) decât de bărbați (1%).

● Discriminarea pe motive de origine etnică este deosebit de obișnuită printre respondenții care s-au născut în afara Europei21 (23%). Este și mai mult comună în rândul persoanelor născute în Europa, dar în afara UE (10%) și al persoanelor care trăiesc în Europa o altă țară UE decât cea în care s-au născut (9%) decât pentru cei care trăiesc în țara lor țara de origine (2%). 8% dintre respondenți cu experiență cronică cu probleme fizice sau mentale discriminarea pe motive de handicap, comparativ cu doar 1% dintre cei fără astfel de dizabilități o problemă.

● Persoanele care au vârsta între 25 și 39 de ani sunt mai puțin susceptibile de a fi discriminate în funcție de vârstă (15-24, 6%, 25-39, 3%, 40-54, 6%, 55+, 7%).

Există o corespondență puternică între respondenții care se definesc ca fiind parte a unui grup minoritar și experiența discriminării, cu acest lucru deosebit de remarcabile pentru discriminarea pe motive de handicap sau etnie.

Acest lucru sugerează fie că minoritățile auto-percepute sunt mai predispuse să experimenteze discriminare sau că experiența discriminării sau a

hărțuirii este semnificativă factor în faptul că oamenii se percep să fie o "minoritate" în aceste termeni.

Experiența discriminării multiple

- 3% dintre europeni declară că au experimentat discriminări multiple în ultimul timp an
- Dintre cei 15% dintre europeni care au trecut prin discriminare în ultimele 12 luni interviu, 12% au avut o discriminare "unică", iar 3% au experimentat acest lucru pe mai multe motive (adică au oferit mai mult de un răspuns la întrebarea pe baza cărora s-au confruntat cu discriminare).
• În ceea ce privește numărul absolut de respondenți, discriminarea pe motive de vârstă este cel mai comun motiv pentru discriminare (1550).
• Cu toate acestea, atunci când se uită la procentele celor care au experimentat discriminarea multiplă ca proporție a celor care au experimentat discriminarea pe fiecare dintre motivele menționate aici, vedem asta respondenții care au întâmpinat o discriminare pe motivul religia / credința și orientarea sexuală sunt cel mai probabil să aibă (57% și, respectiv, 50%).
• În ceea ce privește numărul absolut de respondenți, discriminarea pe motive de vârstă este cel mai comun motiv pentru discriminare (1550). În consecință, este și în acest grup pe care cel mai mare număr de respondenți le indică au fost discriminate și pe alte motive (509, 2% în UE ca un întreg);
• Cu toate acestea, atunci când se uită la procentele celor care au experimentat discriminarea multiplă ca proporție a celor care au experimentat discriminarea pe fiecare dintre motivele menționate aici, vedem asta respondenții care au întâmpinat o discriminare pe motivul religia / credința și orientarea sexuală sunt cel mai probabil să aibă (57% și, respectiv, 50%).

Asistarea la discriminarea altora

- Aproximativ 3 din 10 europeni raportează că au fost martori la discriminare sau hărțuire anul trecut
- O măsură alternativă a gradului de discriminare este de a pune întrebarea dacă respondenții au fost martorii altor persoane fiind discriminate sau hărțuite. Doar sub 3 din 10 (29%) spun că au văzut acest lucru în 12 luni care au dus la interviul lor.

Este destul de logic ca această cifră să fie mai mare decât asta pentru discriminarea proprie, din mai multe motive:

● Există mai mulți martori la un incident de discriminare (adică ar fi „Dublu-au raportat“).

● Un anumit respondent poate asista la mai mult de un incident de discriminare în cursul unui an și astfel să fie "numărate dublu" în acest fel.

● Factori perceptivi: dacă un respondent este într-o anumită măsură sensibil la ideea de sunt mai multe sanse de a percepe un incident ca fiind unul discriminare.

De asemenea, observăm că, atunci când examinăm motive specifice de discriminare, ordinea a rezultatelor diferă de la o persoană la alta și de la o persoană la alta discriminare.

Având în vedere acesta din urmă, originea etnică este cea mai comună, cu 14% spunând că sunt martorii discriminării pe această temă, în timp ce vârsta este cea de-a doua comun, 7% spunând că sunt martori la acest lucru.

Combaterea discriminării

Evaluarea eforturilor depuse pentru combaterea discriminării

Avizul privind eforturile naționale depuse pentru combaterea discriminării este împărțit pe jumătate și jumătate dintre cei care cred că sunt suficienți și cei care nu - Luând rezultate agregate la nivelul UE, putem observa că această opinie

este împărțită în mod egal dacă se depun eforturi suficiente pentru a lupta în țările respondenților toate formele de discriminare: 47% cred că acest lucru este cazul, cu 48% exprimându-se viziunea opusă.

Doar 5% dau un răspuns "nu știu", care indică faptul că este conștient ridicat pentru acest subiect27. Opinia tinde să fie mai calificată decât absolută, cu răspunsuri pentru "da", pentru unii (36%) depășesc acelea pentru "da, cu siguranță" (11%); și "nu, cu siguranță nu" (12%). Cele mai mari proporții care cred că se fac eforturi suficiente se găsesc în Finlanda și Cipru (ambele 66%), urmate de Țările de Jos (64%). La celălalt capăt din scară, 30% dintre polonezi și 31% dintre suedezii și letonii consideră că eforturile actuale sunt suficient.

Se pare că nu există o relație clară între evaluările eforturilor pentru a combate discriminarea și percepția că acesta este larg răspândit sau nu. În ceea ce privește factorii socio-demografici generali, respondenții au mai multe șanse să simtă acest lucru trebuie depuse mai multe eforturi în țara lor dacă sunt:

● Femeie: 50% dintre femei consideră că eforturile actuale nu sunt suficiente, în comparație cu 45% dintre femei bărbați.

● Tineri: 53% dintre cei cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani spun că nu se face suficient efort, comparativ cu 43% din cei peste 55 de ani.

De asemenea, observăm că există un element politic în punctul de vedere aici, cu respondenții având opiniile de stânga (52%) mult mai probabil decât respondenții cu viziuni de dreapta (44%) să creadă că trebuie depuse mai multe eforturi. Cei care cred că discriminarea este răspândită sunt mult mai probabil să simtă acest lucru eforturile actuale de combatere a acesteia nu sunt suficiente - Este important de menționat că evaluările măsurilor luate la nivel național sunt în mare măsură legate de punctele de vedere privind permeabilitatea discriminării în societate. Respondenții care percep discriminarea care este larg răspândită sunt mai predispuși la aceasta simt eforturile insuficiente. În mod similar, experiența de discriminare - fie că sa întâmplat respondentului personal sau dacă ei pretind că au asistat la acest lucru la altcineva - este, de asemenea, o influență importantă

asupra opiniei cu privire la suficiența eforturile depuse pentru combaterea discriminării.

Cunoașterea drepturilor omului ca victimă a discriminării

- Majoritatea europenilor nu își cunosc drepturile legate de discriminare sau hărțuire
- O treime dintre cetățenii UE spun că își cunosc drepturile, ar trebui să fie victimă a discriminării sau a hărțuirii (33%).

Peste jumătate (53%) dau contrariul răspunsul, restul spunând că "depinde" (11%).

Variațiile de percepție ale discriminării etnice nu corespund variațiilor din rapoarte de discriminare. Această mare diferență între rezultatele țării este un fenomen complex care sfidează a explicație simplă. În primul rând, percepția discriminării etnice ca fiind pe scară largă, nu este legată de mai multe persoane care se confruntă cu discriminare în aceste domenii țări: în toate țările în care cel puțin trei sferturi consideră discriminarea etnică ca fiind larg răspândită, nu mai mult de 3% dintre aceștia fiind supuși discriminării (în comparație cu media UE de 2%). Din nou, o explicație pentru acest lucru ar putea fi faptul că percepția discriminării etnice în România contextele naționale sunt conduse de proeminența problemelor legate de mass-media naționale și vizibilitatea populațiilor minorităților etnice. Cu toate acestea, există o relație între discriminarea etnică raportată ca martor (mai degrabă decât experimentat) de respondent și convingerea că discriminarea este larg răspândită.

În cele din urmă, menționăm că convingerea că discriminarea etnică este mai răspândită este:

● Mai frecvent în rândul celui mai tânăr grup de respondenți (66%) decât cel mai în vârstă (57%).

● Mai frecvent la respondenții care au petrecut cel mai mult timp în educație (65%) decât cei care au petrecut cel mai scurt timp (59%).
● Mai probabil să fie deținute de respondenți cu opinii politice de stânga (68%) decât de către cei cu vederi centristice (61%) sau drepte (60%).

Așa cum se va vedea mai jos, aceste distincții se văd pentru cele mai multe tipuri de discriminare, în loc să fie specifice etnicității.

Țările în care discriminarea etnică este cel mai percepută ca fiind mai mică pe scară largă sunt Cipru (74%), Polonia (67%) și Republica Cehă (60%).

În general, europenii sunt foarte confortabili cu ideea de a avea pe cineva din o origine etnică diferită de cea a vecinului lor. Compoziția cercului social al unui respondent este o influență importantă. Aici, respondenții cu prietenii sau cunoștințele de originea etnică diferită este mai probabil să se simtă confortabilă cu a avea același lucru ca a vecin (medie de 8,6 în comparație cu 7,5 pentru cei fără astfel de prieteni sau vecini). Legat de acest lucru, grupurile care sunt cel mai confortabile cu un vecin de un altul etnie decât cea a lor sunt, de asemenea, cele pe care le-am văzut mai devreme, sunt cel mai probabil să aibă diverse cercuri sociale.

Aproximativ un sfert dintre europeni s-ar simți inconfortabil să aibă un rom vecin: o diferență izbitoare la nivelul de confort cu o persoană de la originea etnică diferită în general.
- Atitudinile față de romi în sfera privată au fost examinate folosind "vecinul" scenariu ", prin care respondenții au fost rugați să evalueze cât de confortabil ar fi având diverși vecini pe o scară de zece puncte, unde 10 reprezintă cel mai înalt nivel de confort. Nivelul mediu de confort al UE este mult mai mic decât cel pentru a avea vecini de origine etnică diferită (6,0 în comparație cu 8,1).

În timp ce 36% din respondenții dau unul din cele trei răspunsuri cele mai confortabile (8, 9 sau 10 puncte), 24% ar fi neconfortabil (1, 2 sau 3 puncte) cu această idee.

În comparație, doar 6% dintre respondenții din UE dau unul din aceste răspunsuri inconfortabile pentru cineva din a originea etnică diferită în general. Pe de o parte, există cazul Spaniei, unde există o mare parte a respondenților au prieteni romi sau cunoscuți (32%) și există și o medie mai mare nivel de confort cu un vecin rom (6.8).

Vedem, de asemenea, că în România 42% au prieteni romi sau cunoscuți, iar nivelul mediu de confort (6.2) este marginal mai mare decât media.

Cu toate acestea, putem vedea, de asemenea, că mai multe țări în cazul în care o proporție foarte mare din oamenii au prieteni romi tind să se îndrepte către termenul inferior al clasamentului de confort. Acest lucru este valabil mai ales pentru Bulgaria (47% dintre respondenți spun că au prietenii romi; nivelul mediu de confort 4.8), Ungaria (42%, nivelul mediu de confort 5,5) și Slovacia (37%, nivel mediu de confort 4,5).

Extinderea percepută a discriminării cu handicap

- Aproximativ jumătate dintre europeni percep discriminarea bazată pe handicap pe scară largă. O proporție ușor mai mare de respondenți percep discriminarea pe baza invaliditate ca fiind rare (49%, 15% foarte rar, 34% destul de rare) în țara lor cred că este larg răspândită (45%, 10% foarte răspândită, 35% destul de răspândită).
- Trei procente consideră că discriminarea bazată pe dizabilitate este inexistentă în țara lor iar alte trei procente spun că nu știu. Discriminarea este considerată cea mai mare pe scară largă fiind Franța (61%), Italia (56%) și Portugalia (55%). țările în care această percepție este cel mai puțin frecventă sunt Malta (21%), Irlanda (25%) și Cipru (30%).

Percepția discriminării pe baza orientării sexuale

Discriminarea bazată pe orientarea sexuală este văzută ca fiind cea de-a doua forma generalizată a discriminării în UE, în spatele acesteia pe baza etniei origine. Peste jumătate cred că prima este larg răspândită (51% răspândită, 13% foarte pe scară largă, 38% destul de răspândită), spre deosebire de 41% care consideră că este rară (30% destul de rare, 11% foarte rare).

De exemplu, cele trei țări în care este văzută ca cea mai mare pe scară largă sunt Cipru, Grecia (ambele 73%) și Italia (72%). Portugalia (65%) și Franța (59%) are, de asemenea, rezultate peste media UE de 51%.

Atitudini față de homosexuali

- Majoritatea europenilor se simt confortabil să aibă un vecin homosexual
- Media europeană este în mare măsură confortabilă cu ideea de a avea o homosexual ca vecin, cu o medie de 7,9 pe zece puncte "Scară de confort". În plus, 45% spun că vor fi total conștienți de acest lucru (adică un scor de 10/10). Nouă procente dau răspunsul spontan că vor fi indiferent.

Deși nivelul general de confort cu scenariul de a avea un homosexual vecin (homosexual sau lesbiana) este mare, există o serie de distincții care pot fi efectuate între diferite grupuri:

● Respondenții care au rămas în educație până la vârsta de 20 de ani sau mai mult (8.5) sunt mai mulți confortabilă decât cei care au terminat educația atunci când aveau 15 ani sau mai puțin (7.2).

● Femeile (8.1) prezintă un nivel de confort mai ridicat decât bărbații (7.6).

● Respondenții cu vârsta peste 55 de ani prezintă un nivel de confort mai mic decât media (7.4).

● Respondenții cu vederi din stânga (8.3) sunt mai confortabili decât cei cu centrist (8,0) sau vedere de dreapta (7,4). Aceste distincții urmează modelul

familiar, deși în acest caz specific, diferența între rezultatele pentru femei și bărbați este o constatare notabilă, la fel ca și amploarea diferenta facuta de nivelurile de educatie.

Discriminări multiple

Discriminarea multiplă apare atunci când o persoană este discriminată pe mai multe criteria și poate fi experimentata în diferite moduri:

● Cineva experimentează discriminarea pe diferite motive, dar fiecare tip discriminarea are loc în cazuri diferite.

● "Additive" discriminare, în cazul în care cineva experiență de discriminare la aceeași timp pe mai multe terenuri, efectul cumulativ fiind mai mare decât în cazul în care au experimentat discriminare pe un singur motiv.

● "Discriminarea intersecțională", care poate fi similară discriminării "aditive" cu excepția faptului că bazele de discriminare pot fi foarte interconectate și astfel dificile dezlega.

Percepția discriminării multiple

- Mai mult de 1 din 3 europeni consideră discriminarea multiplă ca existenta pe scară largă. 37% dintre respondenți spun că consideră discriminare multiplă este larg răspândită (4% foarte răspândită, 33% relativ răspândită), în timp ce 48% să fie rare (16% foarte rare, 32% destul de rare).
- Acest lucru pune discriminarea multiplă aproximativ în line cu cele mai multe dintre tipurile de discriminare unificate abordate în cele de mai sus capitole. “

Concluzii

Combaterea discriminării:

Începând cu perspectiva demografică, în timp ce marea majoritate a europenilor o fac nu se definesc ca aparținând vreunui "grup minoritar" (87%), cercul mediu social european se caracterizează printr - un grad echitabil de diversitate, în special în ceea ce privește religia / credința (61% au prieteni cu altă religie sau religie) credințele lor), etnie și handicap (55%).

În ceea ce privește dimensiunea percepută a discriminării, proporții mari de europeni cred că discriminarea este larg răspândită în țara lor:
62% pentru originea etnică (33% rare),
51% pentru orientarea sexuală (41% rare),
45% pentru persoanele cu dizabilități (49% rare),
42% pentru vârstă (52% rare) și pentru religie / credință (51% rare)
36% pentru sex (56% rare).

În general, discriminarea este văzută ca fiind mai rară decât răspândită.

Acest lucru ar trebui să fie calificat de faptul că discriminarea pe motive de origine etnică și orientare sexuală este văzută de majoritatea absolută ca fiind larg răspândită. Interesant este că discriminarea este văzută ca fiind în declin - deși nu dramatic astfel - atât în termen scurt cât și mediu: percepția curentă discriminarea pe scară largă a scăzut într-o oarecare măsură din 2006 și, de asemenea, de respondenți exprimă convingerea că discriminarea este acum mai puțin răspândită decât a fost de cinci ani în urmă.

Trei rezultate se remarcă în special:

• O evoluție în percepția discriminării bazată pe handicap comparativ cu ancheta anterioară: convingerea că acest lucru este larg răspândit a scăzut cu 7 puncte procentuale din 2006, și ideea că handicapul ar pune un solicitant de locuri de muncă într-un dezavantaj semnificativ a scăzut cu 8 puncte.

• Ca și în 2006, originea etnică este percepută ca cea mai răspândită sursă de discriminare.

• În timp ce europenii par a fi foarte confortabil cu diversitatea etnică în România in general, ei sunt în mod semnificativ mai puțin confortabili în cazul specific al atitudinilor față de romi. Aproape un sfert dintre europeni (24%) spun că ar fi incomod cu a locui in vecinătatea romilor, în comparație cu doar 6% care spun același lucru pentru a vecin de la o altă origine etnică decât a lor.

Aceasta este cu siguranță adevărat atunci când vine vorba de dizabilitate (9.1 medie "nivelul de confort" din a maxim 10), cineva cu altă religie sau credință (8.5), cu altul origine etnică (8.1) sau homosexual (7.9).

Acest sondaj oferă, de asemenea, un nou punct de plecare în furnizarea unei examinări inițiale a discriminarii multiple în cazul în care persoanele sunt discriminate pe mai multe motive, fie în aceleași sau diferite ocazii.

Acesta este un fenomen nesemnificativ, cu 3% se confruntă cu acest lucru pe parcursul unui an (12% experiență un singur teren discriminare) și 37% din publicul larg, considerându - l ca fiind larg răspândit (aproximativ line cu cele mai multe forme de discriminare unică la sol).

In special în ceea ce privește tipurile de discriminare "se intersectează" și efectul cumulat al acestora asupra persoanelor discriminate. În ceea ce privește opiniile privind eforturile de combatere a discriminării, putem observa că în general evaluările suficienței acestora în contexte naționale sunt împărțite uniform: jumătate din europeni consideră că eforturile actuale sunt suficiente, în timp ce cealaltă jumătate consideră că mai mult efortul este necesar. Atunci când vine vorba de probleme legate de ocuparea forței de muncă, există un sprijin puternic în general, pentru o serie de măsuri menite să crească egalitatea de oportunități pentru toate motivele examinate. Aceasta include monitorizarea procedurile de recrutare și compoziția forței de muncă pentru minoritățile etnice (susținută de 71% și, respectiv, 57%)

Discriminarea Specială

"Este posibil să se încheie prin a spune că diferitele rezultate rezumate mai sus, se caracterizează prin diversitate atunci când sunt defalcate pentru examinare pe baza diferitelor grupări sociale. Deși aceste diferențe variază de la o întrebare la alta, se poate observa că cei mai tineri respondenți, femeile, cei cu cea mai lungă educație și cei cu opiniile politice care tind spre stânga formează un cluster distinct: în general, acești respondenți sunt mai susceptibili de a avea un cerc social divers, de a considera că discriminarea este larg răspândită spun că au văzut acest lucru și s-au simțit mai confortabil cu mai multe grupuri în ambele viața publică și privată. "

Conform UPMC - Copii, școala și violența
Ce masuri pot lua părinții si cum ar putea preveni extinderea comportentelor violete

"Violența face parte din lumea noastră astăzi, dar există multe lucruri pe care părinții le pot face pentru a preveni violența în rândul tinerilor.

Locuințele și școlile ar trebui să fie paradisuri pentru copii. Următoarele orientări ajută părinții să consolideze comportamentele pozitive ale copiilor și să reducă agresiunea. Folosind aceste sfaturi, părinții își pot învăța copiii să fie nonviolenți și să-și comunice sentimentele. Semnele de avertizare timpurie îi ajută pe părinți să identifice copiii care pot deveni violenți și pot răspunde nevoilor lor înainte de a se escalada problemele. Părinții învață nonviolența, punând un exemplu, demonstrând abilități bune de rezolvare a problemelor și comunicând cu copiii lor.

În plus, petrecerea timpului împreună îi ajută pe părinți să construiască relații de iubire cu copiii, ceea ce îi reasigură pe copii că părinții vor face tot posibilul pentru a le menține în siguranță

Reducerea violenței începe la domiciliu

• Mențineți o relație de susținere, iubitoare cu copiii dumneavoastră. Petreceți timpul cu ei în mod regulat.
• Consolidați comportamentul pozitiv al copiilor dvs. cu laudă.
• Construiți-vă respectul de sine al copiilor. Copiii care au incredere in ei sunt mai capabili să se opună în situații sociale dificile.
• Setați limite, cum ar fi "Fără lovire sau porecle".
• Mai degrabă decât pedepsirea / pedepsirea fizică, folosiți alternative ca expirarea timpului, consecințele sau retragerea privilegiilor.
• Stabiliți un exemplu prin a fi nonviolenți și răbdători cu copiii dumneavoastră. Aflați cum să vă gestionați mânia și copiii dvs. vor învăța din exemplul dvs. Exprimați-vă sentimentele în cuvinte și învățați-le copiilor că, atunci când sunt supărați, pot folosi cuvinte în loc să lovească.
• Învățați rezolvarea problemelor rămânând calm, implicând copiii în discuții și colaborând pentru rezolvarea conflictelor. Când rămâi calm în situații tensionate, copiii tăi vor învăța să-și controleze și sentimentele puternice.
• Discutați cu copiii și recunoașteți sentimentele lor. Când părinții asculta, copiii lor sunt mai puțin predispuși să recurgă la comportamente agresive.
• Limitați accesul copiilor la violența mediatică. Explicați-vă că violențele pe care le văd în emisiunile de televiziune sunt recunoscute și discutați despre consecințele violenței în viața reală.
• Dacă copiii aud despre violența în știri, permiteți-le să vorbească despre cum îi face să se simtă. Luați timp pentru a vă asculta sentimentele de teamă, tristețe sau confuzie. Asigurați-va că le oferiti siguranță.
• Limitați vizionarea TV la 1-2 ore pe zi și păstrați televizorul în afara camerelor pentru copii.
• Monitorizarea utilizării de către copii a televizoarelor, a jocurilor pe Internet și video și a jocurilor pe calculator.

• Învățați-i pe copii să nu atingă niciodată o armă și să informeze un adult dacă văd o armă.
• Dacă părinții dețin o armă, sa o păstreze descărcată și blocată separat de muniție. Păstrați armele de foc departe de accesul copiilor.
• Învățați toleranța altor persoane. Nu discriminati!
• Știți mereu unde își petrec timpul copiii după școală și invatati-i să-și cunoască prietenii.
• Citiți cărți împreună cu copiii dvs.
• Identificați factorii de risc care pot determina copiii să devină violenți.

Identificați comportamentul violent devreme

Semnele de avertizare timpurie permit părinților și școlilor să abordeze nevoile unui copil înainte de a se escalada problemele.

Dacă observați semne de avertizare, discutați cu copiii dvs. despre orice probleme pe care le pot avea. Luați în considerare obținerea unui ajutor profesional pentru ei. Discutați cu profesorii sau cu administratorii școlilor.

Semne de avertizare

• Orice schimbare dramatică a comportamentului normal al copilului
• O scădere semnificativă a interesului față de interacțiunile școlare sau sociale

Copilul:

• Se simte singur, respins sau retras
• Are acces la arme de foc / arme de foc în casă
• Se simte vizat sau a fost victimă a agresiunii / violenței
• Face amenințări cu violență sau este prea agresiv (loveste, este agresiv sau abuziv verbal)
• Nu poate controla mânia

• Exprimă violența în desene sau scrieri
• Este crud la animalele de companie și alte animale
• Are un istoric al problemelor de comportament
• Este intolerant la diferențe
• Lupta, are frecvent conflicte
• Urmăreste multe programe violente de televiziune sau joacă multe jocuri video violente
• Utilizează droguri sau alcool
• Face parte dintr-o bandă – anuntati autoritatile competente din tara Dvs.

Măsuri de siguranță în școli

• Constituirea de parteneriate cu școlile și organizațiile comunitare pentru promovarea siguranței copiilor. Învățați alți părinți și discutați despre problemele de siguranță. Fii un avocat pentru copiii tăi.
• Participați la întâlnirile școlare, care devin și mai importante pe măsură ce copilul dumneavoastră creste.
• Elaborarea unei politici parinte-scoala care să facă convenabil și confortabil pentru părinți să viziteze școala. Porniți programul cu un grup mic de părinți care pot răspândi politica scolii.
• Lucrul cu școlile pentru promovarea programelor de siguranță școlară, cum ar fi medierea, rezolvarea conflictelor și gestionarea furiei.
• Aflați despre politicile districtului școlar privind disciplina, violența și agresiunea.
• Discutați politicile de toleranță zero cu copiii dumneavoastră. Amenințările violete sunt inacceptabile.
• Spuneți copiilor să raporteze orice incidente de agresiune sau violență.
• Dacă auziți despre orice amenințare cu violență, raportați-le imediat administratorilor școlari.

• Descurajați clicile. Încurajați-i pe copiii dvs. să fie acceptați de toți colegii lor si sa isi accepte toti colegii chiar daca sunt diferiti.

• Intimidarea este o formă obișnuită de violență în școală. Învățați-i pe copii să-și mențină controlul și să fie asertivi, nu agresivi, când se confruntă cu agresori. Jocurile de rol cu copiii sunt folositoare pentru a-i ajuta să practice aceste abordări non-violente.

• Învățați-i pe copii să ignore sau să se îndepărteze de un bătăuș. Dacă un bătăuș cauzează vătămări corporale, învață-l pe copil să încerce să scape și să ceara ajutor.

• Lupta împotriva unui bătăuș poate provoca mai mult rău și nu ar trebui încurajată.

• Explicati copiilor că nu este vina lor dacă sunt hărțuiți.

• Agresorii aleg adesea copiii care sunt singuri. Învățați-i pe copii să stea mereu oe lângă alti copii sau alte persoane.”

Bibliografie:

“Cultural awareness guide for expats working in Romania” – Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

„Valori comportamentale si reducerea violentei in scoala” si conform Studiului Organizatiei Natiunilor Unite privind violenta in scoli din 11 octombrie 2006:

Principii directoare elaborate de Consiliul Europei ref. la violenta scolara

Raportului UNESCO - En.unesco.org - Școala și violența scolara

Oprgsnizatiei Mondiale a Sanatatii - “The Health Behaviour School Checklist

(HBSC).” educatieprivata.ro (2018) - Autoritatea Naţională pentru Protecţia Drepturilor Copilului şi Adopţie (ANPDCA)

https://worldvision.ro/media/presa/studii-si rapoarte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf.

„Jurnalul International al stiintei sociale asiatice - Violenta in scolile din Romania Rezultate experimentale” - Stan Nicolae Cristian

Fenomenul Bullying în școlile din România - Conform articolului Irinei Popescu Romania-Insider.com

„Violența simbolică în școli” de Bujorean Elena

„Violența în școală: o investigație a victimizării fizice, psihologice și sexuale raportate de adolescenții italieni” - Claudio Longobardi, L.E. Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni (www.tandfonline.com)

„Bullying în școli și expunerea la violența în familie” de Anna C. Baldry

“Education in a Multicultural Cyprus” - Iacovos Psaltis, Nicos Anastasiou, Hubert Faustmann, Maria Hadjipavlou, Hakan Karahasan and Marilena Zackheos

Educația și violența etnică: o vedere din istoria comparativă - Matthew ~Lange

Violența etnică Combaterea hărțuirii homofobice și transfobice în școli Numărul proiectului: 764746 Apel: REC-DISC-AG-2016

Conform Cyprus-mail.com - Lizzy Ioannidou

Eurobarometru 296 privind discriminarea in tarile UE si ce masuri trebuiesc intarite si imbunatatite.

Capitolul 8

Cazuistica privind violența la Liceul Tehnologic Nr. 1 Alexandria

CAZUISTICA PRIVIND VIOLENȚA LA LICEUL TEHNOLOGIC NR. 1 ALEXANDRIA

Prevenirea şi combaterea violenţei în mediul şcolar constituie o premisă importantă pentru crearea unui climat propice desfăşurării activităţilor instructiv-educative, satisfacerii trebuinţelor de siguranţă sub multiple aspecte.

Fenomenul de violenţă privit în ansamblu este unul complex, având caracteristici particulare specific tipului de violenţă despre care vorbim. Fiind o ramură a fenomenului de violenţă în general, violenţa în şcoală poate fi definită ca „orice formă de manifestare a unor comportamente violente precum”:

- exprimare inadecvată sau jignitoare, cum ar fi: poreclire, tachinare, ironizare, imitare, ameninţare, hărţuire;

- bruscare, împingere, lovire, rănire;

- comportament care intră sub incidenţa legii (viol, agresiuni fizice, consum şi comercializare de droguri, vandalism - provocare de stricăciuni cu bună ştiinţă, furt);

- ofensa adusă statului / autorităţii cadrului didactic (limbaj sau conduită ireverenţioasă faţă de cadrul didactic);

- comportamentul şcolar neadecvat: întârzierea la ore, părăsirea clasei în timpul orei, fumatul în şcoală şi oricare comportament care contravine flagrant regulamentului şcolar în vigoare.

- introducerea şi/sau utilizarea în perimetrul unităţii de învăţământ a oricăror tipuri de arme sau alte produse pirotehnice, precum muniţie, petarde, pocnitori sau altele asemenea, spray-uri lacrimogene, paralizante sau altele asemenea care, prin acţiunea lor, pot afecta integritatea fizică şi psihică a elevilor şi a personalului unităţii de învăţământ.

La nivelul şcolii există o permanentă preocupare pentru rezolvarea imediată a tuturor tipurilor de conflicte care apar pe parcursul desfăşurării procesului

instructiv - educativ şi nu numai, liceul oferind posibilitatea unei comunicări optime între toţi factorii care pot avea un rol în rezolvarea conflictelor (elevi – părinţi - cadre didactice - profesor consilier - poliție).

Un prim nivel de analiză a violenței școlare – înainte de explorarea tipurilor concrete de manifestare a acesteia – ia în considerare sistemul de relații la nivelul cărora se manifestă, operând o distincție între următoarele forme:

- Violența între elevi;
- Violența elevilor față de profesori;
- Violența profesorilor față de elevi.

Din chestionarele aplicate elevilor și cadrelor didactice din liceul nostru a reieșit faptul că forma cea mai frecventă este violența între elevi, celelalte două forme fiind situații rar întâlnite, atât ca frecvență, cât și ca număr ale celor care le manifestă.

Cele mai frecvente forme de violență elev-elev țin de domeniul violenței verbale: certuri, conflicte, injurii. Un alt tip de comportament violent care se manifestă frecvent între elevi vizează jignirile cu referire la trăsăturile fizice sau psihice ale colegilor, referiri cu privire la aspecte precum: situația socio-economică a colegilor, apartenența religioasă sau cea etnică a acestora. Jignirile adresate îmbracă forme directe, cuvintele fiind adresate direct celui vizat, alteori îmbracă forme indirecte, cu referire la familie sau alte persoane apropiate lui.

Violența fizică este menționată cu pondere relativ slabă. Acest comportament apare frecvent fie între elevii din aceeași clase, fie între elevii din clase diferite. Sunt și situații în care anumiți elevi sunt victime ale unor persoane din afara școlii (care de obicei au legătură cu un coleg de clasă sau de școală).

Chestionați fiind cu privire la locul și timpul când apar comportamente neadecvate între elevi, aceștia consideră că formele de violență prezentate anterior se manifestă cel mai des în timpul recreațiilor școlare, fiind o perioadă în care aceștia se simt "scăpați" de sub supravegherea cadrelor didactice. Ca loc de manifestare, pe lângă spațiile din incinta școlii, de obicei holul, mai ales dacă este

un conflict care apare între elevi de la clase diferite, este menționată și vecinătatea imediată a școlii sau autobuzul școlar, dat fiind faptul că poziția geografică a liceului impune deplasarea dinspre și spre oraș, fiind situat într-o zonă limitrofă.

Violența elevilor față de profesori, relevată de chestionarele aplicate, se referă mai mult la aspecte care țin de atitudinea la ora de curs (lipsa atenției, utilizarea telefonului mobil, deranjarea orei de curs) gesturi sau priviri considerate drept amenințătoare, jigniri (legate de competențele profesionale sau aspectul fizic). Nu au fost semnalate cazuri de violență fizică manifestată de către un elev/elevi față de un cadru didactic.

În ceea ce privește formele de comportament neadecvat al profesorilor menționate cu frecvența cea mai mare de către elevi se referă la: ironizare, insulte umilire prin utilizarea unor expresii inadecvate. Evaluarea neobiectivă a fost menționată ca un comportament neadecvat al profesorilor de către o parte dintre elevii chestionați, dar și agresiunea non-verbală (priviri amenințătoare, ignorarea sau marginalizarea unor elevi).

Excluderea de la ore sau neprimirea la oră a unui elev care a întârziat sunt comportamente frecvente, practicate de către unele dintre cadrele didactice, considerate drept pedeapsă pentru elevi. Cauzele care-l determină pe profesor "să îl dea afară" pe un elev de la o activitate didactică pot fi diverse: indisciplina elevilor; faptul că elevii nu și-au rezolvat anumite sarcini de lucru, în activitatea din clasă sau de acasă. În consiliile profesorale a fost susținută de către conducere și de către o parte a cadrelor didactice renunțarea la această practică, mai ales că ea poate genera atât diverse forme de indisciplină, amplificare a fenomenului absenteismului, scăderea motivației pentru învățare, cât și posibilitatea expunerii elevului nesupravegheat la unele forme de violență.

Cazurile de violență și abaterile de comportament cu care ne confruntăm sunt, în ordinea frecvenței cu care apar:

- limbaj nepotrivit, poreclire, injurii, jigniri, amenințări, adresate de către unii elevi altor colegi

- distrugerea bunurilor școlii
- utilizarea telefonului mobil la orele de curs, în alte scopuri decât cele educaționale, conform regulamentului
- invitarea/introducerea unor persoane străine în incinta școlii
- bruscare, lovire (între elevi, dar și, într-un caz pe care îl vom detalia un părinte al unui elev, alături de alte persoane, față de un elev al școlii)
- posesia de arme albe și spray-uri iritante

În urma analizării factorilor de risc care au condus la apariția diverselor forme de violență în cadrul unității am putut identifica:

1) Factori individuali

* Probleme de comunicare;
* Complexe, toleranţă scăzută la frustrări;
* Dificultăţi de adaptare la disciplina şcolară;
* Imagine de sine negativă;
* Instabilitate emoţională;
* Dificultăţi de concentrare;
* Tulburări psihice grave.

2) Factori de mediu socio-familial

- Climatul socio-afectiv din familie (relaţiile dintre părinţi; atitudinea părinţilor faţă de copil; atitudinea copilului faţă de familie)
- Tipul familiei (organizată/dezorganizată prin divorţ sau deces/reorganizată);
- Condiţiile economice ale familiei (statutul ocupaţional al părinţilor; venitul familiei)
- Dimensiunea familiei (numărul de copii din familie);
- Nivelul de educaţie al părinţilor.
- Preluarea unor modele de relaţionare din familie;
- Condiţiile economice precare ale familiei;
- Nivelul redus de educaţie a familiei;

- Indiferenţa, grija insuficientă acordată copiilor şi educaţiei acestora;
- Lipsa de supraveghere a copiilor, în cazul familiilor în care unul sau ambii părinţi sunt plecaţi temporar la muncă în străinătate.

3) Factori care țin de mediul școlar

* Deficienţe de comunicare şi relaţionare în grup;
* Programele şcolare prea încărcate şi programul supraaglomerat.
* Managementul defectuos al clasei
* Decalajul între aspirațiile/valorile elevilor şi oferta/ practica şcolară;
* Nedreptatea profesorului;
* Prejudecăţi ale profesorilor

Principalele tipuri de activități de prevenție a fenomenelor de violență care se organizează în școală, fie periodic, ca urmare a cuprinderii lor în anumite calendare și tematici, care țin de planificare programului din școală, dar și activități organizate ca măsuri de intervenție în situații punctuale, cu care unitatea s-a confruntat, sunt:

- Acțiuni de conștientizare de către elevi a efectelor negative ale violenței: ore de consiliere și orientare cu tematică anti-violență, dezbateri privind necesitatea respectării Regulamentului de Organizare și Funcționare al unității școlare;
- Organizarea de activități culturale cu implicarea elevilor de la clase diferite;
- Dezvoltarea de parteneriate ale şcolii cu alte instituţii la nivel local - Poliţie, Jandarmerie, autorităţi locale, ONG-uri
- Dezbateri tematice organizate cu elevii, cu participarea cadrelor didactice și/sau a partenerilor sociali;
- Activități extrașcolare;
- Consilierea unor elevi care au comis acte de violență, dar și a părinților acestora;

- Activități de consiliere a elevilor care prezintă risc de manifestare a unor comportamente violente, dar și a elevilor care nu se încadrează în această categorie și în cea enunțată mai sus, dar care solicită să fie consiliați.
- Creșterea gradului de siguranță în școală, prin extinderea supravegherii video
- Sancţionarea comportamentului violent şi a indisciplinei elevilor, conform regulamentelor școlare (vezi anexa 1 – extras din Regulamentul de Organizare și Funcționare al Liceului Tehnologic nr 1 Alexandria)
- Acţiuni de mediere a conflictelor între elevi sau între elevi şi cadre didactice

Din raportările anuale pe ultimii 5 ani școlari, situația este următoarea:

Situaţia cazurilor de agresivitate/violenţă şcolară 2014-2015

Număr cazuri de agresivitate/violenţă identificate la nivelul unităţii şcolare	**10**
Număr de elevi consiliaţi individual	**7**
Număr de elevi consiliaţi în grup (cabinet sau clase)	**152**
Număr de părinţi consiliaţi individual (părinţi ai copiilor identificaţi având comportamente violente)	**1**
Număr cazuri ameliorate în urma procesului de consiliere	**3**

Situaţia cazurilor de agresivitate/violenţă şcolară 2015-2016

Număr cazuri de agresivitate/violenţă identificate la nivelul unităţii şcolare	**5**
Număr de elevi consiliaţi individual	**3**
Număr de elevi consiliaţi în grup (cabinet sau clase)	**143**
Număr de părinţi consiliaţi individual (părinţi ai copiilor identificaţi având comportamente violente)	**--**
Număr cazuri ameliorate în urma procesului de consiliere	**1**

Situaţia cazurilor de agresivitate/violenţă şcolară 2016-2017

Număr cazuri de agresivitate/violenţă identificate la nivelul unităţii şcolare	**5**
Număr de elevi consiliaţi individual	**3**
Număr de elevi consiliaţi în grup (cabinet sau clase)	**143**
Număr de părinţi consiliaţi individual (părinţi ai copiilor identificaţi având comportamente violente)	**--**
Număr cazuri ameliorate în urma procesului de consiliere	**1**

Situația cazurilor de agresivitate/ violenta școlară 2017-2018

Număr cazuri de agresivitate/ violență identificate la nivelul unității școlare	**2**
Număr de elevi consiliați individual	**-**
Număr de elevi consiliați în grup (cabinet sau clase)	**113**
Număr de părinți consiliați individual (părinți ai copiilor identificați având comportamente violente)	**2**
Număr cazuri ameliorate în urma procesului de consiliere	**-**
Număr activități de informare si prevenire	**8**

Situația cazurilor de agresivitate/ violenta școlară 2018-2019

Număr cazuri de agresivitate/ violență identificate la nivelul unității școlare	**2**
Număr de elevi consiliați individual	**1**
Număr de elevi consiliați în grup (cabinet sau clase)	**655**
Număr de părinți consiliați individual (părinți ai copiilor identificați având comportamente violente)	**-**
Număr de profesori consiliați individual	**1**
Număr cazuri ameliorate în urma procesului de consiliere	**1**
Număr activități de informare si prevenire	45

Având în vedere că unitatea noastră este un liceu tehnologic, unde predominanți sunt băieții (75% din populația școlară), așa cum reiese și din raportările anuale, nu există un număr mare de cazuri de agresivitate/violență identificate la nivelul unității școlare, acestea fiind mai de grabă sub forma de bullying (tachinări, intimidări, injurii) care uneori duc la violență fizică.

De cele mai multe ori, cazurile de violență sunt anchetate și soluționate în unitate, însă în unele situații a fost nevoie de intervenția autorităților. Descriem mai jos trei cazuri cu care ne-am confruntat, în care a intervenit Poliția în două dintre acestea ajungându-se în instanță.

În cadrul unității noastre școlare, paza este asigurată cu personal propriu. Deoarece în ultimii ani s-a creat un deficit de personal, prin pensionarea unor angajați și imposibilitatea angajării altor persoane pe posturile rămase vacante, din cauza neîncadrării în buget, conducerea unității, care trebuie sa asigure pază permanentă (7 zile/săptămână, 24/24 ore) s-a văzut nevoită să recurgă la suplimentarea serviciului de pază pe timpul zilei, prin personal din rândul muncitorilor (instalator, electrician, tâmplar), aceștia, fiind solicitați și pentru alte lucrări urgente, în școală. Se creează astfel o situație nedorită, în care se pot infiltra în școală și persoane străine, în special elevi de la alte unități din oraș, de multe ori cu rele intenții. Aspectul este favorizat și de nereușita implementării purtării de către elevi a semnului distinctiv (ecusonul, uniforma).

La acesta se adaugă și imposibilitatea de a interzice unor membri ai familiei să intre în școală, precum și suprafața pe care se întinde liceul, acesta având o curte foarte mare si trei corpuri de clădire.

Studiu de caz:

În data de 23.XI.2018, la nivelul liceului nostru a avut loc un incident, în care au fost implicate patru eleve ale altor unități școlare din oraș. Astfel, în pauza dintre orele a treia si a patra (la ora 10,50) diriginta clasei a IX-a A, a fost informată, de către elevi, că patru fete, care nu fac parte din colectivul liceului,

vor să intre în sala clasă, în căutarea uneia dintre colegele lor. Doamna profesor a informat-o telefonic pe doamna director adjunct și s-a deplasat către sala de clasă. Acesta din urmă, a informat polițista de sector și a mers către sala de clasă respectivă. Ambele cadre didactice au solicitat celor patru fete să se prezinte și să meargă în cabinetul directorial, până la sosirea echipajului de poliție. Cele patru s-au prezentat ca fiind eleve la un alt liceu tehnologic din oraș (trei dintre ele) și la un liceu teoretic (cea de-a patra), iar scopul prezenței în incinta liceului nostru a fost o discuție pe care vor să o poarte cu una dintre elevele de la clasa a IX-a A, cu care au un conflict (**discuții injurioase purtate prin mesaje telefonice**).

La sosirea echipajului de politie si a celui de jandarmi, cele patru eleve au fost preluate s-a continuat conform procedurilor acestor instituții, unitatea noastră fiind informată că asupra lor s-au aplicat măsuri de sancționare.

Studiu de caz:

În data de 15 noiembrie 2017, în intervalul orar 12.45-12.55, în curtea liceului, elevul R.L., de la clasa a XI-a a fost agresat de un grup de trei indivizi, unul dintre aceștia fiind tatăl elevului B.I., de la clasa a IX-a . Elevul R.L. a fost bătut si înjunghiat, producându-i-se leziuni ușoare. A fost apelat numărul de urgență 112, de către domnul profesor de educație fizică, la liceu sosind un echipaj de jandarmi, unul de poliție si ambulanța.

În urma discuțiilor avute cu elevii școlii a rezultat următorul film al evenimentelor:

Pe parcursul dimineții, aproximativ în jurul orei 11.50, elevul B.I. a avut o atitudine agresivă față de mai mulți colegi de la clasa a IX-a. În apărarea acestora, elevul R.L., de la clasa a XI-a, l-a atenționat pe elevul B.I.. Drept reacție, acesta din urmă a încercat să îl lovească pe elevul R.L., care s-a ferit și apoi a reacționat, aplicându-i o lovitură elevului B.I..

Elevul B.I. l-a sunat pe tatăl lui, care a pătruns în curtea liceului împreună cu doi indivizi.

În perioada de după conflictul cu elevul B.I., elevul R.L. a participat în biblioteca școlii la o activitate, timp de o oră. La ieșirea de la această activitate a fost așteptat de tatăl elevului B.I. împreună cu alți doi indivizi. Acești doi indivizi l-au bătut pe elevul R.L., l-au trântit la pământ, primind lovituri și din partea elevului B.I. și a tatălui acestuia, fiind înjunghiat cu un briceag tip breloc.

Între timp, a sosit echipajul de jandarmi, deoarece profesorul de educatie fizică apelase 112. Agresorii au fost reținuți de către jandarmi.

Elevul R.L. a mers la cabinetul școlar, unde a primit îngrijiri până la sosirea ambulanței, fiind transportat ulterior la Spitalul Județean.

Facem următoarele precizări:

- elevul B.I. a fost transferat în unitatea noastră la începutul anului școlar 2017-2018, de la un liceu din București, pentru apropiere de domiciliu, acesta fiind domiciliat în comuna B, din județ.
- din discuțiile purtate ulterior cu alți elevi, domiciliați în aceeași comună, precum și cu reprezentanți ai Poliției, a reieșit faptul că tatăl elevului B.I. este o persoană cu antecedente în ceea ce privește actele de violență. Școala nu se află în măsura de a verifica aspecte legate de comportamentul social al membrilor familiei unui elev și nici nu poate limita accesul la educație al elevilor proveniți din familii cu potențial infracțional. În același timp, precizăm că mama naturală a copilului părăsise familia, tatăl fiind la a doua căsătorie, mama vitregă nefiind implicată în educația elevului B. I., mai ales că, în perioada aceea avea un copil nou-născut.
- elevul R.L. avea și el anumite probleme școlare, în special legate de frecvență, întârzierea la ore, rezultate mediocre la învățătură. De asemenea, din punct de vedere familial, acesta locuia doar cu tatăl, care nu se implica în viața școlară a copilului, mama fiind plecată la muncă, în străinătate. Un lucru de remarcat, din acest punct de vedere, este faptul că mama îi asigura elevului R.L. un venit lunar destul de consistent, ceea ce îl diferența de ceilalți elevi și îl făcea să aibă o atitudine superioară, ceea ce poate fi

considerat un factor menit să alimenteze o atitudine refractară a unora dinte elevii școlii, la adresa lui. Mama, în ciuda susținerii materiale, nu era, nici ea, interesată de situația școlară a copilului său. Elevul era consiliat la Cabinetul de Asistență psihopedagogică al liceului, din cauza problemelor de absenteism.

- în curtea școlii, profesorii de educație fizică asigură serviciul în pauze, astfel încât profesorul care se afla în curte în acel moment a reacționat imediat la apariția persoanelor străine, care au refuzat să se legitimeze.
- unitatea școlară nu poate limita accesul părinților în instituție și nu poate intui intențiile acestora și reacțiile pe care le pot avea pe moment.
- la nivelul școlii există "Procedură generală privind accesul persoanelor străine în incinta unității".

Elevul R.L a fost vizitat la camera de gardă a Spitalului Județean de către doamna dirigintă acesta fiind în afara oricărui pericol și a refuzat să depună plângere. Cazul a fost preluat de Poliție, prin autosesizare.

Toți elevii implicați au fost sancționați conform regulamentului școlar. Elevul B.I. nu s-a mai prezentat la cursuri până la sfârșitul anului școlar și, împreună cu familia a plecat între timp din țară. De asemenea, elevul R.L a abandonat liceul. Astfel niciunul dintre cei doi "actori" ai acestui conflict nu au mai beneficiat de intervenție din partea unității școlare, în ceea ce privește problemele comportamentale.

În urma acestui conflict, a fost mărit numărul de camere de supraveghere, atât în incinta liceului, cât și în curte, pentru mărirea gradului de siguranță a elevilor și a suplimenta deficitul de personal de pază.

Studiu de caz:

În data de 03.04.2019, conducerea unității noastre a fost informată de către mama elevului PFC, de la clasa a IX-a că, în urma unor discuții purtate în familie, copilul a spus că, în datele de 1 februarie 2019 si 1 martie 2019, ar fi fost supus

de către elevii DIF - cls. a IX-a , PGM - cls. a IX-a IG - cls. a IX-a, DTC - clasa a X-a, SFL - clasa a X-a, la agresiuni sexuale (sex oral). Conform spuselor elevului PFC, aceste fapte ar fi avut loc, în incinta liceului, în spatele atelierului.

Mama elevului a depus plângere la Poliția Municipală în data de 3.04.2019, un echipaj de poliție deplasându-se la unitatea noastră. Am putut pune la dispoziția polițiștilor o înregistrare din data de 3.04.2019, de pe holurile liceului, care relevă existența unui conflict între elevul care reclamă că a fost abuzat și elevii menționați mai sus, în imagini aceștia fiind surprinși împingându-l.

Elevul PFC provine dintr-o familie extinsă, în care ambii părinți erau plecați la muncă în străinătate, el rămânând în grija bunicilor paterni. Mama a revenit în țară în perioada în care copilul a început clasa a IX-a. Din punct de vedere al dezvoltării individuale, PFC este dizlexo-dizgrafic, lucru constatat de către toți profesorii de la clasă. Mama acestuia a declarat conducerii școlii și profesorului diriginte că într-adevăr există probleme de dezvoltare intelectuală, însă copilul își dorește să fie la școală, pentru a fi în compania celor de aceeași vârstă. În ceea ce privește comportamentul, mama a asigurat că nu există probleme, iar școala, promovând o politică incluzivă, a considerat că elevul poate fi integrat și, cu eforturi din partea cadrelor didactice ar putea achiziționa minimum de informație în vederea promovării anilor de studiu.

Conștientă de problemele copilului, de cele mai multe ori mama venea să îl aducă și să îl ia de la școală cu mașina personală, uneori aducând și luând elevi din același sat, printre ei și doi dintre elevii incriminați. Deși, conform reclamației, elevul PFC a fost supus agresiunilor pe o perioada de cel puțin o lună (el dă ca date 1 februarie si 1 martie), este cel puțin ciudat că acesta nu i-a spus mamei nimic despre cei doi colegi și nici nu a avut un comportament schimbat în prezența lor, conform spuselor mamei.

Comisia de disciplină pentru elevi, constituită la nivelul liceului pentru anchetarea acestui incident, a procedat la intervievarea colegilor de clasă ai elevilor implicați, a profesorilor de la clasele a IX-a și a X-a, a cercetat existența

absențelor în zilele în care elevul pretinde că a fost agresat sexual și a analizat spațiul în care elevul pretinde că a fost agresat.

Spațiul descris de elev ca fiind locul de desfășurare a agresiunii este o zonă circulată, expusă, existând și camere de luat vederi în anumite puncte. Din cauza faptului că sistemul de înregistrare nu stochează imagini mai vechi de 10 zile, faptele nu au putut fi verificate cu ajutorul acestuia, însă, din punctul de vedere al comisiei de disciplină și al cadrelor didactice ale unității, faptele reclamate nu ar fi putut trece neobservate.

În același timp, atât din discuțiile cu elevii din clasă, cât și cu profesorii reies următoarele aspecte:

- elevul nu ieșea singur din clasă decât până pe hol, iar în momentele în care se deplasau în atelier pentru practică, mergeau cu grupul clasei,
- nu absenta pe parcursul unei zile, de la o oră, pentru ca apoi să revină în clasă,
- profesorii nu au observat vreodată ca, la o anumită oră de curs elevul să fi apărut răvășit, speriat, cu ținuta în dezordine, așa cum se presupune că s-ar întâmpla în cazul unui abuz de tipul celui semnalat.
- tot din discuțiile purtate cu elevii clasei a IX-a, dar și cu alți elevi din școală, care au fost întrebați de către profesori dacă au cunoștință despre producerea unor asemenea evenimente, a reieșit faptul că elevul PFC avea adesea manifestări nepotrivite față de colegii de clasă, pornind de la mângâieri pe umeri sau pe cap, în prima parte a anului școlar, ajungând la atingerea zonelor intime, în semestrul II. Unii dintre colegi au reacționat vehement la acest lucru, certându-l pe elevul PFC, iar acesta i-a amenințat că îi va spune bunicului, care o să vină să îi taie cu toporul. Toate aceste manifestări nu au fost aduse la cunoștința doamnei diriginte și a cadrelor didactice decât cu prilejul acestui incident, elevii punându-le pe seama stării colegului lor, care este un copil cu deficiențe intelectuale, fiind diagnosticat cu “intelect de limită”, conform adeverinței medicale atașate

la dosarul de admitere. Familia nu a pus la dispoziția unității noastre un certificat de orientare școlară sau un diagnostic mai aprofundat privind starea lui de sănătate și nu se află în evidentele CJRAE. Colegii de clasă au mai afirmat că le trimitea filmări în care el se afla în ipostaze nepotrivite (se masturba într-o anexă a locuinței), pe care le-au șters din telefon, temându-se de părinți. O altă manifestare a elevului PFC, pe care colegii au reclamat-o este faptul că le făcea fotografii cu telefonul, apoi le săruta si le spunea că vrea să facă copii cu ei. Mai mulți elevi, de la alte clase, au spus că a fost văzut în stația de autobuz, în timp de se freca de o țeavă.

S-au desprins următoarele concluzii:

- elevul PFC, în ciuda faptului că la dosar nu avea anexate documente medicale sau certificat de orientare, este un copil cu probleme destul de serioase, dar pe care familia a refuzat să le certifice corespunzător (sau, cel puțin nu a adus la cunoștința școlii), și să ia măsuri pentru ținerea sub control a comportamentului. Mai mult, școala nu a fost informată decât că este un copil cu o dezvoltare intelectuală mai întârziată și, deoarece nu este primul și nici singurul elev cu probleme de învățare a fost integrat ca atare, profesorii încercând să îl aducă la un nivel minimal de cunoștințe.
- în prezența cadrelor didactice nu au existat manifestări suspecte, în perioada septembrie-aprilie (până când a apărut reclamația făcută de mamă), însă ancheta internă a scos la iveală faptul că în pauze unii colegi, atât din clasă, cât și de la alte clase, observând că PFC are față de ei manifestările amintite mai sus: îi mângâie, le face diverse declarații, încearcă să îi atingă în anumite părți ale corpului, au tratat cu amuzament aceste lucruri si, mai mult au profitat de condiția colegului lor, punându-l să cânte, să se ducă la băieți si le spună lucruri sau să îi atingă, astfel încât au accentuat starea lui de dezechilibru.
- în mod regretabil, niciunul dintre elevi nu a considerat nepotrivit acest comportament, nu a adus la cunoștința cadrelor didactice ceea ce se întâmplă și nu a dat dovadă de empatie față de colegul ale cărui manifestări îl puneau

situații delicate și nu erau deloc potrivite contextului școlar. De menționat că, în toată această perioadă, elevul, colegii lui de clasă și toți ceilalți elevi au participat la o serie de activități, având ca obiect chiar bullyingul, organizate atât de către profesorul consilier al unității, cât și activități care făceau parte din campanii ample de conștientizare, cu participarea reprezentanților poliției și ai altor instituții abilitate. Putem spune că, în cazul unora dintre elevi, unde capacitatea de a face alegeri pozitive, de a se lăsa modelați, elevi cu profunde carențe educaționale, asupra cărora un mediu familial și social dezechilibrat și-a pus o amprentă foarte puternică, aceste activități nu mai reușesc să producă schimbări.

- se ridică în același timp problema comunicării școală-familie și a tendinței familiilor de a ascunde anumite informații cu privire la copil, problema compromisului în urma căruia probleme destul de grave sunt trecute sub tăcere până la declanșarea unor evenimente cum este acesta. Activitățile de prevenire și conștientizare ar fi mult mai eficiente dacă și familiile s-ar implica în viața școlară a copiilor și ar participa la ele, sau ar răspunde pozitiv invitațiilor de a participa la lectoratele cu părinții, organizate atât de către diriginți, cât si de către profesorul consilier.
- liceul nu are date de la Poliție despre modul în care a decurs ancheta în acest caz, iar elevul PFC nu s-a mai prezentat la școală în anul școlar 2019-2020, fiind retras. Deși nu a mai informat oficial școala cu privire la evoluția cazului, se pare că familia a renunțat la plângere, a acceptat în cele din urmă că problemele copilului nu sunt numai de dezvoltare intelectuală, ci sunt mult mai complexe, mergând la tratament în București.

Nu trebuie să neglijăm aici situația celor patru elevi acuzați, care în tot acest timp s-au confruntat cu anchete, atât la Poliție, cât și la școală. Toți sunt domiciliați în mediul rural și informațiile au circulat repede, cazul fiind prezentat și în mass-media. Deși nu au fost pronunțate nume, s-a aflat despre ei în comunitățile din care fac parte, fiind supuși presiunii publice. De asemenea, în

școală, deși toți colegii le-au susținut nevinovăția, sub forma unor glume aparent nevinovate au primit diverse apelative, care decurgeau din acuzațiile aduse, cei patru și familiile lor trecând printr-o perioadă foarte dificilă. Ei au beneficiat de sprijin și consiliere din partea profesorului consilier, unul dintre elevi prezentându-se la cabinet împreună cu familia.

Este un adevăr faptul că elevii cu CES, înscriși în învățământul de masă, reprezintă o problemă reală, mai ales acolo unde părintele refuză să recunoască problemele cu care se confruntă copilul și să solicite ajutor de specialitate, ba, mai mult ascund realitatea.

Astfel, în unitatea noastră există elevi cu CES, care au certificat de orientare școlară și profesională, care sunt integrați atât în colectivul clasei, cât și la nivel de școală. Prezentăm în acest sens cazul elevului G.I., elev cu CES, care este un exemplu de integrare, având o relație deosebită cu profesorii și colegii din clasă și din școală, fiind chiar membru al trupei de teatru a liceului, cu care participă la numeroase activități. În acest caz, familia este foarte implicată, colaborează atât cu școala, cât și cu CJRAE, se interesează periodic de situația lui școlară, iar copilul respectă programările la cabinetul de asistență psihopedagogică și medicația prescrisă de medicul specialist.

La polul opus se situează elevi care, deși nu au fost certificați ca atare, este evident că se situează în categoria elevilor cu CES. Sunt cazuri în care elevi cu un intelect foarte scăzut ajung până la liceu (metodologia de admitere permite acest lucru, fiind admiși elevi cu medii sub 5), iar lucrurile se agravează atunci când se adaugă probleme psihice, care nu se manifestă atât de grav la copilul mic, dar se amplifică odată cu pubertatea și adolescența.

În ultimii ani a crescut numărul elevilor din cadrul liceului care au manifestări negative de comportament. Chiar și în cazurile menționate anterior, se observă că, de fiecare dată au fost implicați elevi de clasa a IX-a, ceea ce ridică un semn de întrebare asupra capacității de intervenție pentru corectarea comportamentelor negative la vârstele mici, în cadrul grădiniței, școlii primare și

școlii gimnaziale, dar, mai ales, asupra implicării familiei în educația copilului și preadolescentului.

Este evident că asistăm la o schimbare a generațiilor și că influențele mediului social devin din ce în ce mai greu de controlat. Valorile societății s-au schimbat și, în același timp, a dispărut sau s-a diminuat respectul pentru autoritate și responsabilitatea.

Ne confruntăm frecvent cu situații precum:

- **Distrugerea bunurilor școlii.**

Cele mai frecvente "victime" ale pornirilor violente ale elevilor sunt obiectele de mobilier, ușile, întrerupătoarele, care sunt smulse, rupte sau mânzgălite, în ciuda supravegherii claselor atât în timpul orelor, dar și în pauze, de către profesorul de serviciu și chiar de către diriginți. Se mai adaugă și supravegherea video, care există în sălile de clasă și pe holuri.

Regulamentul de organizare și funcționare al unității prevede pentru astfel de cazuri, pe lângă recuperarea obligatorie a bunurilor, sancțiunile existente în Statutul Elevilor, care pot merge de la mustrare scrisă până la exmatriculare. Aici însă intervine situația materială extrem de precară a celor mai mulți dintre elevii noștri și, nu o dată ne-am confruntat cu situații în care familia elevului care a produs paguba a refuzat să îl mai trimită la școală dacă i se cere de exemplu să repare ușa de la clasă, sau să înlocuiască tabla pe care a spart-o. Școala preferă să înlocuiască bunul distrus, decât să piardă elevul și astfel se creează un compromis care nu poate decât să încurajeze manifestări ulterioare.

Este o realitate faptul că școlile, fiind constrânse de plata per capital, precum și de faptul că până în clasa a X-a învățământul este obligatoriu, nu mai aplică sancțiunile la fel de drastic precum prevede regulamentul. În același timp, dezinteresul familiilor pentru parcursul școlar al propriilor copii a s-a amplificat extrem de mult, mai ales în cazul unui anumit segment de populație, elevii noștri aparținând, în majoritate, tocmai acestui segment.

Studiu de caz:

La începutul anului școlar curent a fost renovată complet o sală de clasă, în care a fost repartizată o clasă a IX-a, din domeniul Mecanică, o clasă formată din elevi cu medii de admitere foarte mici, proveniți în proporție de 100% din mediul rural, unii dintre ei ajunși la liceu în urma celei de-a doua etape de repartizare (în care sunt repartizați elevii care nu au susținut Evaluarea Națională sau au promovat examenele de corigență sau încheiere de situație după prima etapă de repartizare).

În ciuda faptului că diriginta clasei este un profesor riguros, care supraveghează clasa atent, care depune eforturi pentru a dezvolta elevilor simțul responsabilității, elevii acestei clase au reușit încă din prima săptămână să provoace distrugeri, astfel încât s-a hotărât efectuarea unui schimb de clasă, cu elevii de la o clasă a XII-a, mult mai responsabili, care au fost încântați că învață într-o sală de clasă renovată și prin urmare au grijă să o păstreze în aceeași stare.

În același timp, elevii clasei a IX-a au fost consiliați de către profesorul diriginte, conducerea școlii și consilierul școlar. Declarativ, ei doresc să își revizuiască comportamentul și se observă o ușoară schimbare de atitudine, dar rămânem cu neîmplinirea legată de faptul că școala rămâne singură în eforturile sale, reacția familiilor nefiind cea scontată: prezență foarte scăzută la ședințele cu părinții, încercarea de a găsi scuze și nu soluții pentru manifestările copiilor.

- **Insultarea colegilor, poreclirea, marginalizarea unor elevi**

Destul de frecvent, profesorii diriginți și conducerea școlii se confruntă cu reclamații venite din partea unor elevi, cu privire la limbajul pe care îl au la adresa lor anumiți colegi.

Un lucru observat, tot la elevii de la clasele a IX-a, în mod special, este faptul că aceștia vin la liceu cu o "zeste" de insulte destul de bogată, pe care nu ezită să o folosească, de foarte multe ori într-o manieră destul de stridentă. Se

întâmplă frecvent ca, la fiecare oră, câteva minute să fie dedicate de către fiecare profesor, indiferent de disciplină, unor discuții legate de comportamentul între colegi, generate de conflicte care au avut loc în pauze și pe parcursul cărora s-au adresat cuvinte injurioase.

Este evident că, fiecare cadru didactic, depune toate eforturile pentru a îi determina pe elevi să conștientizeze faptul că școala este un spațiu al unui comportament civilizat, că discuțiile pe care ei le generează nu au deloc un rol constructiv în formarea personalității lor, că trebuie să manifeste toleranță, empatie, spirit de colegialitate și respect reciproc și că, fără toate acestea, nu se poate realiza nici însușirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor profesionale de care ei au nevoie și pentru care se află în școală.

În același timp, pe parcursul ultimilor ani școlari, cel puțin o dată pe semestru toți elevii din școală au fost implicați în activități de conștientizare și prevenire a bullyingului și a altor forme de violență. Rămânem însă la ideea că școala nu beneficiază de un sprijin corespunzător din partea societății, în general și a familiei, în mod special, fiind singura care se luptă să corijeze aceste comportamente negative. Așa cum am menționat anterior, liceul nostru are dezavantajul de a școlariza elevi din medii sociale dificile, unde nivelul de educație este destul de precar și unde problemele materiale amplifică aceste carențe educaționale.

Studiu de caz:

Elevul L.P, 17 ani, elev în clasa a XI-a, a parcurs ciclul inferior în cadrul învățământului profesional (3 ani). A ales să continue liceul la învățământul de zi, deoarece nu a împlinit 18 ani după încheierea școlii profesionale și face parte dintr-un colectiv relativ nou pentru el, deoarece în clasă mai sunt doar 3 colegi aflați în aceeași situație (majoritatea elevilor care încheie școala profesională și împlinesc 18 ani, aleg să meargă la învățământul seral).

Dirigintele clasei din care face parte a observat, că în ciuda unei aparente integrări, elevul are frecvente ieșiri în fața colegilor și chiar a cadrelor didactice, concluzia fiind că scopul său este acela de a fi recunoscut ca lider impus.

Elevul L.P provine dintr-o familie monoparentală, locuind cu mama și trei frați, o soră mai mică si doi frați mai mari, care lucrează în construcții si contribuie la veniturile familiei. Din spusele elevului situația lor materială este relativ bună si chiar el însuși contribuie la veniturile familiei, pe perioada vacanțelor, muncind ca ziler în agricultură.

A fost surprinzător faptul că elevul s-a prezentat benevol la Cabinetul de Asistență Psihopedagogică al liceului, declarând că face acest lucru din curiozitate, dorind să vadă despre ce este vorba într-un astfel de cabinet, deoarece cunoștea profesorul consilier de la ora de psihologie, din clasa a X-a. Se pare că discuția pe care a purtat-o cu doamna profesor a fost benefică pentru elev, acesta revenind la programările stabilite. Treptat, căpătând încredere, a început să mărturisească doamnei profesor că este conștient de faptul că are aceste accese de furie, pe care nu le poate controla, dar că acestea sunt generate de comportamentul colegilor care au un limbaj total nepotrivit și își adresează unii altora frecvent injurii, care, de cele mai multe ori se referă la familie (în special mamă). Deși nici el nu face rabat de acest limbaj, elevul L.P. spune că este profund lezat când i se adresează aceste cuvinte și nu se mai poate controla, uneori recurgând și la lovituri pe care le aplică celor care îl deranjează. Doamna profesor consilier i-a recomandat acestui elev să înceapă practicarea unui sport, sub îndrumarea unui instructor, în vederea descărcării energiei și gestionării emoțiilor, precum și pentru deprinderea autocontrolului. Elevul a început să practice boxul, cu instructor, la o sală din oraș, rezultatele devenind vizibile în comportamentul său.

În anul școlar următor elevul s-a prezentat din nou la cabinet, povestind că, între timp a renunțat la pregătirea sportivă cu instructor, continuând cu un prieten și că observă revenirea acceselor de furie. Elevul a fost programat pentru consiliere, fiind observat de către profesor atât la activitățile de grup, cât și la cele

individuale, profesorul constatând o diferență între cele două situații, în sensul că la activitățile de consiliere de grup elevul se manifestă zgomotos, încearcă să se impună în fața celorlalți elevi, să își demonstreze calitatea de lider, pe care și-o atribuie singur. Din contră, la activitățile individuale, elevul are un comportament activ-participativ, adecvat, este calm, discută civilizat, este deschis, își exprimă sentimentele.

Concluzia consilierului a fost că, în ciuda unui fond bun, elevul dorește să disimuleze o personalitate puternică, dominatoare, care nu admite să fie lezat în nici un fel, atât el, cât și cei dragi (familia). În opinia consilierului, cauzele acestui tip de comportament se regăsesc în absența figurii paterne din cadrul familiei, dar și în comportamentul agresiv al tatălui înainte de separare.

Pentru remedierea comportamentului, consilierul i-a recomandat metode și tehnici de relaxare, implicarea în cât mai multe activități extrașcolare, pentru creșterea stimei de sine și ocuparea timpului liber în mod constructiv, reluarea pregătirii sportive, neapărat sub îndrumarea unui instructor.

Studiu de caz:

La începutul semestrului II al anului școlar 2018-2019, directorul adjunct al unității a observat, mergând pe holuri în timpul pauzelor, că elevul C.D, de la clasa a XI-a, de fiecare dată, stă singur pe hol și butonează telefonul, în niciuna dintre situații negăsindu-l în compania vreunui coleg sau a unui grup de colegi. Fiind întrebat de ce este singur de fiecare dată (elevul rămânea pe hol mereu până la sosirea profesorului), acesta a răspuns că nu se simte bine alături de colegi, că se simte marginalizat și că preferă să își petreacă pauzele singur. A detaliat spunând că în general colegii iau în derâdere tot ceea ce spune și face, îl ignoră frecvent și atunci când i se adresează o fac prin cuvinte jignitoare și injurii.

Directorul adjunct a discutat cu profesorul diriginte și profesorul consilier și le-a propus să meargă împreună în clasă și să discute cu elevii.

Clasa la care facem referire este una considerată de către cadrele didactice o clasă omogenă, cu un colectiv închegat, formată din elevi destul de liniștiți, care nu au ridicat de-a lungul timpului probleme de comportament. În acest context, spusele elevului intrau puțin în contradicție cu imaginea generală a clasei, care a participat la numeroase activități având ca tematică bullyingul. Pe parcursul activităților aceștia au fost implicați, au identificat cu ușurință problematica hărțuirii, recunoscând că, de multe ori li se întâmplă să facă glume și să lezeze, fără intenție și fără a-și da seama pe moment că unele din glumele lor pot fi deranjante. De asemenea, profesorul consilier a spus că aceasta este una din clasele care s-au arătat foarte impresionate la materialele video despre violență care le-au fost prezentate, afirmând că nu s-au gândit că ei sunt foarte diferiți, că fiecare vine cu un bagaj diferit de emoții și că, de asemenea sunt elevi care pleacă de la școală cu o încărcătură emoțională puternică.

În momentul vizitei la clasă, profesorul consilier le-a comunicat elevilor clasei a XI-a, că, după toate aparențelor, în clasa lor există un coleg care se simte marginalizat și față de care nu au un comportament tocmai corect și și-a exprimat uimirea, constatând că aceasta contravine discuțiilor pe care le-au purtat și imaginii pe care o are despre clasă. Imediat, elevii au identificat la ce situație se face referire, au numit colegul în cauză și au afirmat că este vorba despre un comportament pe care îl au în general, că vorbele pe care și le adresează sun doar glume și au precizat faptul că și C. D. folosește la rândul lui un limbaj injurios, nu încearcă să se integreze și că multe dintre tachinări pornesc chiar de la el.

Pentru a evita prelungirea discuțiilor în contradictoriu, în care, fiecare dintre cele două părți ar fi continuat să dea vina pe celălalt, cele trei cadre didactice prezente, după ce le-au expus, pe scurt elevilor punctul dumnealor de vedere cu privire la efectele bullyingului asupra stării emoționale a adolescenților, le-au propus elevilor un exercițiu, pe parcursul căruia, după o gândire de câteva minute, fiecare elev să scrie pe o coală care sunt lucrurile la care nu dorește să fie expus de către colegi, apoi să citească în fața clasei. Astfel, cu toții au constat că foarte

mulți dinte ei tolerează cu greu tocmai lucrurile pe care, anterior, le-au descris ca fiind glume.

Elevul C.D. a înțeles că și el greșește, în primul rând prin faptul că a pus din start o barieră între el și colegi, că nu a avut răbdare și nu dorit să își cunoască mai bine colegii. Colegii au conștientizat că nu toate glumele pot fi tolerate și că nu toate persoanele tolerează glume, că, de multe ori, ceea ce unora li se pare glumă, poate fi o ofensă pentru altcineva.

Doamna profesor consilier le-a explicat elevilor că felul în care este percepută o glumă ține de respectul de sine, de capacitatea de înțelegere, de capacitatea de autocontrol, fiind deci un fapt complex, care impune prudență atunci când alegem să glumim cu cineva.

Doamna profesor dirigintă a subliniat faptul că eforturile dumneaei au fost întotdeauna îndreptate către crearea unei coeziuni a clasei, un lucru dezirabil pentru orice grup, astfel încât discuțiile legate de izolarea unui coleg și limbajul folosit în clasă vor continua la orele de dirigenție, la care invită să participe și profesorul consilier.

Ulterior, clasa a fost înscrisă de către doamna dirigintă la mai multe activități extrașcolare (o competiție de fotbal între clasele din liceu, o activitate de ecologizare în cadrul unui proiect al școlii și o excursie).

Elevul C.D. s-a integrat în colectiv, toți elevii din clasă manifestă o atitudine mult mai deschisă, concluzia fiind că, deși elevii sunt implicați în activitățile de prevenire și consiliere, efectul acestora poate fi pe termen scurt, asta depinzând de particularitățile individuale și de grup, fiind nevoie de continuitate și de susținerea acestui gen de activități prin activitățile extrașcolare. Acestea din urmă sporesc coeziunea, comunicarea și empatia din colectiv.

Studiu de caz:

Deoarece școala are și internat, unde locuiesc de luni până vineri 100 de elevi, conducerea școlii se confruntă, din cauza problemelor bugetare care nu

permit angajarea unui pedagog pe postul vacant existent, cu dificultăți în asigurarea supravegherii elevilor cu personalul existent (două supraveghetoare de noapte). Problemele apărute la elevii din internat sunt, în special certurile între colegii de cameră din cauza nerespectării programului de odihnă și studiu, furturi de obiecte sau mâncare, plecarea în oraș fără învoire și încercări ale unor elevi mai mari de a se impune în fața colegilor mai mici. Pentru organizarea activității internatului există un regulament al acestuia, care este aprobat de Consiliul de Administrație al unității, au fost numiți elevi - șefi de palier, atât la fete, cât și la băieți și a fost întocmit un program de vizitare a internatului de către cadrele didactice.

Utilizarea în exces a telefonului mobil și a internetului, chiar și în timpul orelor de curs, cyberbullying

În ultima perioadă, generalizarea posesiei de telefoane smartphone și dependența față de utilizarea acestora, din ce în ce mai întâlnită la tinerele generații a determinat și în unitatea noastră școlară o serie de situații în care cadrele didactice se confruntă cu neatenția și chiar neparticiparea la orele de curs din partea unor elevi care sunt din ce în ce mai captivați de telefon, în detrimentul activităților de la clasă.

Deși utilizarea telefonului este interzisă de regulamentele școlare, cei mai mulți elevi nu respectă aceste prevederi, profesorul de la clasă fiind nevoit să aloce din timpul orei de curs discuțiilor legate de folosirea acestor dispozitive oricând și oricum. Profesorul nu are cadrul legal pentru a confisca telefonul și de foarte multe ori se generează discuții, cu anumiți elevi, care nu se simt constrânși de sancțiunile prevăzute de regulamentul de organizare și funcționare al unității, respectiv observația individuală și mustrarea scrisă. Și în această situație se observă impactul carențelor de educație ale elevilor, cu care ne confruntăm la

venirea acestora în liceu, slaba implicare a familiei în formarea unor deprinderi comportamentale corespunzătoare.

Ceea ce este mai grav este că elevii recurg la telefoane pentru a înregistra și difuza aspecte din orele de curs sau din pauze, conflicte între colegi, situații jenante ale unor colegi, care îi pun în ipostaze nefavorabile, etc. Tot prin intermediul telefoanelor se transmit amenințări, injurii, se solicită intervenția unor persoane din afara școlii pentru rezolvarea unor conflicte (de obicei minore, dar care capătă amploare prin intervenția unor membrii ai familiei sau a unor prieteni).

Studiu de caz:

Profesorul I.M., aflat la ora de curs (matematică), la clasa a X-a, învățământ profesional a observat că elevul R.D. folosește telefonul mobil, pe care îl butonează sub bancă. În ciuda observațiilor repetate ale profesorului acesta nu s-a oprit, motivând că are o discuție cu un membru al familiei și cerând voie să iasă să discute pe hol, deoarece este o problemă foarte importantă. Cadrul didactic a crezut că într-adevăr este vorba despre o problemă de familie și i-a îngăduit, dar ulterior, s-a dovedit că elevul a mințit.

În pauza de după ora de curs la care am făcut referire, un elev de la un alt liceu din oraș, împreună cu trei elevi de la clasa a IX-a, din cadrul liceului nostru, l-au agresat pe elevul P.C, de la clasa a XI-a. Aceștia au fost surprinși de către diriginta clasei a XI-a, care a anunțat conducerea. Ancheta internă desfășurată a relevat faptul că elevul R.D. atunci când folosea telefonul în timpul orei se certa, de fapt, prin mesaje cu P.C., adresându-și reciproc insulte. Atunci când a solicitat sa vorbească pe hol cu tatăl, de fapt a sunat pe prietenul lui de la alt liceu din oraș și pe ceilalți trei elevi, din cadrul liceului nostru și le-a cerut ajutorul în conflictul cu P.C. În pauză, cei patru l-au agresat fizic pe elevul P.C.. R.D. nu a participat la agresiune, plecând între timp din școală. După ce P.C. a povestit cum au decurs lucrurile, au fost anunțate familiile tuturor celor implicați, precum și unitatea

școlară din care provenea unul dintre cei patru agresori. Și de această dată, am avut de-a face cu un părinte, respectiv tatăl elevului R.D. care refuză să accepte faptul că fiul său ar putea fi implicat în conflict și chiar l-a inițiat.

Elevii implicați au fost sancționați, conform regulamentului, prin scăderea notei la purtare.

Studiu de caz

Multe dintre situațiile la care sunt expuși elevii noștri apar ca urmare a relațiilor sentimentale specifice adolescenței. Tot mediul familial este de cele mai multe ori un determinant al acestor probleme, deoarece nivelul educațional al familiilor, absența unuia dintre părinți sau chiar a ambilor, prejudecățile și mentalitatea acestora, determină o insuficientă comunicare a adolescentului cu cei de acasă. De foarte multe ori elevii, în special fete, apelează la cadrele didactice sau la profesorul consilier pentru a cere sfaturi, dar, din păcate acest lucru se întâmplă uneori destul de târziu.

Eleva P.A., de la clasa a X-a, provenind dintr-o familie monoparentală (părăsită de mamă), care a fost crescută mai mult de bunica paternă, tatăl fiind alcoolic, din dorința de "a se alinia" fetelor din clasă, care la momentul respectiv aveau o relație sentimentală, sau cel puțin un pretendent și fiind destul de complexată de statutul de "fată singură", complex accentuat și de cel al înălțimii foarte mici, a căutat cu orice preț să își facă un prieten. Ocazia s-a ivit în autobuzul cu care eleva făcea naveta în localitatea de domiciliu, unde a cunoscut un individ, cu o vârstă mai mare decât a sa (peste 20 de ani), dintr-o altă localitate, cu care a făcut schimb de numere de telefon și a intrat în contact pe una din rețelele de socializare. Încântată că are o relație, P.A. a răspuns cerinței acestuia de a-i trimite o fotografie nud. Ulterior, individul a apelat la șantaj, cerându-i mai multe fotografii, sub amenințarea că îi va publica pe rețelele de socializare fotografia deja trimisă.

Eleva P.A., chiar dacă destul de târziu, a avut prezență de spirit și, pe fondul unei relații de comunicare foarte bune cu colegii de clasă, profesorul consilier și dirigintele, s-a confesat acestora, cerând ajutor. Profesorul diriginte a cerut elevei să facă astfel încât să favorizeze o întâlnire între el și respectivul individ și, preluând rolul tatălui, absent din viața copilului, prin natura manifestărilor sale, a reușit să îl convingă pe acesta să șteargă fotografia compromițătoare și să rupă orice legătură cu eleva, în caz contrar urmând să apeleze la Poliție.

În urma acestui caz, eleva P.A. a beneficiat de consiliere la cabinetul de asistență psihopedagogică, precum și de sprijinul colegilor de clasă și a dirigintelui, astfel încât întâmplarea a rămas doar o lecție de viață, care a făcut-o să își revizuiască prioritățile.

Introducerea şi/sau utilizarea în perimetrul unităţii de învăţământ a oricăror tipuri de arme sau produse pirotehnice

Deși regulamentul școlar interzice cu desăvârșire introducerea în școală a oricărui tip de armă sau produs pirotehnic, ne-am confruntat de-a lungul timpului cu câteva situații în care asupra unor elevi au fost depistate diverse arme albe (box, briceag, cuțit) și spray-uri iritante. Drept justificare elevii au invocat nesiguranța în timpul deplasării la și de la școală și au încercat să se apere, pretinzând că nu ar fi fost folosite în incinta unității. Au mai oferit și alte justificări, cum este cea prezentată în cazul de mai jos:

Studiu de caz

În luna octombrie 2019, conducerea unității a fost informată de către profesorul de serviciu, care a surprins în pauză o altercație între elevul A.B., de la clasa a IX-a și un alt elev, că i-a solicitat elevului A.B., care avea un comportament suspect, ducând frecvent mâna către buzunar și fiind foarte neliniștit, să scoată obiectele pe care le are în buzunar, constatând astfel că acesta

deținea un briceag. Profesorul de serviciu a adus elevul în cabinetul managerial, a fost informată diriginta clasei, care a anunțat părinții.

Elevul a susținut că a găsit briceagul pe o bancă din curtea liceului. A fost solicitată prezența părinților la școală, elevul menținându-și punctul de vedere și în prezența mamei, care, de altfel, l-a și susținut în afirmațiile sale. Întrebat de ce nu a predat briceagul în momentul găsirii, elevul a spus că nu a știut că așa trebuie procedat.

În acest caz, chiar dacă este admisă scuza elevului, care pretinde că a găsit obiectul, nu se admite păstrarea acestuia. Se observă că elevii, deși sunt informați la fiecare început de an asupra prevederilor regulamentului școlar, nu cunosc sau ignoră îndatoririle pe care le au, nu sunt conștienți de gravitatea unor fapte și de consecințele pe care le pot avea, că părinții încearcă mai degrabă să obțină clemența pentru situația de moment, eventual să se treacă cu vederea anumite fapte, decât să susțină școala în corijarea comportamentelor de risc. Elevul a primit mustrare scrisă și a fost îndrumat către consilierul școlar.

Studiu de caz

În luna decembrie 2019, un cadru didactic a anunțat că într-una din sălile de clasă de la etajul I, situată în apropierea toaletei, este un miros suspect, înțepător, iar elevii de la clasă susțin că acesta a început să se resimtă de pe perioada pauzei. Unii dintre elevi se resimțeau, reclamând dureri de cap și usturimi ale ochilor. Doamna profesor, după ce a anunțat conducerea, a mutat elevii într-o altă sală de clasă, de la etajul al II-lea și a condus două eleve, care se simțeau puțin mai rău, la cabinetul medical școlar, din incinta unității.

Datorită faptului că unitatea școlară dispune de supraveghere video pe holuri, au putut fi identificați elevii M. G., de la clasa a IX-a D și C.S, de la clasa a X-a D, care deși învățau în alt corp de clădire au fost prezenți în pauză în zona toaletei de la etajul I, din corpul principal și care, conform declarațiilor unor elevi

prezenți pe hol ar fi cei care au pulverizat spray iritant. Cei doi au recunoscut și au fost sancționați cu retragerea temporară a bursei profesionale, conform regulamentului.

Elevul M.G. provine dintr-o familie monoparentală, tatăl fiind decedat, iar elevul C.S se află în grija bunicilor, părinții fiind plecați la muncă, în Italia. Faptele lor au fost aduse la cunoștința familiei și au fost îndrumați de către diriginți la pentru consiliere la cabinetul de asistență psihopedagogică.

Revenim la cauzele care favorizează astfel de comportamente și observăm că, la lipsa de implicare a familiei, teribilismul specific vârstei, neînțelegerea unor norme minimale de comportament, lipsa valorilor și adoptarea unor modele greșite de comportament, se adaugă și faptul că societatea le susține, în primul rând prin comercializarea, la liber, către minori a acestor produse. Chiar reprezentanți ai Poliției au afirmat că acestea se găsesc în diferite magazine cu specific de vânătoare și pescuit, din oraș, putând fi cumpărate de către oricine.

Violența fizică

Cazurile de violență fizică nu au o frecvență la fel de mare, precum cele de violență verbală, dar au existat și câteva cazuri în care exacerbarea violenței verbale a condus la violența fizică, manifestată prin împingeri, bruscări, loviri. În cele mai multe dintre cazurile de violență fizică au fost implicați elevi care proveneau din familii dezinteresate, care nu manifestau interes față de situația copilului, elevi cu unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, familii cu climat socio-afectiv negativ (părinți violenți sau alcoolici). În același timp au existat și cazuri în care familia exercita un control exagerat asupra copilului, generând stări de frustrare și momente de refulare a energiilor negative acumulate.

Studiu de caz

În anul școlar 2017-2018, diriginta uneia dintre clasele a IX-a a semnalat faptul că eleva S.A., pe lângă faptul că în timpul orelor avea frecvente manifestări comportamentale nepotrivite (se contrazicea cu profesorii și colegii, vorbea neîntrebată, fără legătură cu tema orei, ignora explicațiile profesorului, folosea telefonul mobil, în general o atitudine rebelă și revoltată). De asemenea și în timpul pauzelor eleva se purta urât cu colegii, declanșând certuri, pe parcursul cărora devenea agresivă fizic: își pălmuia colegii, trăgea de păr colegele, iar la observațiile pe care i le făceau profesorii reacționa pe un ton certăreț, acuzând de fiecare dată că face aceste lucruri pentru că este de fapt provocată, deși toate datele (comportamentul ei de ansamblu, mărturiile celor implicați, imaginile vizionate pe camerele de supraveghere) conduceau la concluzia că S.A este factorul declanșator al conflictelor.

Eleva făcea parte dintr-o familie nucleară, ambii părinți fiind angajați, iar situația materială a familiei fiind una bună. Părinții manifestau o atenție deosebită față de situația școlară a elevei, luând legătura frecvent cu doamna dirigintă. Luând cunoștință despre manifestările de comportament amintite, părinții au mustrat eleva și au pedepsit-o, luându-i telefonul mobil și limitându-i timpul în care îi era permis să se întâlnească cu prietenii.

Eleva a fost îndrumată către cabinetul de asistență psihopedagogică, pentru consiliere. La prima ședință eleva a avut un comportament foarte defensiv, susținând că tot timpul este provocată de anumiți colegi și chiar de către unii profesori, arătându-se revoltată și neînțeleasă. A refuzat să colaboreze, susținând că nu înțelege de ce a fost îndrumată către cabinet. A fost programată în continuare și nu s-a prezentat pentru o bună perioadă de timp, în care la clasă a fost vizibil faptul că încearcă să se controleze și să își schimbe comportamentul. La un moment dat s-a prezentat benevol la cabinet, cu un atitudine vizibil afectată, spunând că dorește să discute cu profesorul consilier, căruia i-a mărturisit că își

recunoaște vina pentru ieșirile pe care le-a avut de-a lungul semestrului, își dă seama că are un comportament vulcanic, că nu își poate controla emoțiile și că pentru toate acestea sunt de vină constrângerile familiei, al cărui control depășește, în opiniile ei, limitele normalului. Fata a spus că familia o consideră în continuare un copil, îi impune foarte multe reguli și limite, că tatăl este foarte rigid, că nu este ascultată și că nu i se permite să ia decizii. În același timp, în special tatăl o critică tot timpul. În ceea ce privește colegii și anumite cadre didactice, S.A a spus că sentimentul pe care îl are este că nu este înțeleasă de către aceștia și nu se regăsește în colectivul clasei, dorința ei, pe care părinții nu i-au respectat-o fiind să învețe la un alt liceu din oraș, unde se învățau prietenii ei

Doamna profesor consilier i-a recomandat doamnei diriginte să propună părinților să participe la o ședință de consiliere. Aceștia au acceptat, iar în cadrul ședinței, doamna profesor a condus discuția astfel încât să afle daca relația dintre familie și copil este cea descrisă de eleva S.A., reieșind faptul că, într-adevăr părinții aveau opinii foarte ferme în ceea ce privește educația, susținându-și punctul de vedere prin faptul că S.A. este fată și este nevoie să fie "ținută din scurt", comunicarea lor se limitează la aspectele practice ale vieții, fără a aborda aspectele emoționale și latura intimă. Doamna profesor a solicitat prezența elevei și a apelat la un joc de rol, pe parcursul căruia părinții să devină "copilul", iar copilul să preia rolul părintelui și să pună în scenă o situație pe care au trăit-o concret, respectiv alegerea liceului, adresându-și întrebările și răspunsurile pe care și le-au adresat la momentul respectiv. Deși inițial părinții au fost reticenți, s-au implicat până la urmă în jocul de rol, pe parcursul căruia s-au privit într-o "oglindă", constatând greșelile pe care le fac unii față de alții.

În urma activității de consiliere părinții au devenit mult mai deschiși în discuțiile cu fiica, au învățat să o asculte, aceasta, la rândul ei nemaiavând izbucniri necontrolate. Fata și-a menținut privind neadaptarea la clasa la care se află și dorința de a se muta la liceul la care învață prietenele ei. Dându-și seama că pot exista urmări asupra performanțelor școlare, dar și asupra

comportamentului ei de ansamblu, părinții au hotărât să îi respecte decizia de a fi transferată la liceul la care își dorește.

În aprobarea transferului unitatea noastră a ținut cont de bunăstarea emoțională a copilului și de evitarea unor posibile urmări negative ale menținerii acesteia aici, împotriva voinței ei.

În primul semestru al anului școlar următor, S.A. a venit în vizită la doamna profesor consilier, mulțumindu-i pentru ajutorul acordat, spunând că se simte confortabil în noua clasă, alături de prietenele ei. În familie lucrurile se discută mult mai deschis, părinții au devenit mai permisivi, iar ea încearcă să nu îi dezamăgească. Pe parcursul vizitei fata a mers și la fosta ei clasă, cerându-și scuze atât foștilor colegi, cât și fostei diriginte, pentru comportamentul indezirabil.

Studiu de caz

La polul opus în ceea ce privește implicare familiei în viața copilului se află cazul elevului N. S., de la clasa a XI-a, an școlar 2016-2017.

Mai mulți profesori de la această clasă au remarcat faptul că N. S., în ciuda faptului că dădea dovadă de un nivel intelectual destul de ridicat, de o bună cunoaștere a drepturilor copilului, precum și a drepturilor și îndatoririlor elevului, manifesta o atitudine de nesupunere la reguli, refuz de a participa la activități, neatenție la orele de curs și o atitudine de superioritate față de colegi (în opinia sa colegii îi erau inferiori intelectual), stârnea frecvent polemici cu cadrele didactice (pornind de la informațiile transmise în timpul lecțiilor, informații pe care le aflase din diverse medii și pe care supună dezbaterii, fără legătură cu ora de curs). Colegii, pe lângă faptul se simțeau jigniți de N.S., își manifestau, de fiecare dată când acesta întrerupea orele pentru comentarii, revolta și plictiseala.

Părinții lui N. S. erau plecați la muncă în străinătate, adolescentul fiind în grija bunicilor. Părinții îl susțineau material, însă, nu țineau legătura cu școala. De la începutul liceului, dirigintele clasei a fost contactat o singură dată de mama

elevului, pentru a se interesa de situația lui școlară. Bunicii, fiind în vârstă și domiciliind într-o localitate îndepărtată de oraș, de asemenea nu țineau legătura cu școala.

Elevul a participat la ședințe de consiliere, la cabinetul de asistență psihopedagogică al liceului și în timpul acestora manifestând același spirit polemic, mai ales că specificul activității, îl stârnea și mai mult pentru polemică.

In luna februarie, la începutul semestrului al II-lea, elevul N. S., în pauza de după ora a doua, a pornit o discuție în contradictoriu cu unul dintre colegii de clasa, B. G.. Acesta și-a manifestat dezinteresul și plictiseala față de discuție și pe fondul insistentelor lui N. S., care îl insulta, numindu-l prost, handicapat, tâmpit, spunându-i că nu este în stare să facă față discuției și nu se ridică la nivelul lui intelectual, B. G., nemaisuportând insultele, l-a înjurat. N. S. i-a aplicat o lovitură în stomac. O colegă de clasă a anunțat dirigintele, care i-a condus pe cei doi în cabinetul managerial. După descrierea felului în care s-au petrecut evenimentele, doamna director le-a solicitat celor doi și profesorului diriginte să meargă împreună cu dumneaei în clasă, pentru a asculta și opinia colegilor care au asistat la conflict. Aceștia au confirmat faptul că N. S. l-a sâcâit cu insistență pe B. G., iar acest lucru este unul frecvent, profesorul spunând că și în timpul orelor sale N. S. are aceeași tendință de a isca discuții colaterale, dumnealui fiind nevoit să întrerupă de multe ori evoluția orei pentru a-i explica faptul că, îi poate răspunde, pe subiectele pe care le ridică, însă acestea nu au legătură cu tema orei și trebuie să înțeleagă că nu este un lucru normal să ocupe din timpul alocat întregii clase. De asemenea colegii au susținut faptul că s-au saturat ca orele să fie întrerupte de N. S., cu ideile lui și să fie insultați de fiecare dată când ei nu doresc să dea curs discuțiilor. Principalele subiecte pe care le aborda N. S. se refereau la situația politica, economica, diverse evenimente prezentate in mass-media, importanța legalizării canabisului (nu putem justifica această preocupare prin faptul că ar fi consumat substanțe psihotrope, deoarece nu prezenta manifestări specifice și nu se afla în evidențele poliției), dezbateri pe cazuri judiciare, etc. Elevul a

recunoscut că face aceste lucruri, că își dă seama de faptul că devine deranjant și că agresiunea fizică reprezintă o culme a comportamentului său nepotrivit și a promis că încearcă să-și revizuiască atitudinea.

În ceea ce privește conflictul, cei doi au fost sancționați conform regulamentului, iar N. S. a continuat consilierea.

Doamna profesor consilier, a pus comportamentul lui N. S. pe seama absenței părinților, pe lângă faptul că nu exista deloc un control asupra lui, fiind evident că resimțea lipsa comunicării cu aceștia, bunicii nefăcând față discuțiilor pe temele sale de interes și neavând competențele necesare pentru a-l orienta. De asemenea, lacunele afective erau evidente, simțind nevoia să fie în centrul atenției, mai ales a unor adulți, care să îl aprecieze pentru ceea ce știe, pierzând astfel simțul măsurii.

Doamna profesor consilier a observat că tema consumului de droguri revine des, deși era evident că N. S. abordează intenționat aceasta temă, pentru că este una foarte sensibilă, care stârnește preocuparea adultului și îndreaptă toată atenția acestuia asupra lui. În perioada imediat următoare, la nivelul școlii erau programate mai multe activități de conștientizare și prevenire a consumului de droguri, în parteneriat cu Agenția Națională Antidrog, iar doamna profesor l-a îndrumat pe N. S. să participe nu numai la sesiunea în care era repartizată clasa sa, ci și la toate celelalte sesiuni.

O altă metodă folosită de către profesorul consilier, împreună cu responsabilul de programe și proiecte educative a fost identificarea în programul de activități educative extracurriculare al școlii a unor activități, pe diverse teme, la care N.S. a fost cooptat ca "partener" al profesorului coordonator. Astfel, N. S. a avut ocazia de a se documenta, de a interacționa cu cadrul didactic în pregătirea activității, de a-și expune cunoștințele, beneficiind de ghidajul profesorului cu care lucra. A realizat astfel că, pentru a iniția și participa la o discuție este nevoie de o selectare atentă a conținuturilor, care trebuie să fie adecvate temei, clare, concise, adaptate nivelului receptorilor, să prezinte interes, să stârnească

curiozitate, trebuie utilizat unui limbaj adecvat, climatul trebuie să fie unul de respect reciproc, civilizat. N. S. și-a dat seama și ce înseamnă să te afli în rolul unui coordonator de activitate, care, ca și profesorul, la clasă, trebuie să facă față întreruperilor, discuțiilor colaterale și altor factori perturbatori.

N. S. și-a schimbat atitudinea față de ceilalți, colegi și profesori, și, la recomandarea profesorului consilier s-a înscris într-un club de dezbateri și oratorie, inițiat de o asociație culturală din oraș, iar pentru controlarea impulsivității și educarea autocontrolului a ales să practice tirul sportiv.

Părinții elevului, care au fost informați telefonic de către domnul diriginte cu privire la caz, au devenit mai atenți la nevoile lui și au început să se intereseze periodic de evoluția sa. Legătura cu școala a fost ținută tot telefonic, aceștia nefăcând vizite în țară până când fiul a terminat liceul.

N. S. nu a mai fost implicat în nici un act de violență, dimpotrivă, a devenit un elev responsabil și un bun coleg, în anul 2018 finalizând studiile liceale și obținând o specializare în domeniul tehnic. Din păcate nu a promovat examenul de Bacalaureat și a ales să plece la părinții săi, în străinătate.

CONCLUZII:

Intervenția școlii în vederea remedierii comportamentul violent este limitată de regulamentele cărora se supune organizarea și funcționarea învățământului preuniversitar la nivel național, de resursele umane și materiale de care dispune și de gradul de implicare și deschiderea familiei și a societății pentru colaborare.

O măsură benefică, în ultimii ani a fost generalizarea cabinetelor de asistență psihopedagogică în licee, astfel încât atât elevii, cât și părinții și cadrele didactice pot beneficia de serviciile de consiliere. Acest aspect pozitiv se mai lovește încă de reticența unora (din toate categoriile enumerate mai sus), de a apela

la astfel de servicii, existând o prejudecată generală, conform căreia, în această situație, ar ridica automat semne de întrebare asupra integrității lor mentale.

Am observat, de asemenea, că implicarea elevilor cu potențial violent în activități extrașcoalre și extracurriculare are un impact pozitiv asupra acestora, prin ocuparea timpului liber într-un mod constructiv, educarea personalității, canalizarea energiilor, socializare, dezvoltare personală, creșterea stimei de sine și stimei de altul și a altor aspecte care stau la baza comportamentului pro-social.

Partenerii sociali (Poliție, Jandarmerie, Primărie A.N.A, Direcția de Sănătate Publică, D.G.A.S.P.C., reprezentații diferitelor ONG-uri) au răspuns întotdeauna favorabil solicitărilor unității de a participa la activități de conștientizare și prevenire.

Sancționarea este o măsură care nu își produce efectele decât într-o măsură neașteptat de mică, pe fondul unei atitudini de dezinteres față de parcursul educațional și de formarea profesională, pe care o regăsim atât la elevii noștri, cât și la familiile lor.

În continuare, una dintre problemele majore, care în loc să se remedieze, pare să se adâncească, este lipsa de implicare a familiilor în viața copiilor, confruntându-ne frecvent cu dezinteresul acestora, cu incapacitatea de a colabora cu școala, de a identifica și de a lua propriile măsuri pentru remedierea comportamentelor negative.

Anexa 1

Extras din Regulamentul de Organizare și Funcționare al Liceului Tehnologic nr 1 Alexandria

Nr. crt.	ABATEREA	SANCȚIUNEA PROPUSĂ în funcție de gravitatea faptei
1	Distrugerea, modificarea sau completarea documentelor şcolare, precum cataloage, foi matricole, carnete de elev şi orice alte documente din aceeaşi categorie	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, "Bani de liceu", a bursei profesionale; d) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; e) preavizul de exmatriculare; f) exmatriculare.
2	Deteriorarea bunurilor din patrimoniul unităţii de învăţământ	**Recuperarea obligatorie a bunurilor** a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; d) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; e) exmatriculare.
3	Introducerea sau difuzarea, în unitatea de învăţământ, de materiale care, prin conţinutul lor, atentează la independenţa, suveranitatea, unitatea şi integritatea naţională a ţării, care cultivă violenţa, intoleranţa sau care lezează imaginea publică a unei persoane;	a) mustrare scrisă; b) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; c) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; d) preavizul de exmatriculare; e) exmatriculare.

4	Blocarea căilor de acces în spaţiile de învăţământ;	a) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; b) preavizul de exmatriculare; c) exmatriculare
5	Deținerea sau consumul de droguri, băuturi alcoolice sau alte substanţe interzise, ţigări, substanţe etnobotanice şi să participe la jocuri de noroc;	a) mustrare scrisă; b) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; c) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; d) preavizul de exmatriculare; e) exmatriculare.
6	Introducerea şi/sau utilizarea în perimetrul unităţii de învăţământ de orice tipuri de arme sau alte produse pirotehnice, precum muniţie, petarde, pocnitori sau altele asemenea, spray-uri lacrimogene, paralizante sau altele asemenea care, prin acţiunea lor, pot afecta integritatea fizică şi psihică a elevilor şi a personalului unităţii de învăţământ. • ***Elevii nu pot fi deposedaţi de bunurile personale care nu atentează la siguranţa personală sau a celorlalte persoane din unitatea de învăţământ, în conformitate cu prevederile legale;***	a) mustrare scrisă; b) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; c) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; d) preavizul de exmatriculare; e) exmatriculare
7	Difuzarea de materiale electorale, de prozelitism religios, cu caracter obscen sau pornografic în incinta unităţilor de învăţământ;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale;

8	Utilizarea telefoanelor mobile în timpul orelor de curs, al examenelor şi al concursurilor; prin excepţie de la această prevedere, este permisă utilizarea telefoanelor mobile în timpul orelor de curs, numai cu acordul cadrului didactic, în situaţia folosirii lor în procesul educativ sau în situaţii de urgenţă;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale;
9	Lansarea de anunţuri false către serviciile de urgenţă;	a) mustrare scrisă
10	Comportamentul jignitor, indecent, de intimidare, de discriminare şi manifestarea violenţei în limbaj şi în comportament faţă de colegi şi faţă de personalul unităţii de învăţământ;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale;
11	Provocarea, instigarea şi participarea la acte de violenţă în unitatea de învăţământ şi în afara ei;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; d) mutarea disciplinară la o clasă paralelă din aceeaşi unitate de învăţământ; e) exmatriculare
12	Părăsirea perimetrului unităţii de învăţământ în timpul programului şcolar, cu excepţia elevilor majori şi a situaţiilor prevăzute de regulamentul de organizare şi funcţionare al unităţii de învăţământ;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale;

13	Utilizarea unui limbaj trivial sau invective în perimetrul şcolar;	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; d) preavizul de exmatriculare; e) exmatriculare
14	Invitarea/ facilitarea intrării în şcoală a persoanelor străine, fără acordul conducerii şcolii şi al diriginţilor.	a) observaţie individuală; b) mustrare scrisă; c) retragerea temporară sau definitivă a bursei de merit, a bursei sociale, " Bani de liceu", a bursei profesionale; d) preavizul de exmatriculare; e) exmatriculare

Erasmus+

Programul Erasmus+, Acţiunea KA2, Cooperare pentru inovare şi schimb de bune practici - Parteneriate Strategice în domeniul formarii profesionale

EQUILIBRIUM BY NON VIOLENCE

ZIVAC GROUP
I.I.A.P.H.S.
DIONI
HIGHSCHOOL NO.1

Parteneri:

România, București

Zivac Group

Central SRL

Italia

I.I.A.P.H.S.

Cipru

DIONI

România, Alexandria

Liceul Tehnologic,

Nr. 1