

Exemple

ale preluărilor de fragmente de text în teza de doctorat a dlui ABU RIA Ali din alte surse

ABU RIA Ali http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57735/abu_ria_ali_thesis.pdf	Alte surse
p. 20 În <u>Introducere sunt argumentate</u> actualitatea și importanța temei de cercetare, este formulată problema cercetării <u>și propuse modalități de soluționare</u>, sunt precizate <u>scopul</u> și obiectivele, reperele epistemologice ale cercetării, <u>este indicată valoarea științifică</u> și aplicativă a cercetării, care confirmă teoretic și metodologic <u>noutatea științifică</u> a investigației. Capitolul 1, Dimensiuni teoretice ale diminuării fenomenului agresivității la liceeni, are un caracter descriptiv și sintetic. Scopul acestui capitol rezidă în analiza teoretico-conceptuală a problemei cercetate, accentul fiind pus pe...	PASCARU-GONCEAR VALERIA, 2015 (conducător șt. M. Șevciuc) CUPRINSUL (cnaa.md) p. 13 În Introducere sînt argumentate actualitatea și importanța temei de cercetare, este formulată problema cercetării și varianta de soluționare propusă, sînt specificate scopul și obiectivele, reperele epistemologice ale cercetării, este prezentată valoarea științifică și aplicativă a cercetării, care confirmă teoretic și metodologic noutatea și originalitatea științifică a investigației Capitolul 1, Geneza conceptului de consiliere psihopedagogică și tendințe ale dezvoltării are un caracter descriptiv și sintetic. Scopul urmărit rezidă în abordarea teoretico-conceptuală a problemei cercetate, accentul fiind pus pe ...
p. 20 Problema diminuării agresivității la liceeni, investigată din perspectivă pedagogică, psihologică, filosofică, sociologică în contextul transformărilor sociale, inclusiv caracteristice statului Israel, a asigurat precizarea și delimitarea semnificațiilor, a aspectelor specifice și a procesului de transformare a manifestărilor agresivității; determinarea relației dintre stima de sine și agresivitatea din perspectivă de gen. p. 21 ale cadrului metodologic, care reprezintă fundamentul acțional aplicativ al eficientizării procesului vizat. p. 21 Sumarul Comp. 3 din Introducere experimentul pedagogic, care a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale diminuării agresivității la liceeni (structurate în Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni) trebuie și pot fi valorificate în practica educațională.	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia popa thesis.pdf (cnaa.md) p. 124 Concluzii generale și recomandări Problema autoeducației școlarului mic <i>investigată din perspectiva pedagogică, psihologică, filosofică, sociologică în contextul consilierii familiei</i> a asigurat precizarea și <i>delimitarea semnificațiilor</i>, a caracteristicilor conceptului și procesului de autoeducație; a determinării dinamicii raporturilor între educație și autoeducație la diferite vârste, inclusiv a impactului autoeducației asupra devenirii personalității [103, p.7-28]. p. 100 ale cadrului metodologic, care reprezintă fundamentul acțional aplicativ al eficientizării autoeducației p.123 Concluzii la Cap.3 Experimentul pedagogic complex a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale eficientizării autoeducației școlarului mic (structurate în Modelul Pedagogic EAgresivității Școlarului Mic) ... trebuie să fie valorificate în practica școlii/instituției de învățământ

p. 22-23

Agresivitatea este privită ca o problemă socială pentru care se așteaptă o soluție, studiul științific al cauzelor violenței, precum și al mijloacelor de a reduce prevalența acestora fiind de o importanță majoră într-o lume caracterizată printr-o creștere a agresivității atât la nivelul relațiilor interpersonale, cât și la nivelul celor intergrup.

O primă accepție dată agresivității este aceea de comportare agresivă. Din această perspectivă agresivitatea poate fi definită ca „ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)” [18].

Unii autori, referindu-se la conceptul de agresivitate, o definesc ca o tendință specific umană marcată prin voința, dorința de a comite un act de violență asupra altuia. Astfel, Laplanche și Pontalis definesc agresivitatea ca „tendință sau ansamblu de tendințe care se actualizează în conduite reale sau fantasmatic, acestea urmărind rănirea altuia, distrugerea, constrângerea sau umilirea lui” [24].

Din perspectivă psihianalitică, ideea de agresivitate, pe care Freud o definește prin termenul „agresiune” (termen care desemnează atât agresiunea, cât și agresivitatea), se situează în interiorul individului. Potrivit Dicționarului de Psihologie Larousse (1995) [13], agresivitatea este definită ca tendință de a ataca integritatea **fizică sau psihică** a unei alte ființe vii.

În spatele acestei definiții simple se ascunde însă o ambiguitate majoră a acestui concept.

Dintr-o astfel de perspectivă, agresivitatea este situată la nivelul dispozițiilor, reprezentând acea tensiune care pune organismul în mișcare, până când motivația actului comportamental va fi redusă sau satisfăcută. Or, această definire a agresivității este foarte largă și, așa cum numeroși autori au subliniat, rezultă că

REFERAT

[Referat Teorii Psihologice asupra Agresivității < Psihologie \(regielive.ro\)](https://regielive.ro)
<https://humanistica.ro/anuare/2003/articole/Flora.htm>

lată de ce, agresivitatea este privită ca o problemă socială pentru care se așteaptă o soluție, studiul științific al cauzelor violenței, precum și al mijloacelor de a reduce prevalența acestora fiind de o importanță majoră într-o lume caracterizată printr-o creștere a agresivității atât la nivelul relațiilor interpersonale, cât și la nivelul celor internaționale.

O primă accepție dată agresivității este aceea de comportare agresivă. Din această perspectivă agresivitatea se poate define ca „*ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)*” [1].

Alți autori, referindu-se la conceptul de agresivitate, o definesc ca o tendință specific umană marcată prin voința, dorința de a comite un act de violență asupra altuia. Astfel, Laplanche și Pontalis definesc agresivitatea ca „tendință sau ansamblu de tendințe care se actualizează în conduite reale sau fantasmatic, acestea urmărind rănirea altuia, distrugerea, constrângerea sau umilirea lui” [2].

Din perspectivă psihianalitică, ideea de agresivitate, pe care Freud o definește prin termenul de „agresiune” (termen care desemnează atât agresiunea cât și agresivitatea) se situează în interiorul individului. Potrivit Dicționarului de Psihologie Larousse (1995), agresivitatea este definită ca tendința de atacare a integrității **fizice sau psihice** a unei alte ființe vii.

În spatele acestei definiții simple se ascunde însă o ambiguitate majoră a acestui concept.

Dintr-o astfel de perspectivă, agresivitatea este situată la nivelul dispozițiilor, reprezentând acea tensiune care pune organismul în mișcare, până când motivația actului comportamental va fi redusă sau satisfăcută. Or, această definire a agresivității este foarte largă și, așa cum numeroși autori au subliniat, rezultă că

agresivitatea constituie o dispoziție indispensabilă pentru ca o persoană să se poată constitui, pentru ca o ființă vie să-și poată ocupa locul în mediul social și geografic.

Din acest punct de vedere, dualitatea traducerilor engleze este interesantă. „Aggressiveness” se referă la o agresivitate pozitivă, la baza dinamismului general al personalității și al comportamentelor adaptative; agresivitatea ar fi aici sinonimă cu combativitatea. „Aggressivity” traduce agresivitatea în sensul său negativ obișnuit. Această distincție are meritul de a ilustra ideea conform căreia un comportament agresiv poate fi o tentativă, mai mult sau mai puțin reușită, de adaptare la condițiile de mediu și nu doar o simplă proiecție a unei energii interne [123].

Respectiv, constatăm că, într-un sens mai larg, agresivitatea **reprezintă** o caracteristică generală a organismelor vii, care înglobează excitabilitatea și activitățile legate de satisfacerea trebuințelor fundamentale (de alimentare, de apărare, sexuale etc.). Într-un sens mai restrâns, raportându-ne exclusiv la ființa umană, comportamentul agresiv este un comportament acțional și/ sau **verbal** ofensiv orientat spre denegrarea, umilirea, minimalizarea sau chiar suprimarea fizică a celor din jur, spre distrugerea unor obiecte cu semnificații sociale sau chiar **împotriva** propriei persoane.

Prin urmare, agresivitatea, care nu este întotdeauna sinonimă cu violența, se poate manifesta prin comportamente diferite de spectru larg. Actele agresive de factură antisocială sunt cele care rețin cel mai des atenția datorită caracterului lor spectacular și potențialului periculos pe care îl prezintă.

Acestea variază de la gesturi amenințătoare la crimă, utilizarea forței de către agresor sau un mediator (armele) putând fi exercitată și indirect, asupra obiectelor. Toleranța societății în privința lor depinde, **într-o măsură mai mică sau mai mare**, de limita socială și legală, de pragul de la care aceste acțiuni devin delikte, văzute drept crime.

Ca și multe alte concepte sociale, termenii „agresivitate”, respectiv „agresiune” și „violență” aparțin deopotrivă limbajului comun și arsenalului tehnic al psihologiei și pedagogiei, punctele de vedere ale domeniilor având multiple tangențe comune, dar și unele interpretări specifice, în dependență de context.

agresivitatea constituie o dispoziție indispensabilă pentru ca o persoană să se poată constitui, pentru ca o ființă vie să-și poată ocupa locul în mediul social și geografic.

Din acest punct de vedere, dualitatea traducerilor engleze este interesantă. „Aggressiveness” se referă la o agresivitate pozitivă, la baza dinamismului general al personalității și al comportamentelor adaptative; agresivitatea ar fi aici sinonimă cu combativitatea. „Aggressivity” traduce agresivitatea în sensul său negativ obișnuit. Această distincție are meritul de a ilustra ideea conform căreia un comportament agresiv poate fi o tentativă, mai mult sau mai puțin reușită, de adaptare la condițiile de mediu și nu doar o simplă proiecție a unei energii interne.

Putem spune, deci, că într-un sens larg, extensiv, agresivitatea **desemnează** o caracteristică generală a organismelor vii, referitoare la excitabilitate și la activitățile de explorare necesare satisfacerii trebuințelor fundamentale (alimentare, de apărare, sexuale etc.). Într-un sens mai restrâns, raportându-ne exclusiv la ființa umană, comportamentul agresiv este un comportament verbal sau **acțional** ofensiv orientat spre umilirea, minimalizarea sau chiar suprimarea fizică a celorlalți semenii, spre distrugerea unor obiecte investite cu semnificații sociale sau **contra** propriei persoane.

Prin urmare, agresivitatea, care nu este întotdeauna sinonimă cu violența, se poate manifesta prin numeroase comportamente diferite. Actele agresive de factură antisocială sunt cele care rețin cel mai des atenția datorită caracterului lor spectacular și potențialului periculos pe care-l prezintă.

Ele merg de gesturi amenințătoare la crimă, utilizează forța de care dispune agresorul sau un mediator (armele), putând să se exercite și indirect, asupra obiectelor. Toleranța, **mai mult sau mai puțin mare**, a societății în privința lor depinde de pragul de la care ele devin delikte, văzute drept crime.

Ca și multe alte concepte psihologice, termenii de „**agresivitate**”, respectiv „**agresiune**” și „**violență**” aparțin deopotrivă limbajului comun și arsenalului tehnic al psihologiei, cele două puncte de vedere putând să nu coincidă cu necesitate.

p. 28 Constatăm existența mai multor puncte de vedere, care pot fi sumarizate, potrivit cărora agresiunea ar fi: a) un comportament natural și instinctual propriu fiecăruia; b) un fapt social generat de constrângerile, dificultățile vieții în comun; c) o reacție la frustrare; d) un comportament învățat. Aceleste concepții reflectă – cel puțin în parte – diferitele abordări teoretice care au fost întreprinse în acest domeniu: biologice, etologice, sociologice, psihologice și psihosociologice. În ce privește încercările de definire, analiză și interpretare a agresivității de către specialiști, nu doar că nu întâlnim un consens mai general, dar se pare că evantaiul punctelor de vedere exprimate este mai mare decât în cazul altor fenomene psihologice [123].	Astfel, agresiunea ar fi: a) un comportament natural și instinctual propriu fiecăruia; b) un fapt social generat de constrângerile, dificultățile vieții în comun; c) o reacție la frustrare; d) un comportament învățat. Aceleste concepții reflectă – cel puțin în parte – diferitele abordări teoretice care au fost întreprinse în acest domeniu: biologice, etologice, sociologice, psihologice și psihosociologice. În ce privește încercările de definire, analiză și interpretare a agresivității de către specialiști, nu numai că nu întâlnim un consens mai general dar se pare că evantaiul punctelor de vedere exprimate este mai mare decât în cazul altor fenomene psihologice.
p. 32 <i>Agresivitatea, definită ca injurii intenționate sau comportament distructiv</i> (Bandura, 1978) [57], este un fenomen complex, cu multiple cauze, care nu poate fi foarte ușor definit, depinzând de teoriile cu care este asociată, dar și de societatea în care se manifestă. Sunt culturi unde agresivitatea este permisă, dar sunt și societăți unde aceasta nu poate fi tolerată. Agresivitatea poate îmbrăca diverse forme: - agresivitate de tip verbal, agresivitate fizică față de persoane sau/ și obiecte, aceasta putând fi regăsită în confruntare directă sau prin intermediul unei alte persoane/ obiect (agresiune indirectă), la nivel activ sau pasiv.	EDUcație incluzivă de calitate prin FORMare profesională continuă Bune practici privind ameliorarea agresivității în mediul școlar Agresivitatea, definită ca injurii intenționate sau comportament distructiv, este un fenomen complex, cu multiple cauze, care nu poate fi foarte ușor definit, depinzând de teoriile cu care este asociată, dar și de societatea în care se manifestă. Sunt culturi unde agresivitatea este permisă, dar sunt și societăți unde aceasta nu poate fi tolerată. Agresivitatea poate îmbrăca diverse forme: - agresivitate de tip verbal, - agresivitate fizică față de persoane sau/și obiecte, aceasta putând fi regăsită în confruntare directă sau prin intermediul unei alte persoane/ obiect (agresiune indirectă), la nivel activ sau pasiv.
pp. 34-35 În contextul prezentei cercetări, menționăm definirea dată de către Epp și Watkinson (1997) unui alt tip de violență, denumită violența sistemică în școli, reprezentată de „orice procedură practică sau instituțională care are impact asupra indivizilor și a grupurilor prin împovărarea lor psihologică, mentală, culturală, spirituală, economică sau fizică” [158]. Studiile asupra	AGRESIVITATEA ȘI VIOLENȚA ÎN MEDIUL ȘCOLAR – PROBLEMĂ A SECOLULUI XXI. PREVENIRE ȘI COMBATERE Natalia MIHĂILESCU, Polina LUNGU, Catedra de pedagogie și psihologie 44-52 4.pdf pp. 45-46 Epp și Watkinson (1997) au definit și un alt tip de violență, denumită violența sistemică în școli, reprezentată de „orice procedură practică sau instituțională care are impact asupra indivizilor și a grupurilor prin împovărarea lor psihologică, mentală, culturală, spirituală, economică sau fizică”. Studiile asupra

violenței sistemice sunt mai puține în comparație cu cele asupra violenței și agresivității elevilor. Débarbieux (1991) [70] propune următoarea tipologie a violenței școlare în funcție de trei criterii: • Climatul școlar: relațiile dintre elevi, dintre adulți și școală, cele dintre elevi și adulți; • Insecuritatea: violența resimțită de elevi, dar și de profesori; • Delictele: furturi, loviri, insulte și rasism.	violenței sistemice sunt puține în comparație cu cele asupra violenței și agresivității elevilor. Débarbieux (1999) propune următoarea tipologie a violenței școlare în funcție de trei criterii: - Climatul școlar: relațiile dintre elevi, dintre adulți și școală, cele dintre elevi și adulți; - Insecuritatea: violența resimțită de elevi, dar și de profesori; - Delictele: furturi, loviri, insulte și rasism.
p. 35 În instituțiile de învățământ bullying-ul se întâlnește în rândurile semenilor și adesea se manifestă din partea elevilor mai mari în relație cu elevii mai mici. De cele mai multe ori, bullying-ul reprezintă agresarea fizică și/ sau psihologică planificată conștient, care are loc pe parcursul unei perioade, întreruperea căreia necesită implicarea unor terțe persoane: director, profesori, alți angajați ai instituției, elevi, părinți, iar uneori și reprezentanți ai organelor de drept. Cyberbullying: prin comunicații mobile, poștă electronică și în rețelele sociale sunt răspândite poze denigratoare, mesaje jignitoare și amenințări.	https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenire_a_violentei_in_institutia_de_invatamant_ghid_metodologic.pdf p. 14 În instituțiile de învățământ bullying-ul se întâlnește în rândurile semenilor și adesea se manifestă din partea elevilor mai mari în relație cu elevii mai mici. Angajații instituțiilor de învățământ se pot confrunta cu bullying-ul din partea colegilor sau a managementului. De cele mai multe ori, bullying-ul este violența fizică și/ sau psihologică planificată conștient, care are loc pe parcursul unei perioade, întreruperea căreia necesită implicarea unor terțe persoane: director, profesori, alți angajați ai instituției, elevi, părinți, iar uneori și reprezentanți ai organelor de drept. p. 15 Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale moderne, a luat amploare încă un tip de bullying, cyberbullying-ul: utilizarea telefoanelor mobile, poștei electronice, internetului, rețelelor sociale, blogurilor, chat-urilor în scopul urmăririi persoanei, distribuirii informațiilor confidențiale, zvonurilor, mesajelor denigratoare și jignitoare despre ea.
p.40-41 Menționând existența multiplelor teorii explicative ale agresivității, aderăm la poziția lui Moser, care invocă existența a patru concepții majore în ceea ce privește comportamentul agresiv [79]: a) <i>teoriile instinctuale</i> – consideră ca agresiunea este o manifestare a unei pulsuni sau instinct înăscut; b) <i>teoriile reactive</i> – vizează comportamentul agresiv ca o reacție la situațiile frustrante, dezagreabile; c) <i>teorii ale învățării</i> – potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul	Angela POTÂNG, Ina BOTNARI*, 2018 Revista Studia Universitates Moldavie, USM TEORII EXPLICATIVE ALE AGRESIVITĂȚII (oaji.net) p.126 După G.Moser, există patru concepții majore în ceea ce privește comportamentul agresiv [1]: a) <i>teoriile instinctuale</i> – consideră ca agresiunea este o manifestare a unei pulsuni sau instinct înăscut; b) <i>teoriile reactive</i> – consideră comportamentul agresiv ca o reacție la situațiile frustrante, dezagreabile; c) <i>teorii ale învățării</i> – potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul

unor diferite mecanisme, cum este, de pildă, învățarea prin imitație și/sau observație;
d) *abordarea cognitivă* – care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului, iar perspectiva cognitivă sugerează că și comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcție de raportul dintre costurile și beneficiile prezumate.

Totodată, în contextul multiplelor clasificări, vom încerca să oferim o prezentare mai amplă a *teoriilor mai cunoscute cu privire la explicarea agresivității*, dar și relevante prezentei cercetări.

1. Teorii biologice privind explicarea agresivității, prin care agresivitatea este vizată ca o tendință înăscută de acțiune. Agresivitatea este un instinct, un pattern predominant de răspunsuri ce sunt controlate genetic. Potrivit psihologului englez McDougall, toate comportamentele umane, inclusiv cele agresive, se află sub controlul a 18 instincte diferite.

În viziunea lui Freud, agresivitatea este un instinct, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa și de a fi violenți, conduita umană fiind bazată pe două instincte fundamentale: instinctul vieții – Eros și instinctul morții – Thanatos. El a postulat că comportamentele umane sunt dirijate de forțe psihice ale instinctelor; astfel, comportamentele instinctului morții sunt îndreptate spre distrugerea proprie sau a altora, deci sunt comportamente agresive.

Teoria lui Freud este unifactorială: agresivitatea apare în mod natural, din tensiunile fiziologice și trebuie să se manifeste pentru ca individul să se detensioneze [apud 30; apud 34].

Dezvoltând punctul de vedere freudian și analogia dintre natura animală și cea umană, **K.Lorenz** (1998) [25] a dezvoltat teoria etologică, în cadrul căreia a susținut că agresivitatea răspunde nevoilor de supraviețuire, indivizii mai agresivi sporindu-și șansele de supraviețuire.

Din perspectiva sociobiologiei, agresivitatea este adaptativă și înlesnește procesul de transmitere a genelor generației următoare. Pentru oameni, de exemplu, agresivitatea facilitează accesul la resurse, iar sănătatea și capacitatea de reproducere a individului depind de acestea [16].

unor diferite mecanisme, cum este, de pildă, învățarea prin imitație și/sau observație;
d) *abordarea cognitivă* – care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului, iar perspectiva cognitivă sugerează că și comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcție de raportul dintre costurile și beneficiile prezumate.

În contextul acestor clasificări, pot fi prezentate detaliat cele mai cunoscute *teorii cu privire la studiul și explicarea agresivității*.

1. Teorii biologice privind explicarea agresivității, prin care agresivitatea se consideră o tendință înăscută de acțiune. Agresivitatea este un instinct, un pattern predominant de răspunsuri ce sunt controlate genetic. Potrivit psihologului englez **McDougall**, toate comportamentele umane, inclusiv cele agresive, se află sub controlul a 18 instincte diferite.

În viziunea lui Freud, agresivitatea este un instinct, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa și de a fi violenți. Conduita umană fiind bazată pe două instincte fundamentale: **instinctul vieții – Eros și instinctul morții – Thanatos**. El a postulat că comportamentele umane sunt dirijate de forțe psihice ale instinctelor; astfel, comportamentele instinctului morții sunt îndreptate spre distrugerea proprie sau a altora, deci sunt comportamente agresive.

Teoria lui Freud este unifactorială: agresivitatea apare în mod natural, din tensiunile fiziologice, și trebuie să se manifeste pentru ca individul să se detensioneze [2].

Konrad Lorenz, cunoscut pentru analiza comportamentului uman din perspectiva etologiei, susține că manifestarea acestui instinct la om este defectuoasă, deși are o valoare adaptativă și esențială **pentru supraviețuire**, datorită faptului ca impulsul refutat răbufnește mai puternic și deosebit de nociv.

Din perspectiva sociobiologiei, agresivitatea este adaptativă și înlesnește procesul de transmitere a genelor generației următoare. Pentru oameni, de exemplu, agresivitatea facilitează accesul la resurse, iar sănătatea și capacitatea de reproducere a individului depind de acestea [3].

p.42-43

2. Teorii social - psihologice ale agresivității

a) *Teoria „frustrare-agresiune”* se bazează pe fenomenul frustrării. Analiza actelor agresive, ca și a celor violente, arată că orice comportament agresiv se declanșează ori de câte ori individul se confruntă cu un obstacol sau cu o barieră socială (un alt individ – rival, un obiect, un animal, o instituție, o idee), care îl împiedică să-și satisfacă interesele și scopurile personale, provocând astfel o frustrare.

b) *Teoria „indice – excitație”*. Leonard Berkowitz a preluat ideea de la teoria „frustrare – agresiune” și a introdus o verigă intermediară între agresivitate și frustrare: *condițiile de mediu adecvate pentru agresiune*. Frustrarea nu evocă imediat agresivitate, ci generează la individ o stare de excitație emoțională: furia. Dar, comportamentul agresiv va fi **manifestat** numai dacă în contextual social respectiv există stimuli cu o conotație agresivă – indici asociați cu furia. Stimulii ajung să funcționeze ca indici de agresivitate prin condiționare clasică: în principiu, orice obiect, persoană pot deveni un indice de agresivitate de acest fel. Astfel, potrivit lui **Berkowitz**, actul agresiv are două surse:

1) starea de excitație emoțională (furia);

2) indicii din situație [apud 34].

c) *Teoria învățării sociale*. Albert Bandura formulează teoria învățării sociale a agresivității plecând de la poziția că agresivitatea este un comportament social învățat. Accentul cade pe experiențele de învățare ale individului, care pot fi directe sau indirecte. Prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv, întrucât este recompensat direct ori observă că ceilalți sunt recompensați pentru conduite agresive. Potrivit lui Bandura, comportamentul agresiv al unei persoane într-o situație specifică depinde de: experiențele trecute ale persoanei asupra acțiunilor violente, precum și de propriile conduite agresive și cele observate la alții; gradul de succes al comportamentelor agresive efectuate ori observate la alții; probabilitatea actuală ca agresivitatea să fie recompensată sau pedepsită; factorii cognitivi, sociali și de mediu din situație [57].

p.45

Potrivit *teoriei sociocognitive* a lui Averill (1991) [apud 34], furia are la bază scheme emoționale, fiind o experiență specifică

p.126-127

2. Teorii social - psihologice ale agresivității

a) *Teoria „frustrare-agresiune”*. Aceasta se bazează pe fenomenul de frustrare. Analiza actelor agresive, ca și a celor violente, arată că orice comportament agresiv se declanșează ori de câte ori individul se confruntă cu un obstacol sau cu o barieră socială (un alt individ – rival, un obiect, un animal, o instituție, o idee), care îl împiedică să-și satisfacă interesele și scopurile personale, provocând astfel o frustrare.

b) *Teoria „indice – excitație”*. Leonard Berkowitz a preluat ideea de la teoria „frustrare – agresiune” și a introdus o verigă intermediară între agresivitate și frustrare: *condițiile de mediu adecvate pentru agresiune*. Frustrarea nu evocă imediat agresivitate, ci generează în individ o stare de excitație emoțională: furia. Dar, comportamentul agresiv va fi **efectuat** numai dacă în contextul social respectiv există stimuli cu o conotație agresivă – indici asociați cu furia. Stimulii ajung să funcționeze ca indici de agresivitate prin condiționare clasică: în principiu, orice obiect, persoană pot deveni un indice de agresivitate de acest fel. Astfel, potrivit lui **Berkowitz**, actul agresiv are două surse:

1) starea de excitație emoțională (furia);

2) indicii din situație [4].

c) *Teoria învățării sociale*. Albert Bandura formulează teoria învățării sociale a agresivității plecând de la poziția că agresivitatea este un comportament social învățat. Accentul cade pe experiențele de învățare ale individului, care pot fi directe sau indirecte. Prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv, întrucât este recompensat direct ori observă că ceilalți sunt recompensați pentru conduite agresive. Potrivit lui Bandura, comportamentul agresiv al unei persoane într-o situație specifică depinde de: experiențele trecute ale persoanei asupra acțiunilor violente, precum și de propriile conduite agresive și cele observate la alții; gradul de succes al comportamentelor agresive efectuate ori observate la alții; probabilitatea actuală ca agresivitatea să fie recompensată sau pedepsită; factorii cognitivi, sociali și de mediu din situație [5].

p.127

Potrivit *teoriei sociocognitive* a lui Averill (1991), furia are la bază scheme emoționale, fiind o experiență specifică

individuală în raport cu societatea. O contribuție majoră în explicarea furiei a adus <i>teoria cognitivă</i> a lui Novaco (2007) [apud 123], furia fiind văzută de el ca o experiență subiectivă, activată în condiții de pericol, de percepere a intenției negative și când există motivație pentru apropiere sau atac; este asociată cu atenția selectivă înspre situații cu nivel ridicat de provocare. Teoria accentuează rolul proceselor cognitive în declanșarea furiei, susținând că orientarea exacerbată înspre perceperea pericolului și interpretarea situațiilor favorizează răspunsurile de furie și agresivitate. El susține că aceste fenomene nu se află întotdeauna în relație cauză-efect, atât timp cât violența și agresivitatea au funcții de supraviețuire, iar furia are funcția de mobilizare și energizare a comportamentului în situații dificile. Din perspectiva <i>teoriilor cognitiv-comportamentale</i> au fost identificate tipuri de cogniții implicate în furie. Ellis (1994) a descris cognițiile iraționale: cerințe absolutiste, toleranță scăzută la frustrare și evaluare globală a celorlalți implicați în generarea furiei, în timp ce Beck (1999) susține implicarea cognițiilor de tipul evaluării negative a imaginii de sine [apud 34].	individuală în raport cu societatea. O contribuție majoră în explicarea furiei a adus <i>teoria cognitivă</i> a lui Novaco (2007). Furia este văzută de el ca o experiență subiectivă, activată în condiții de pericol, de percepere a intenției negative și când există motivație pentru apropiere sau atac; este asociată cu atenția selectivă înspre situații cu nivel ridicat de provocare. Teoria accentuează rolul proceselor cognitive în declanșarea furiei, susținând că orientarea exacerbată înspre perceperea pericolului și interpretarea situațiilor favorizează răspunsurile de furie și agresivitate. El mai arată că aceste fenomene nu se află întotdeauna în relație cauză-efect, atât timp cât violența și agresivitatea au funcții de supraviețuire, iar furia are funcția de mobilizare și energizare a comportamentului în situații dificile. Din perspectiva <i>teoriilor cognitiv-comportamentale</i> au fost identificate tipuri de cogniții implicate în furie. Ellis (1994) a descris cognițiile iraționale: cerințe absolutiste, toleranță scăzută la frustrare și evaluare globală a celorlalți implicați în generarea furiei, în timp ce Beck (1999) susține implicarea cognițiilor de tipul evaluării negative a imaginii de sine.
p. 50 Stima de sine reprezintă o evaluare pe care o facem despre noi înșine și care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziționale, personale sau colective). De exemplu, Rosenberg (1979) [94] face distincția dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) și stimă de sine scăzută (negativă). Cei mai mulți psihologi definesc stima de sine ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Este vorba de evaluarea pe care o persoana o face cu privire la propria sa valoare, cu alte cuvinte, asupra gradului de mulțumire față de propria persoană (Harter, 1998). p. 51 Stima de sine poate fi definită și ca tonalitatea afectivă a reprezentării conceptului de sine (Tap, 1998) [apud 7]. Rosenberg (1979) [94] definește stima de sine ca o sinteză cognitivă și afectivă complexă. El consideră că stima de sine dictează atitudinea mai mult sau mai puțin bună a individului față de propria persoană. Baumeister (1998) definește stima de sine folosind termeni sinonimi, ca: mândrie, egoism, aroganță, narcisism, un fel de	Stima de sine - DR. TICU CONSTANTIN (yumpu.com) https://www.yumpu.com/ro/document/read/28538609/stima-de-sine-dr-ticu-constantin/18 p. 2 1. Stima de sine: definiții și modele interpretative 1.1. Perspective în definirea stimei de sine <i>Stima de sine</i> reprezintă componenta evaluativă a sinelui¹ și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încearcă persoana atunci când se referă la propria persoană (Constantin, 2004). Stima de sine reprezintă o evaluare pe care o facem despre noi înșine și care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziționale, personale sau colective). De exemplu Rosenberg (1979) face distincția dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) și stimă de sine scăzută (negativă). Lutanen și Crocker, în 1992, vorbesc de stimă de sine personală - cu trimitere la evaluarea subiectivă a atributelor care îi sunt proprii, specifice individului și stimă de sine colectivă - cu trimitere la judecăți de valoare asupra caracteristicilor grupului sau grupurilor cu care persoana se identifică. Pornind de la "Scala stimei de sine" a lui Rosenberg, Heatherton și Polivy construiesc în 1991, un instrument pentru a măsura stima de sine generală sau ca „trăsătură” și stima de sine ca „stare” sau momentană. Cei mai mulți psihologi definesc stima de sine ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Este vorba de evaluarea pe care o persoana o face cu privire la propria sa valoare, cu alte cuvinte, asupra gradului de mulțumire față de propria persoană. (Harter, 1998). Stima de sine poate fi definită și ca tonalitatea afectivă a reprezentării conceptului de sine. (Tap, 1998). Rosenberg (1979) definește stima de sine ca o sinteză cognitivă și afectivă complexă. El consideră că stima de sine dictează atitudinea mai mult sau mai puțin bună a individului față de propria persoană. Baumeister (1998) definește stima de sine folosind termeni sinonimi ca: mândrie, egoism, aroganță, narcisism, un fel de superioritate.

superioritate [apud 121]. pp.60-61 Copiii fac față unor situații familiale și școlare tensionate prin comportamente agresive. Agresivitatea lor poate fi o modalitate de a atrage atenția sau poate fi o simplă provocare. Uneori copiii folosesc comportamentele agresive pentru a câștiga o identitate proprie, alteori pentru că se simt pur și simplu neglijăți (Petermann F., Peteremmann U., 2006) [31]. Comportamentul agresiv are în timp efecte negative și duce la deficiențe în modalitățile de rezolvare a situației conflictuale. În general, copiii agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare și abuz, dar de multe ori agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Agresivitatea copilului se poate manifesta încă din perioada de sugar, când acesta își manifestă furia (în special băiețelul), continuând cu copilăria mică, în care apar conflicte în special între copiii de același sex, apoi cu vârsta școlară, când băieții preferă agresivitatea fizică, iar fetele agresivitatea indirectă. Comportamentul agresiv al copilului poate avea ca scop obținerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat) (Petermann, F., Peteremmann U., 2006) [31]. De multe ori, însă, agresivitatea este motivată de frică și se amplifică prin crize de furie și nesiguranță (Ionescu S., Jaquet M., Lhote C., 2007) [23]. Copiii din această categorie nu au încredere în ceilalți, se simt amenințați și încearcă să-și reducă furia printr-un comportament agresiv de prevenție caracterizat prin izbucniri de furie. Ei așteaptă o recunoaștere socială exagerată și sunt foarte sensibili la amenințări, încercând să câștige respect cu ajutorul agresivității. Când copiii agresivi obțin respect și supunere de la ceilalți copii, agresivitatea lor se întărește și se manifestă în tot mai multe ocazii. Metodele educative nepotrivite utilizate de părinți, caracterizate prin amenințări vagi, întăresc agresivitatea copilului. pp. 64-65 O atenție sporită necesită	red51.doc (live.com) Prof.consilier școlar ANCA OLARIU CJRAE Hunedoara-Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu”Călan Program asertiv de ameliorare a comportamentelor agresive la elevii cu C.E.S. p.15 Copiii fac față unor situații familiale și școlare tensionate prin comportamente agresive. Agresivitatea lor poate fi o modalitate de a atrage atenția sau poate fi o simplă provocare. Uneori copiii folosesc comportamentele agresive pentru a câștiga o identitate proprie, alteori se simt pur și simplu neglijăți (Petermann, F., Peteremmann U., 2006). Comportamentul agresiv are în timp efecte negative și duce la deficiențe în modalitățile de rezolvare a situației conflictuale. În general, copiii agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare și abuz, dar de multe ori agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Agresivitatea copilului se poate manifesta încă din perioada de sugar, când acesta își manifestă furia (în special băiețelul), continuând cu copilăria mică, în care apar conflicte în special între copiii de același sex, apoi cu vârsta școlară, când băieții preferă agresivitatea fizică, iar fetele agresivitatea indirectă. Comportamentul agresiv al copilului poate avea ca scop obținerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat) (Petermann, F., Peteremmann U., 2006). De multe ori, însă, agresivitatea este motivată de frică și se amplifică prin crize de furie și nesiguranță (Ionescu S., Jaquet M., Lhote C.,2007). Copiii din această categorie nu au încredere în ceilalți, se simt amenințați și încearcă să-și reducă furia printr-un comportament agresiv de prevenție caracterizat prin izbucniri de furie. Ei așteaptă o recunoaștere socială exagerată și sunt foarte sensibili la amenințări, încercând să câștige respect cu ajutorul agresivității. Când copiii agresivi obțin respect și supunere de la ceilalți copii, agresivitatea lor se întărește și se manifestă în tot mai multe ocazii. Metodele educative nepotrivite utilizate de părinți, caracterizate prin amenințări vagi și inconsecvența întăresc agresivitatea copilului. pp. 17-18
--	---

factorii de risc din mediul școlar: cei mai predictivi în determinarea comportamentelor agresive se dovedesc a fi cei legați de eșecul școlar sau performanțe slabe (Cosmovici A., Iacob L., 1998) [11].

Pe lângă acesta, cei mai importanți factori ai agresivității școlare sunt (Hăvârneanu C., 2001) [20]:

- Lipsa de implicare în activitățile școlare, absența unor reguli clare și politici școlare care să stabilească comportamentul elevilor, precum și slaba atenție acordată diferențelor individuale în cadrul școlii;
- Stil de disciplină autoritar aplicat conflictelor școlare au tentința să exacerbeze aceste disfuncționalități;
- Atunci când curricula școlară și modalitățile de realizare a instrucției nu sunt adaptate nivelului abilităților elevului, aceștia devin frustrați sau plictisiți, manifestând lipsă de atașament total față de propria lor școală. Această relație este evidentă în cazul multor elevi cu tulburări emoționale și comportamentale care prezintă dificultăți instrumentale la diferite discipline;
- Profesorii au tendința de a interacționa mai puțin cu elevii distructivi;
- Tot în cadrul acestor clase se constată lipsa cvasi-totală a unor întăriri pozitive chiar și în situația manifestării unui comportament adecvat din partea elevilor ce manifestă probleme;
- Un alt factor ce trebuie luat în seamă sunt relațiile deficitare dintre elevi, climatul ostil din clasă, lipsa unor relații de apropiere și a unei percepții interindividuale.

Comportamentele sesizate în unitatea școlară sunt de genul: se împing, se bat, se înjură, își pun piedică, fură, se ceartă, scuiă, nu respectă regulile clasei, amenință, distrug obiecte. În acest caz, intervenția din partea cadrelor didactice este necesară.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat de către educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea (Petermann, F., Petermann U., 2006) [231]. Astfel, constatăm că mulți copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament.

Factorii agresivității școlare

Factorii de risc din mediul școlar, cei mai predictivi în determinarea comportamentelor agresive se dovedesc a fi cei legați de eșecul școlar sau performanțe slabe (Cosmovici A., Iacob L., 1998).

Pe lângă acesta, cei mai importanți factori ai agresivității școlare sunt (Havrineanu C., 2001):

- Lipsa de implicare în activitățile școlare, absența unor reguli clare și politici școlare care să stabilească comportamentul elevilor, precum și slaba atenție acordată diferențelor individuale în cadrul școlii;
- Stil de disciplină autoritar aplicat conflictelor școlare au tentința să exacerbeze aceste disfuncționalități;
- Atunci când curricula școlară și modalitățile de realizare a instrucției nu sunt adaptate nivelului abilităților elevului, aceștia devin frustrați sau plictisiți, manifestând lipsă de atașament total față de propria lor școală. Această relație este evidentă în cazul multor elevi cu tulburări emoționale și comportamentale care prezintă dificultăți instrumentale la diferite discipline;
- Profesorii au tendința de a interacționa mai puțin cu elevii distructivi;
- Tot în cadrul acestor clase se constată lipsa cvasi-totală a unor întăriri pozitive chiar și în situația manifestării unui comportament adecvat din partea elevilor ce manifestă probleme;
- Un alt factor ce trebuie luat în seamă, sunt relațiile deficitare dintre elevi, climatul ostil din clasă, lipsa unor relații de apropiere și a unei percepții interindividuale.

Comportamentele sesizate în unitatea școlară sunt de genul: se împing, se bat, se înjură, își pun piedică, fură, se ceartă, scuiă, nu respectă regulile clasei, amenință, distrug obiecte. În acest caz, intervenția din partea cadrelor didactice este necesară.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat de către educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea (Petermann, F., Petermann U., 2006).

Mulți copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări

Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viață (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinților în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor școlare (bogate, sărace) și ale celor sociale (recompensatorii/restrictive (Băban A., 2009) [apud 123].	semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viață (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinților în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor școlare (bogate, sărace) și a celor sociale (recompensatorii/restrictive (Băban A., 2009, cap.5 Personalitatea copilului și adolescentului).
p.83-84 În acest context, în baza analizei reperelor teoretice și a datelor statistice, a determinării premiselor psihopedagogice ale diminuării agresivității a fost necesar să configurăm premisele psihopedagogice de eficientizare a acestui proces, după cum urmează: • Accent pe corelarea gândurilor, emoțiilor cu acțiunile. • Orientarea elevilor spre dobândirea cunoștințelor și abilităților relevante.. • Mijlocirea formării stimei de sine adecvate prin crearea unui mediu favorabil • Axarea adolescenților și adolescentelor pe managementul emoțiilor și al impulsurilor agresive. p.84 Bineînțeles că adulții trebuie să cunoască și să creeze condițiile psihopedagogice respective și să aplice strategiile de diminuare a agresivității adecvate. Părinții și profesorii trebuie să valorifice constant posibilitățile strategiilor și condițiilor de eficientizare a educației elevilor atât în mediul familial cotidian, cât și în mediul școlar.	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia_popa_thesis.pdf (cnaa.md) p.79-80 În acest context, în baza analizei reperelor teoretice și a determinării premiselor psihopedagogice ale autoeducației școlarului mic a fost necesar să configurăm condițiile eficientizării acestui proces/autoeducație, după cum urmează: 1. Accent pe corelarea gândurilor/ideilor cu acțiunile, .. 2. Orientarea elevilor spre formarea competențelor de autoproiectare 3. Centrarea pe formarea competențelor de autoorganizare p.82 4. Mijlocirea formării competențelor de autostimulare prin crearea unui mediu favorabil 5. Axarea elevilor pe formarea competențelor de autoevaluare, autocontrol și autoapreciere p.83 Bineînțeles că adulții trebuie să cunoască și să creeze condițiile psihopedagogice respective și să aplice strategiile de autoeducație adecvate. Părinții și pedagogii trebuie să valorifice constant posibilitățile strategiilor și condițiilor de eficientizare a educației copiilor atât în mediul familial cotidian cât și în mediul școlar.
pp.84-85 TABELUL 2.2.	Olga RAILEANU, 2018 (conducător șt. Cuznețov L.) olga_raileanu_thesis.pdf (cnaa.md) pp.85-86 TABELUL preluat și micșorat

Tabelul 2.2. Strategii operaționale de diminuare a agresivității adolescenților în școală			Tabelul 2.3. Strategii operaționale de consiliere educațională a părinților și preadolescenților		
Nr. crt.	Strategia de bază aplicată	Descrierea conținutului strategiilor operaționale	N d/o	Strategia de bază aplicată	Descrierea conținutului strategiilor operaționale valorificate
			METODE, PROCEDEE, TEHNICI		
1.	Strategia de tip observațional	Se manifestă printr-o activitate de observare atentă, înțelegere și analiză a conduitei elevului/ elevei	1.	Strategia de tip observațional	Se manifestă printr-o activitate de observare atentă, studiere, înțelegere și analiză a conduitei beneficiarului.
2.	Strategia centrată pe deconstruirea modelelor comportamentale stereotipe	Activități de analiză și reflecții asupra modelelor tradiționale de "macio" pentru băieți și a docilității fetelor (avantaje și dezavantaje)	2.	Strategii centrate pe valorificarea studiului de caz	Studiul analitic asupra aspectelor cognitive și comportamentale ale persoanei consultate cu scopul determinării cauzelor dificultății și a situațiilor de eficientizare a condiției umane.
3.	Strategii de dezvoltare a stimei de sine	Activități de analiză și reflecții asupra componentelor stimei de sine, stării de bine și factorilor/ situațiilor care le afectează; stima de sine înaltă, joasă, adecvată	3.	Strategia conversativă conversația/formulare a întrebărilor	Metode conservative de confruntare a faptelor stabilite prin intermediul observației cu relații personale ale beneficiarului în scopul identificării motivelor, aspirațiilor, trăirilor afective și a intereselor celui consultat. Este o discuție premeditată între consilier și subiectul investigat, presupune o relație directă și sinceră cu beneficiarul cu intenția de sondare a vieții interioare, a intențiilor, intereselor, convingerilor, sentimentelor și așteptărilor acestuia.
4.	Strategii de rezolvare a conflictelor interioare	Reflecții asupra aspectelor cognitive și comportamentale ale persoanelor implicate în diverse situații de violență cu scopul determinării cauzelor, contextului agresivității și a situațiilor de eficientizare a condiției acestora.	4.	Strategia biografică (de acumulare a datelor)	Metode aplicate în consilierea educațională utilizate în procesul acumulării și studierii datelor cu privire la istoria personală a beneficiarului, ceea ce facilitează cunoașterea concretă și aprofundată a problemei și persoanei consultate.
5.	Strategii de rezolvare a conflictelor interpersonale	Discuții și reflecții asupra aspectelor cognitive și comportamentale ale persoanelor implicate în diverse situații de violență cu scopul determinării cauzelor, contextului agresivității și a situațiilor de eficientizare a condiției acestora.	5.	Strategia desensibilizării beneficiarului	O strategie utilizată la începutul procesului de consiliere prin intermediul căreia beneficiarul este învățat să se relaxeze și să se comporte într-un mod care exclude anxietatea, fobia. Se utilizează în reducerea fobiilor, frustărilor, tulburărilor cu dominantă anxioasă etc.
6.	Strategia re/ modelării cognitiv-atiitudinale	Activități prin intermediul cărora se intenționează modelarea/ remodelarea cognițiilor greșite, a convingerilor și concepțiilor pro-agresive, antisociale ale adolescenților prin utilizarea unor procedee, precum: promovarea modelelor pozitive, analiza, sugestia, exemplul personal, argumentarea etc.	6.	Strategii axate pe studierea produselor activității	Identificarea caracteristicilor și particularităților psihologice și individuale ale beneficiarului prin studierea și analiza produselor activității realizate de persoana consultată (desene, picturi, jocuri logice, muzică ascultată, creații literare etc.).
7.	Strategia întocmirii listei de probleme – soluții	Acțiuni prin intermediul cărora profesorul solicită elevilor elaborarea unei liste de probleme cu care aceștia se confruntă în școală. Ea poate conține dificultăți	7.	Sociodrama	Una din cele mai eficiente metode ale consilierii de modelare, înscenare și soluționare a unei situații dificile. Se realizează prin cooperare, învățare, problematizare și înscenarea cazului de către membrii implicați ai familiei.
			8.	Psihodrama	Metoda de consiliere care explorează problemele beneficiarului prin implicarea acestuia în mai multe roluri prin acțiuni dramatizate sau reprezentare scenică.
			9.	Strategia parafrazării	Presupune clarificarea subiectului sau temei de discuție prin reformularea
			10.	Strategia re/modelării cognitiv-atiitudinale	Este o strategie prin intermediul căreia se intenționează modelarea-remodelarea cognițiilor greșite, a convingerilor și concepțiilor beneficiarului prin utilizarea unor procedee cu: <i>metafora terapeutică, analiza, sugestia, exemplul personal, argumentarea etc.</i>
8.	Strategia acceptării necondiționate/ a diversității	Reflecții, discuții, jocuri asupra percepției realității așa cum este, după principiul: nu acționăm asupra realității obiective, ci asupra realității subiective; asupra modului de gândire, atitudinilor eronate și asupra comportamentului alhora. Dar se acceptă diversitatea atitudinilor și comportamentelor pro-sociale, non-agresive etc.	11.	Strategia re/modelării conduitei	Se realizează cu scopul de a re/modela conduita, manierele comportamentale indesezirabile prin utilizarea analizei, comparării, interpretării, explicației, metaforei terapeutice, exemplului personal etc.
9.	Strategia realizării proiectelor comunitare în grupuri mixte	Acțiuni prin intermediul cărora fetele și băieții în grupuri mixte realizează activități comunitare, astfel învățând să colaboreze și să dezvolte parteneriate sociale și de gen, să-și dezvolte empatia și suportul etc.	12.	Strategia re/modelării relației	Strategie utilizată cu scopul modelării/remodelării relației preadolescenților cu părinții, colegii, prietenii și cadrele didactice, prin valorificarea procedurilor consilierii: analizei și sintezei, explicației, metaforei terapeutice, sugesției, convingerii, exemplificării etc.
10.	Strategii de sprijinire a familiei în comunicarea cu adolescentul	Discuții prin intermediul cărora părinții sunt orientați în luarea unor decizii de comun acord cu adolescentul, susținerea acestuia în situații dificile etc.	13.	Strategia valorificării antrenamentului asertiv	Strategie ce presupune un mod de relaționare care se opune agresivității, dar și comportamentului pasiv și/sau defensiv. Strategia se circumscrie în sfera dezvoltării personale a individului cu scopul de formare a abilităților de comunicare, tratarea tulburărilor emoționale, predominând adresaarea întrebărilor, parafrazărilor, convingerii/montajului psihologic.
			14.	Strategia aplicării tehnicilor aserive	Presupune înlăturarea comportamentelor nedorite prin metoda clasică a sancțiunilor. Sancțiunea presupune atât înlăturarea înfățișării negative cât și utilizarea unor stimuli aserivi. Este o abordare directivă, deseori o valorificăm prin aplicarea umorului sau a orientărilor concrete.
			15.	- Strategia resemnificării tehnica întrebărilor - Tehnica reformulării răspunsurilor - Tehnica recadrării	Utilizarea de către consilier a întrebărilor clarificatoare, referitoare la sine, la persoanele apropiate, la relații, evenimente etc. și mobilizarea beneficiarilor în observarea și evidențierea unor sugestii în rezolvarea propriilor probleme. Tehnica utilizată de către consilier cu scopul de a ajuta beneficiarul să se clarifice și să înțeleagă mai bine problemele și situațiile cu care se confruntă. Presupune schimbarea contextului conceptual, al cadrului de referință, care transformă comportamentul persoanei consultate.
			16.	Strategia vizionării filmelor și montarea lor	Offeră posibilitatea beneficiarilor să vizioneze filme cu subiecte semnificative pentru educație, conform vârstei beneficiarului. Are loc personalizarea activității propriu-zise în așa fel încât beneficiarii să se simtă vizati. Ședința se încheie cu dezbateri, elaborarea și valorificarea concluziilor și a soluțiilor de rezolvare a problemelor personale sau montarea unui film despre sine.
			17.	Strategia centrării pe reflecție	Reflecția reprezintă procedeul predominant în strategia dată, caracterizat prin formularea de către consilier a întrebărilor cu caracter de problemă. Scopul fundamental constă în analiza, validarea și conștientizarea trăirilor emoționale ale beneficiarului.
			18.	Strategia argumentării	Procedeul esențial în procesul consilierii constă în argumentarea unor acțiuni/fapte care ajută la realizarea conversației, problematizării, brainstormingului-ai etc. Argumentele folosite în cadrul consilierii tind să realizeze legătura dintre lumea internă și problema subiectului educațional (deseori strategia poate avea caracter directiv).

p. 88

Astfel, în contextul principiilor pedagogice generale, am formulat câteva **principii** care sunt recomandate ca repere metodologice în cadrul procesului de instruire la subiectul de referință:

- **Respectarea particularităților de vârstă, centrată pe cunoașterea și valorificarea adecvată a dezvoltării proceselor psihice cognitive și a**

specificului crizelor de vârstă;

POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) [natalia_popa_thesis.pdf \(cnaa.md\)](#)

p. 86

Astfel, **principiile de eficientizare a autoeducației școlarului mic** rezidă în:

- respectarea particularităților de vârstă va fi centrată pe cunoașterea și valorificarea adecvată a dezvoltării proceselor psihice cognitive (percepția, memoria, gândirea, limbajul, imaginația etc.); cunoașterea specificului crizelor de vârstă etc.;

p. 86 2.4. Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceenii arabi din Israel Reperete teoretice studiate, analizate și determinate, cadrul metodologic stabilit au permis să identificăm specificul și posibilitățile de diminuare a agresivității elevilor în școală. Investigația preliminară, analiza problemelor cu care se confruntă adolescenții, determinarea specificului de manifestare a agresivității la fete și băieți, corelarea acestora cu studiile asupra stimei de sine, stilurilor de soluționare a conflictelor; premisele psihopedagogice, obiectivate în condiții interne și externe prin factorii biologici, psihologici, familiali și socioculturali; determinarea condițiilor, premiselor și a strategiilor au contribuit la stabilirea criteriilor și priorităților de lucru în domeniu;	p. 107 3.2. Modelul pedagogic de eficientizare a autoeducației școlarului mic în contextul consilierii psihopedagogice a familiei Reperete teoretice studiate, analizate și determinate, cadrul metodologic stabilit au permis să identificăm specificul și posibilitățile de eficientizare a autoeducației școlarului mic. Investigația preliminară, analiza particularităților de vârstă, corelarea acestora cu studiile dezvoltării la nivel cognitiv, moral, psihosocial, premisele psihopedagogice, obiectivate în condiții interne și externe prin factorii biologici, psihologici, familiali și socioculturali; determinarea condițiilor și strategiilor au contribuit la stabilirea criteriilor și priorităților de eficientizare a autoeducației școlarului mic;
--	---

p.92 În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat de către educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea. Mulți copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viață (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinților în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor școlare (bogate, sărace) și a celor sociale (recompensatorii/ restrictive). Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.	red51.doc (live.com) Prof.consilier școlar ANCA OLARIU CJRAE Hunedoara-Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu”Călan Program asertiv de ameliorare a comportamentelor agresive la elevii cu C.E.S. p.19 În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat de către educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ce nu-i oferă societatea (Petermann, F., Peteremann U., 2006). Mulți copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viață (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinților în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor școlare (bogate, sărace) și a celor sociale (recompensatorii/restrictive (Băban A., 2009, cap. 5 - <i>Personalitatea copilului și adolescentului</i>). Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.
pp.96-97	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia_popa_thesis.pdf (cnaa.md) p.99
Capitolul conține premisele și condițiile psihopedagogice de diminuare a agresivității la liceenii arabi, care au fost determinate în baza studiului și analizei reperelor teoretice. Acestea au fost structurate în 2 instrumente pedagogice cu caracter teoretic generalizator ce cuprind condițiile interne, obiectivate în factorii biologici și psihologici și condițiile externe, obiectivate în factorii familiali și socioculturali, la fel – strategiile	Capitolul conține premisele psihopedagogice de dezvoltare a autoeducației la școlarii mici, care au fost determinate în baza studiului și analizei reperelor teoretice. Acestea au fost structurate într-un instrument pedagogic cu caracter teoretic generalizator ce cuprinde condițiile interne, obiectivate detaliat în factorii biologici și psihologici și condițiile externe, obiectivate în factorii familiali și socioculturali.

operaționale. Instrumentul vizat va servi drept reper de ghidare a liceenilor în procesul de schimbare a atitudinilor și comportamentelor în vederea diminuării agresivității. 6. Cadrul metodologic a fost determinat și elaborat în baza conceptualizării efectuate și a cercetărilor preliminare ale situației prin... 8. Specificarea particularităților de gen și de vârstă, luarea în considerare a contextului sociocultural a permis să fundamentăm și să argumentăm științific: direcțiile de intervenție privind diminuarea agresivității la liceeni; identificarea necesităților tinerilor de instruire în domeniul vizat; urmate de <i>stabilirea strategiilor și condițiilor psihopedagogice de eficientizare a intervențiilor orientate spre diminuarea agresivității la liceenii arabi.</i>	Instrumentul vizat va servi drept reper teoretic de ghidare a adulților în procesul realizării educației și autoeducației cu succes a școlarului mic. • Cadrul metodologic a fost determinat și elaborat în baza conceptualizării efectuate și a cercetărilor preliminare a situației prin... • Specificarea particularităților de vârstă, de dezvoltare, educație și realizare a autoeducației școlarului mic a permis să fundamentăm și să argumentăm științific: direcțiile de acțiune a adulților privind eficientizarea autoeducației copiilor de vârstă școlară mică; identificarea reperelor axiologice a autoeducației școlarilor mici; urmate de stabilirea strategiilor și condițiilor psihopedagogice de eficientizare a autoeducației la vârsta dată,
p.98 Capitolul trei al cercetării elucidează designul experimentului pedagogic cu toate cele trei etape: de constatare, de formare și verificare a rezultatelor.	POPA NATALIA, 2018 p. 17 Capitolul 3, elucidează designul experimentului pedagogic cu toate cele trei etape: de constatare, de formare și verificare a rezultatelor.
p.111 Obiectivele principale ale Programului formativ: a) conștientizarea esenței și a potențialului distructiv al agresivității și al violenței; b) explorarea cunoașterii de sine și a celuilalt; formarea anumitor abilități de ascultare activă; d) dezvoltarea comunicării deschise, e) dezvoltarea capacității de a fi empatic; f) conștientizarea rolului emoțiilor în relațiile interpersonale și managementul acestora; g) soluționarea constructivă a conflictelor/situațiilor de violență în care pot fi implicați liceenii. Fiecare dintre ședințele trainingului respecta o anumită structură ce presupunea parcurgerea a patru etape: 1) <i>etapa inițială</i> – cuprindea procedura „cunoștință a zilei” și avea drept obiectiv introducerea în tema ședinței. Începând cu ședința a doua era făcută legătura și cu ședința precedentă, lucrându-se mai mult asupra temei date pentru acasă; 2) <i>etapa de trecere</i> – presupunea ajutorarea	Inga Russu, DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GESTIONARE A CONFLICTULUI ÎN FAMILIE. În: Studia Universitatis Moldavie, 2013 Nr.9 (69), pp.131-132 Obiectivele principale ale trainingului au fost: a) conștientizarea potențialului constructiv al conflictelor; b) aprofundarea cunoașterii de sine și a celuilalt; c) identificarea valorilor familiei; d) formarea anumitor abilități de ascultare activă; e) dezvoltarea comunicării deschise, f) dezvoltarea capacității de a fi empatic; g) conștientizarea rolului emoțiilor în relațiile interpersonale; i) soluționarea constructivă a conflictului în familie; j) rezolvarea conflictelor în care sunt implicați copiii. Fiecare dintre ședințele trainingului respecta o anumită structură ce presupunea parcurgerea a patru etape: 1) <i>etapa inițială</i> – cuprindea procedura „cunoștință a zilei” și avea drept obiectiv introducerea în tema ședinței. Începând cu ședința a doua era făcută legătura și cu ședința precedentă, lucrându-se mai mult asupra temei date pentru acasă; 2) <i>etapa de trecere</i> – presupunea ajutorarea

participanților să-și exprime sentimentele și emoțiile, să participe activ la activități, să deprindă cât mai mult din abilitățile decizionale și să atingă performanțe cât mai mari în plan personal și relațional; 3) <i>etapa de lucru</i> – continuarea lucrului în vederea consolidării modificărilor comportamentale, emoționale, aprecierea opiniilor altora; 4) <i>etapa de finalizare</i> – includea realizarea feedback-ului general al ședinței.	cuplurilor să-și exprime sentimentele și emoțiile, să participe activ la activități, să deprindă cât mai mult din abilitățile decizionale și să atingă performanțe cât mai mari în plan personal și relațional; 3) <i>etapa de lucru</i> – continuarea lucrului în vederea consolidării modificărilor comportamentale, emoționale, aprecierea opiniilor altora; 4) <i>etapa de finalizare</i> – includea realizarea feedback-ului general al ședinței.
p.111-115 a) <i>Exerciții de exprimare a sentimentelor: tristețe, teamă</i> Obiective: - familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru și cu ceea ce înseamnă jocul de rol; - exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă tristețe sau teamă; - exemplificarea unor situații în care sunt trăite aceste sentimente; - reproducerea de către elevi, prin mimică, în fața oglinzii a stării de tristețe și de teamă; - continuarea unor enunțuri de genul: „sunt trist pentru că...”, sau „mi-e teamă pentru că...”, unde elevii își vor imagina situații care provoacă astfel de stări; - găsirea unor soluții de ameliorare a stărilor enunțate, în momentul în care acestea sunt prea intense sau apar ca reacții inadecvate la un stimul intern sau extern.	red51.doc (live.com) Prof.consilier școlar ANCA OLARIU CJRAE Hunedoara-Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu”Călan Program asertiv de ameliorare a comportamentelor agresive la elevii cu C.E.S. p.24-26 a). <i>Exerciții de exprimare a sentimentelor: tristețe, teamă.</i> Această temă s-a realizat pe parcursul unei ore, în cadrul căreia s-au urmărit ca principale obiective: - anternarea și familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru și cu ceea ce înseamnă jocul de rol; - exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă tristețe sau teamă; - exemplificarea unor situații în care sunt trăite aceste sentimente; - reproducerea de către elevi, prin mimică, în fața oglinzii a stării de tristețe și de teamă; - continuarea unor enunțuri de genul: „sunt trist pentru că...”, sau „mi-e teamă pentru că...”, unde elevii își vor imagina situații care provoacă astfel de stări; - găsirea unor soluții de ameliorare a stărilor enunțate, în momentul în care acestea sunt prea intense sau apar ca reacții inadecvate la un stimul intern sau extern.
b) <i>Exerciții de exprimare a sentimentelor: ură, bucurie</i> Obiective: - familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru; - exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă ură sau bucurie; - exemplificarea unor situații în care sunt trăite aceste sentimente; - reproducerea de către elevi, prin mimică, în fața oglinzii a stării de ură și de bucurie; - continuarea unor enunțuri de genul: „sunt bucuros pentru că...”, sau „am o stare de ură pentru că...”, unde elevii își vor imagina situații care provoacă astfel de stări; - găsirea unor soluții de ameliorare a stărilor enunțate, în momentul în care acestea sunt	b). <i>Exerciții de exprimare a sentimentelor: ură, bucurie.</i> Această temăobiective: - anternarea și familiarizarea elevilor cu sarcinile de lucru și cu ceea ce înseamnă jocul de rol; - exemplificarea de către elevi a ceea ce înseamnă ură sau bucurie; - exemplificarea unor situații în care sunt trăite aceste sentimente; - reproducerea de către elevi, prin mimică, în fața oglinzii a stării de ură și de bucurie; - continuarea unor enunțuri de genul: „sunt bucuros pentru că...”, sau „am o stare de ură pentru că...”, unde elevii își vor imagina situații care provoacă astfel de stări; - găsirea unor soluții de ameliorare a stărilor enunțate, în momentul în care acestea sunt

prea intense (în cazul sentimentului de ură) sau apar ca reacții inadecvate la un stimul intern sau extern; - exemplificarea sentimentelor pozitive și negative și cauzele determinatoare. c) Exerciții de recunoaștere a sentimentelor: tristețe, teamă, ură, bucurie Obiective: - recunoașterea pe suport intuitiv a sentimentelor de tristețe, teamă, ură, bucurie; - recunoașterea sentimentelor mimate de un coleg; - reprezentarea prin mimică a stării prezente a fiecărui elev; - exemplificarea de către elevi a stărilor predominante ce-i caracterizează pe fiecare în parte.	prea intense (în cazul sentimentului de ură) sau apar ca reacții inadecvate la un stimul intern sau extern; - exemplificarea sentimentelor pozitive și negative și cauzele detrmnatoare. c). Exerciții de recunoaștere a sentimentelor: tristețe, teamă, ură, bucurie. Activitatea s-a desfășurat ... ca principale obiective: - recunoașterea pe suport intuitiv a sentimentelor de tristețe, teamă, ură, bucurie; - recunoașterea sentimentelor mimate de un coleg; - reprezentarea prin mimică a stării prezente a fiecărui elev; - exemplificarea de către elevi a stărilor predominante ce-i caracterizează pe fiecare în parte.
d) Exerciții de exprimare a opiniilor contrare Obiective: - familiarizarea elevilor cu ceea ce înseamnă a juca o scenetă; - implicarea elevilor în realizarea unor scenete cu titlul și scenariul dat; - exersarea rezistenței de a reacționa în cazul unei opinii contrare cu propria opinie; - rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar și a propriului comportament; - exersarea exprimării propriei stări la un moment dat; - recunoașterea stărilor negative care decurg din discuțiile contradictorii; - găsirea unor pași spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi. e) Exerciții de exprimare a sentimentelor prin mimică Obiective: - reactualizarea principalelor sentimente asupra cărora s-au realizat activități; - exerciții de simulare a unor stări emoționale doar prin intermediul mimicii; - realizarea unei scenete în cadrul căreia activitatea fiecărui membru se va desfășura doar prin mimică, fără verbalizare. f) Exerciții de reproducere, exprimare, recunoaștere a sentimentelor contrare Obiective: - exersarea rezistenței de a reacționa în cazul unei opinii contrare cu propria opinie; - rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau	d). Exerciții de exprimare a opiniilor contrare Această temă s-a realizat principale obiective: - familiarizarea elevilor cu ceea ce înseamnă a juca o scenetă; - implicarea elevilor în realizarea unor scenete cu titlul și scenariul dat; - exersarea rezistenței de a reacționa în cazul unei opinii contrare cu propria opinie; - rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar și a propriului comportament; - realizarea unei scenete după un titlu dat; - exersarea exprimării propriei stări la un moment dat; - recunoașterea stărilor negative care decurg din discuțiile contradictorii; - găsirea unor pași spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi. e). Exerciții de exprimare a sentimentelor prin mimică Activitatea s-a desfășurat... principale obiective: - reactualizarea principalelor sentimente asupra cărora s-au realizat activități; - exerciții de simulare a unor stări emoționale doar prin intermediul mimicii; - realizarea unei scenete în cadrul căreia activitatea fiecărui membru se va desfășura doar prin mimică, fără verbalizare. g). Exerciții de reproducere, exprimare, recunoaștere a sentimentelor contrare Activitatea ... obiective: - exersarea rezistenței de a reacționa în cazul unei opinii contrare cu propria opinie; - rezolvarea conflictelor apărute voluntar sau

involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar și a propriului comportament; - exersarea exprimării propriei stări la un moment dat; - recunoașterea stărilor negative care decurg din discuțiile contradictorii; - găsirea unor pași spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi; - imitarea unor stări emoționale date sau propuse în cadrul grupului; - antrenarea în lucrul pe grupe; - antrenarea rezistenței spre a face față competiției dintre grupuri. g) Exerciții de realizare a unor afirmații la persoana I Obiective: - exersarea exprimării propriei stări existente la un moment dat; - imitarea unor stări emoționale date sau propuse în cadrul grupului cu verbalizare la persoana I; - verbalizarea stării sufletești în cadrul scenetei cu conținut conflictual; - verbalizarea și motivarea unui refuz, a unei decizii contrare celui care propune ceva; - continuarea unor enunțuri de genul: „aș dori să spun că...”, „aș propune....”; - exersarea capacității de a ceda în fața unui conflict. h) Exerciții de exprimare/ adresare de complimente Obiective: - exersarea capacității de a adresa un compliment cuiva; - evidențierea aspectelor legate de adresarea corectă a unui compliment fără a urmări ceva în folosul propriei persoane; - evidențierea stărilor pozitive care rezultă din capacitatea de a adresa și de a primi un compliment; - verbalizarea și motivarea adresării unui compliment; - acordarea unor complimente fondate pentru a îmbunătăți relația cu ceilalți colegi; - crearea unei povestiri cu temă și titlu la alegere; - îndeplinirea rolurilor atribuite în sceneta construită după povestire; - realizarea unui concurs între grupurile de lucru; - realizarea unor complimente între grupele de lucru referitoare la activitatea fiecărui grup.	involuntar prin intermediul analizei comportamentului celuilalt dar și a propriului comportament; - realizarea unei scenete după un titlu dat; - exersarea exprimării propriei stări la un moment dat; - recunoașterea stărilor negative care decurg din discuțiile contradictorii; - găsirea unor pași spre a diminua tensiunile negative în cadrul grupului de elevi; - imitarea unor stări emoționale date sau propuse în cadrul grupului; - antrenarea în lucrul pe grupe; - antrenarea rezistenței spre a face față competiției dintre grupuri. h). Exerciții de realizare a unor afirmații la persoana I Această ... obiective: - exersarea exprimării propriei stări existente la un moment dat; - imitarea unor stări emoționale date sau propuse în cadrul grupului cu verbalizare la persoana I; - verbalizarea stării sufletești în cadrul scenetei cu conținut conflictual; - verbalizarea și motivarea unui refuz, a unei decizii contrare celui care propune ceva; - continuarea unor enunțuri de genul: „aș dori să spun că...”, „aș propune....”; - exersarea capacității de a ceda în fața unui conflict. i). Exerciții de exprimare / adresare de complimente Această ... obiective: - exersarea capacității de a adresa un compliment cuiva; - evidențierea aspectelor legate de adresarea corectă a unui compliment fără a urmări ceva în folosul propriei persoane; - evidențierea stărilor pozitive care rezultă din capacitatea de a adresa și de a primi un compliment; - verbalizarea și motivarea adresării unui compliment; - realizarea unui scenariu dinainte stabilit având tema: „În recreație”; - acordarea unor complimente fondate pentru a îmbunătăți relația cu ceilalți colegi; - crearea unei povestiri cu temă și titlu la alegere; - îndeplinirea rolurilor atribuite în sceneta construită după povestire; - realizarea unui concurs între grupurile de lucru; - realizarea unor complimente între grupele de lucru referitoare la activitatea fiecărui grup.
---	---

i) Improvizarea unor răspunsuri în contacte cu ceilalți elevi

Obiective:

- realizarea unor mici scenete după un titlu dat;
- completarea orală a unor teste lacunare în care lipsesc răspunsurile;

- realizarea lucrului pe echipe formate din doi elevi (cel ce adresează întrebarea și interlocutorul care răspunde la întrebările adresate);
- realizarea schimbului de rol între membrii grupului;

- adresarea unor întrebări la libera alegere;
- evidențierea felului în care trebuie adresată o întrebare pentru a evita un conflict.

j) Exerciții de aplanare a unui conflict

Obiective:

- formarea capacității de a observa și diferenția o situație conflictuală de alte situații;
- crearea rezistenței la replică în cazul unui conflict direct;
- exprimarea prin fapte a unor comportamente care pot genera stări conflictuale între **membrii** unui grup, clasă de elevi;
- adoptarea unor comportamente de diminuare sau stingere conflictuală;
- formarea capacității de a diferenția situațiile conflictuale între ele din punctul de vedere al intensității, al impactului asupra persoanelor etc.;
- exemplificarea unor situații conflictuale existente în clasa de elevi și în perioada de pauze;
- oferirea unor exemple posibile de a stinge un conflict existent în clasa de elevi;
- exersarea stingerii unui conflict prin joc de rol/
- schimbul de rol între membrii grupului;
- eliminarea factorului disturbator din cadrul grupului prin joc de rol.

k) Exerciții de rezistență la frustrare

Obiective:

- evidențierea acțiunilor care dau naștere la frustrări și comportamente neadecvate;
- sublinierea caracterului negativ al frustrării și a situațiilor influențate de aceasta;
- crearea unei scenete în care factorul stresor trebuie eliminat prin intermediul rezistenței la frustrare;

j). Improvizarea unor răspunsuri în contacte cu ceilalți elevi

Această ...

obiective:

- realizarea unor mici scenete după un titlu dat;
- completarea orală a unor teste lacunare în care lipsesc răspunsurile;
- completarea orală a unor teste lacunare în care lipsesc întrebările;
- realizarea lucrului pe echipe formate din doi elevi (cel ce adresează întrebarea și interlocutorul care răspunde la întrebările adresate);
- realizarea schimbului de rol între membrii grupului;
- realizarea unor monologuri după indicațiile aferente;
- adresarea unor întrebări la libera alegere;
- evidențierea felului în care trebuie adresată o întrebare pentru a evita un conflict.

k). Exerciții de stingere a unui conflict

Această ... obiective:

- formarea capacității de a observa și diferenția o situație conflictuală de alte situații;
- crearea rezistenței la replică în cazul unui conflict direct;
- exprimarea prin fapte a unor comportamente care pot genera stări conflictuale între **membrii** unui grup, clasă de elevi;
- adoptarea unor comportamente de diminuare sau stingere conflictuală;
- crearea capacității de a diferenția situațiile conflictuale între ele din punct de vedere al intensității, al impactului asupra persoanelor, etc.;
- exemplificarea unor situații conflictuale existente în clasa de elevi și perioada în care sunt mai pregnante (pauzele);
- oferirea unor exemple posibile de a stinge un conflict existent în clasa de elevi;
- exersarea stingerii unui conflict prin joc de rol;
- realizarea schimbului de rol între membrii grupului;
- eliminarea factorului disturbator din cadrul grupului prin joc de rol.

l). Exerciții de rezistență la frustrare

Această ... obiective:

- evidențierea acțiunilor care dau naștere la frustrări și comportamente neadecvate;
- sublinierea caracterului negativ al frustrării și a situațiilor influențate de aceasta;
- crearea unei scenete în care factorul stresor trebuie eliminat prin intermediul rezistenței la frustrare;

- evidențierea beneficiilor aduse de gradul ridicat de rezistență la frustrare; - realizarea exercițiilor de rezistență la frustrare ținând cont de indicațiile date; - propunerea unor situații frustrante și atribuirea unor exerciții pentru a rezista frustrării și a elimina conflictul; - inducerea voită a unei situații frustrante și elaborarea unui plan pentru a rezista situației fără a genera conflicte. Pentru a trezi interesul copiilor, aceștia au fost captați și cu materiale vizuale. De exemplu, în cadrul exercițiilor de recunoaștere a sentimentelor mimate au fost aduse și imagini care reprezentau diferite stări sufletești, pe care elevii trebuiau să le recunoască, apoi să le reproducă etc.	-evidențierea beneficiilor aduse de gradul ridicat de rezistență la frustrare; -realizarea exercițiilor de rezistență la frustrare ținând cont de indicațiile date; -propunerea unor situații frustrante și atribuirea unor exerciții pentru a rezista frustrării și a elimina conflictul; -inducerea voită a unei situații frustrante și elaborarea unui plan fără indicații pentru a rezista situației fără a genera conflicte. Pentru a insufla interes copiilor, aceștia au fost captați și cu materiale vizuale. De exemplu, în cadrul exercițiilor de recunoaștere a sentimentelor mimate au fost aduse și imagini care reprezentau diferite stări sufletești, pe care elevii trebuiau să le recunoască, apoi să le reproducă, iar jocul de rol a fost desfășurat prin intermediul mimării stărilor sufletești.
---	---

p.115-116 Realizarea <i>Programului formativ</i> “Eu pot alege!” s-a întemeiat pe următoarele criterii de calitate/ de succes: 1. Relevanța, demonstrată de coerența dintre demersurile formative, esența conținuturilor și tehnicilor de lucru, precum și nevoile concrete ale adolescenților și adolescentelor în acest domeniu. 2. Eficacitatea, care demonstrează măsura în care activitățile satisfac necesitățile reale ale adolescenților și adolescentelor în comunicare, managementul emoțiilor, depășirea stereotipurilor sociale și de gen, dezvoltarea cognițiilor adecvate, diminuarea agresivității, realizând efectiv obiectivele demersului formativ. 3. Efectivitatea, care demonstrează gradul de adecvare al activităților de formare în raport cu obiectivele demersului formativ, esența Modelului și a componentelor sale. 4. Eficiența, care demonstrează măsura rezultatelor tuturor activităților de formare desfășurate în cadrul experimentului, raportate la timpul alocat, resurse, investiții și eforturi. 5. Sustenabilitatea. Specificul activității de formare solicită dovezi certe despre rezultatele pozitive ale diminuării agresivității și despre formarea comportamentelor non-violente și nonagresive, care vor fi prezente după finalizarea formării propriu-zise. Este important ca formarea elevilor la acest capitol să devină durabilă, cu impact pe termen lung asupra acestora, dar și asupra procesului educațional. 6. Impactul, care demonstrează efectul de ansamblu al activităților de formare asupra unui număr mai mare de persoane (alți elevi, părinți, profesori).	STRATAN Victoria Teza de doctor, UST, 2020, pp.121-122 (conduc. Șt. Andrițchi V.) CUPRINS (cnaa.md) Formarea cadrelor didactice (învățători), în domeniul ECTÎP de tip test integrativ (Tabelul 3.2), s-a întemeiat pe următoarele criterii de calitate/de succes: 1. Relevanța, demonstrată de coerența dintre demersurile formative, esența Modelului și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ, precum și nevoile concrete ale cadrelor didactice în acest domeniu. 2. Eficacitatea, care demonstrează măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor școlare ale elevilor, realizează efectiv obiectivele demersului formativ. 3. Efectivitatea, care demonstrează gradul de adecvare al activităților de formare în raport cu obiectivele demersului formativ, esența Modelului și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ. 4. Eficiența, care demonstrează măsura rezultatelor tuturor activităților de formare desfășurate în cadrul experimentului, raportate la timpul alocat, resurse, investiții și eforturi. 5. Sustenabilitatea. Specificul activității de formare solicită dovezi certe despre rezultatele pozitive ale formării competențelor evaluative ale cadrelor didactice, care vor fi implementate în practică după finalizarea formării propriu-zise. Este important ca formarea profesională continuă a cadrelor didactice să devină durabilă, cu impact pe termen lung asupra procesului educațional. 6. Impactul, care demonstrează efectul de ansamblu al activităților de formare asupra unui număr mai mare de persoane, care vor beneficia, ulterior, de formări în domeniul de referință al tezei la nivel instituțional.
	red51.doc (live.com) Prof.consilier școlar ANCA OLARIU CJRAE Hunedoara-Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu”Călan Program asertiv de ameliorare a comportamentelor agresive la elevii cu

p. 122 În acest context ne-am propus să luăm în atenție unele tehnici de ameliorare a agresivității în școală, acestea urmând a fi implementate: <i>Din partea școlii</i>, principalele activități care ar diminua frecvența și gravitatea conduitelor agresive sunt după cum urmează: - trasarea unei politici clare și a unor reguli școlare care trebuie respectate cu strictețe; - stabilirea unor sancțiuni clare pentru nerespectarea regulilor; - regulile să fie formulate clar, concis și în termeni pozitivi (ex. Pe coridoare se circulă încet și ordonat; Nu însă ceva de genul: Este interzis alergatul pe coridoare și bruscarea elevilor). <i>Din partea profesorilor</i> s-ar putea ține cont de: - tratarea individualizată în activitatea instructiv-educativă; - manifestarea atașamentului față de elevii cu probleme disciplinare; - folosirea recompenselor și întăririlor; - cultivarea unui climat optim, securizant în rândul colectivului de elevi; - și, nu în ultimul rând, fructificarea orelor de drigenție prin implementarea unor strategii de dezvoltare personală, unde se poate menționa antrenamentul asertiv. Indiferent de tipul problemei comportamentale, rezolvarea ei presupune învățare, dezvoltare și/sau reînvățare. Această acțiune corectivă este cunoscută sub numele de terapie comportamentală, care pornește de la premisa conform căreia comportamentul poate fi modificat ("modificări comportamentale") studiind cu precizie condițiile curente în care se manifestă comportamentul și programând intervenții adecvate în baza informațiilor obținute. Școala reprezintă un mediu important de socializare, unde elevul se formează atât informațional, cognitive, cât și personal, de aceea este foarte importantă prevenirea și diminuarea cât mai de timpurie a conduitelor de tip agresiv, care ar putea duce la eșecul elevului nu doar pe plan școlar, dar și ca viitor cetățean responsabil.	C.E.S. pp. 19-20 Tehnici de ameliorare a agresivității școlare <i>Din partea școlii</i>, principalele activități care ar diminua frecvența și gravitatea conduitelor agresive sunt după cum urmează: - trasarea unei politici clare și a unor reguli școlare care trebuie respectate cu strictețe; - stabilirea unor sancțiuni clare pentru nerespectarea regulilor; - regulile să fie formulate clar, concis și în termeni pozitivi (ex. Pe coridoare se circulă încet și ordonat; Și nu ceva de genul: este interzis alergatul pe coridoare și bruscarea elevilor); - adaptarea curriculumului la necesitățile acestei categorii de elevi. <i>Din partea profesorilor</i> s-ar putea ține cont de: - tratare individualizată în activitatea instructiv-educativă; - manifestarea atașamentului față de acești elevi; - folosirea recompenselor și întăririlor; - cultivarea unui climat optim, securizant în rândul colectivului de elevi; - și nu în ultimul rând, fructificarea orelor de drigenție prin implementarea unor strategii de dezvoltare personală, unde se poate menționa antrenamentul asertiv. Indiferent de tipul problemei comportamentale, rezolvarea ei presupune învățare, dezvoltare și/sau reînvățare. Această acțiune corectivă este cunoscută sub numele de terapie comportamentală. Pornește de la premisa conform căreia comportamentul poate fi modificat ("modificări comportamentale") studiind cu precizie condițiile curente în care se manifestă comportamentul și programând intervenții adecvate în baza informațiilor obținute (Mih,V., 2009). Școala reprezintă un mediu important de socializare, unde copilul se formează atât informațional cât și personal, de aceea este foarte importantă prevenția și diminuarea cât mai de timpurie a conduitelor de tip agresiv, care ar putea duce la eșecul copilului nu doar pe plan școlar cât și ca viitor cetățean responsabil.
p.125 3.3. Concluzii la Cap 3	STRATAN VICTORIA Teza de doctor, UST, 2020 CUPRINS (cnaa.md) p.134 3.4. Concluzii la capitolul 3

2. Studiul experimental a scos în evidență necesitatea acordării unei atenții sporite diminuării agresivității adolescenților și formării comportamentelor non-agresive prin valorificarea <i>Programului formative "Eu pot allege!"</i>. 5.... Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute prin aplicarea metodelor de calcul statistic, diferențe semnificative înregistrate, fapt ce demonstrează eficiența demersului pedagogic privind diminuarea agresivității la adolescenți și adolescente.	1. Studiul experimental a scos în evidență necesitatea acordării unei atenții sporite demersului evaluativ transdisciplinar prin valorificarea testului integrative ca paradigmă complexă și autentică pentru sistemul educațional național. 3.... Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute din aplicarea metodelor de calcul statistic au dovedit prin diferențele semnificative înregistrate eficiența demersului strategic de ECTÎP la nivelul îmbunătățirii competențelor evaluative ale învățătorilor
p. 126 3. Pentru a soluționa problema, a realiza scopul și obiectivele cercetării, fundamentele teoreticoaplicative determinate și elaborate le-am concentrat și structurat în <i>Modelul pedagogic</i> de diminuare a agresivității la leceeni arabi. Acestea, prin implementarea <i>Programului formativ</i> <i>"Eu pot allege!"</i>,... 4. În cadrul Capitolului este prezentat designul experimentului pedagogic și reflectat întregul parcurs al acestuia, fiind puse în evidență rezultatele obținute la etapa de constatare, în comparație cu cele de la etapa de formare. Valorificarea eșantionului structurat (liceeni/fete și băieți) și a metodologiei înainte și după/ befor and after method, a permis să urmărim la general și secvențial schimbările comportamentale cu referire la stima de sine; să dezvoltăm și să explicăm tipuri de sarcini și instrumente pentru a observa clar impactul implementării fundamentelor teoretico-praxiologice ale MPDAL. 5. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale diminuării agresivității la liceeni (structurate în MPDAL)	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia_popa_thesis.pdf (cnaa.md) pp.122-123 3.4. Concluzii la capitolul 3. • Pentru a soluționa problema, a realiza scopul și obiectivele cercetării, fundamentele teoretico-aplicative determinate și elaborate le-am concentrat și structurat în <i>Modelul pedagogic</i> de eficientizare a autoeducației școlarului mic în contextul consilierii psihopedagogice a familiei. Acestea, prin implementarea și experimentarea MPEAȘM în cadrul valorificării <i>Programului de consiliere a familiei</i>, • Capitolul reflectă designul experimentului pedagogic și redă întregul parcurs al acestuia, a rezultatelor obținute la etapa constativă, în comparație cu cele de la etapa de formare. Valorificarea eșantionului structurat (cadre didactic, elevi și părinți) și a metodologiei înainte și după / befor and after method, a permis să urmărim la general și secvențial schimbările comportamentale ale școlarilor mici și ale părinților; să elaborăm și să explicăm mai multe tipuri de probe/ sarcini pentru a observa clar impactul implementării fundamentelor teoreticoaplicative ale EAȘM. • Experimentul pedagogic complex a demonstrat că fundamentele teoretico-aplicative ale eficientizării autoeducației școlarului mic (structurate în MPEAȘM)
p.127 CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI Abordarea multidimensională a problemei enunțate în titlu, ținându-se cont de complexitatea ei teoretică și practică,	STRATAN VICTORIA Teza de doctor, UST, 2020 CUPRINS (cnaa.md) p.135-136 CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI Referințele de valorizare a problemei enunțate în titlu, complexitatea ei teoretico-practică,

antrenarea unor indicatori și instrumente adecvate de validare experimentală pentru evaluarea diminuării agresivității adolescenților din școlile din sectorul arab în Israel, logica internă și externă a investigațiilor ne-au condus spre următoarele concluzii: 2. În rezultatul procesului investigațional au fost determinate fundamentele teoretice ..., precum și sistemul de principii (principiile educației generale, dar și principiile specifice: Modelului pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni (Capitolele 1, 2).	antrenarea unor repere adecvate de validare experimentală, furnizarea unor repere teoreticometodologice autentice și relevante pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, logica internă și externă a investigațiilor, ne-au condus spre următoarele concluzii: 4. În rezultatul procesului investigațional au fost determinate fundamentele teoretice ... precum și sistemul de principii (principiile didactice generale, dar și principiile specifice: Modelului pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar
p.128 În cadrul cercetării au fost precizate <i>direcțiile de acțiune, strategiile de bază și cele operaționale;</i> <i>formele și metodele de eficientizare a diminuării agresivității;</i> au fost elaborate conținuturile activităților formative; elaborată <i>Matricea indicatorilor de progres al comportamentului liceenilor</i>. Au fost elaborate și argumentate științific criteriile și prioritățile de diminuare a agresivității la băieți și fete, au fost stabilite <i>obiectivele generale, obiectivele operaționale</i>, unitățile de conținut, ceea ce a permis să formulăm indicatorii de progres al comportamentului elevilor axat pe ...	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia_popa_thesis.pdf (cnaa.md) pp.124-125 În cadrul cercetării au fost precizate <i>direcțiile de acțiune, strategiile de bază și cele operaționale;</i> <i>formele și metodele de eficientizare a autoeducației;</i> au fost elaborate elementele de bază și conținutul activităților de consiliere a familie; s-a elaborat <i>Matricea achizițiilor și strategiilor de inițiere-desfășurare a autoeducației școlarului mic</i> Totodată, au fost elaborate și argumentate științific <i>obiectivele generale, obiectivele cadru, cele operaționale</i>, ceea ce a permis să formulăm indicatorii comportamentului elevilor axați pe ...
pp.127-128 În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre, problema științifică importantă soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității Modelului pedagogic... Investigația își definește identitatea științifică prin: ✓ Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni adresat adolescenților arabi din Israel;	p.137 8. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre, problema științifică importantă soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității modelului pedagogic... Investigația își definește identitatea științifică prin: ♣ Modelul pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar.
pp.129-130 Modelul pedagogic de diminuare a agresivității la liceeni și instrumentarul metodologic elaborat poate fi utilizat în activitatea pedagogilor, psihologilor,	POPA NATALIA, 2018 (conducător șt. L. Cuznețov) natalia_popa_thesis.pdf (cnaa.md) p.126 (recomandări) 5. Modelul pedagogic EAȘ metodologic și instrumentarul metodologic elaborat poate fi utilizat în activitatea pedagogilor, psihologilor,

diriginților și a managerilor școlari. • □Elaborarea și aplicarea ghidurilor metodologice, a suporturilor teoretice tematice și practice privind..., care ar include recomandări concrete de stimulare a comportamentelor non-violente.	diriginților și a cadrelor didactice. 6. Elaborarea și editarea ghidurilor metodologice, a suporturilor teoretice tematice și practice privind... care ar include recomandări și sfaturi concrete de stimulare a autoeducației școlarului mic și depășirea dificultăților în domeniul dat.
--	--