

PREVENIREA ȘI DIMINUAREA BULLYING-ULUI ÎN LICEE: ASPECTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE

PREVENTION AND REDUCTION OF BULLYING IN HIGH SCHOOLS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

CZU: 316.624.3:373.5.046.16

<https://doi.org/10.59295/spd2025s.80>

Ioana-Corina GEORGESCU, drd., România

ORCID: 0000-0001-8073-8344

E-mail: corina_b75@yahoo.com

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The phenomenon of bullying represents a global challenge in the school environment, with negative effects on mental health, academic performance and social cohesion. This article proposes an in-depth analysis of the psychopedagogical and social conditions that can prevent and reduce bullying-type aggression in high schools. The article confirms the effectiveness of school anti-bullying programs, with average reductions of 15-20% in the frequency of aggression and victimization. At the same time, it is highlighted that the success of interventions depends on the combination of curricular components, parental involvement and coherent school policies. Methodological limitations, variability of effects and future research directions are discussed.*

Keywords: *bullying, school interventions, effectiveness, environmental factors, educational policies.*

INTRODUCERE

Fenomenul bullying – definit ca agresiune repetată, intenționată și cu un dezechilibru al puterii între agresor și victimă – continuă să fie o problemă majoră în școli și din întreaga lume. Adolescența reprezintă o perioadă vulnerabilă, când apartenența la grup și statutul social devin esențiale pentru identitate și autostimă. Expunerea la bullying se asociază frecvent cu anxietatea, depresie, scăderea performanțelor academice, idei suicidare și alte tulburări psihice [10].

Diferite meta-analize recente au arătat că programele anti-bullying aplicate la nivel școlar sunt capabile să reducă perpentrările agresive în mediu cu ~19-20% și victimizarea cu ~15-16%. De asemenea, altfel de intervenții pot aduce beneficii pentru sănătatea mintală și clima școlară.

Cu toate acestea, variațiile mari între programe, durata intervenției, caracteristicile populației și componenta de implementare influențată eficacitatea. Scopul acestui articol este să îmbine teoria, dovezile empirice internaționale și rezultatele cercetării noastre, pentru a formula recomandări robuste și argumentate pentru prevenirea bullying-ului în licee.

Unele aspecte privind definirea agresiunii și agresiunii de tip bullying. Analiza literaturii de specialitate ne permite să identificăm mai multe definiții ale bullying-ului.

E de remarcat că există o dificultate avansării unei definiții unitare a bullying-ului complexității acestui comportament. În practică destul de des se utilizează termeni precum comportamentul deviant, violența școlară, violența în școală, agresivitate, bullying, agresivitate de tip bullying.

R.Popescu-Neveanu definește agresivitatea ca „un comportament distinctiv și violent, orientat, spre persoane, obiecte sau spre sine” [19]. Iar C.Păunescu conceptualizează *agresivitatea* ca un predispus la acte dăunătoare (fizice, verbale, relaționale) care pot fi instrumentală sau reactivă [18].

V.Preda aduce în viitor trei termeni ale agresivității, întâlnite în literatura engleză:

- a. *agression* (agresiune), cu înțelesul de atac fără provocare, manifestat pe plan fizic sau verbal;
- b. *agressivity* (agresiv), cu înțelesul de agresivitate latentă, adică cu potențialul de a comite atacuri neprovocate;
- c. *aggressiveness* (agresivitate), cu înțelesul de stare propice comiterii unei agresiuni. De asemenea, termenul face referire și la trăsăturile unei persoane, care se pot exprima ca forme socializate ale agresivității: inițiativa, combatibilitatea, curajul [20, p.33].

Întrucât există o mare diversitate a conduitelor agresive, Mitrofan (1996) definește generic agresivitatea ca fiind „orice formă de conduită orientată cu intenția către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii și daune”. Conform acestei definiții, conduita agresivă este orientată nu numai către exteriorul subiectului, ci și asupra propriei persoane [10, p.32].

Astfel din această perspectivă, agresivitatea este definită ca „o *pulsiune* *innăscută*, ca și foamea, frica sau *pulsiunea sexuală*” (Lorenz, 1969), pe când violența umană „este forma de materializare a agresivității care, ca fenomen social, apare ca o problemă antologică (este învățată în cursul vieții)” (Scripcaru & Astărăștoae, 2003). Putem deduce că agresivitatea și violența au în comun componenta educațională reflectată de mediu, în sensul că agresivitatea ca dat poate fi anihilată, diminuată prin educație și cultură, în timp ce violența este învățată. Eibl-Eibisfeldt (1995) consideră că, prin cultură comportamentul poate fi educat, iar instinctul agresivității poate fi convertit în ambiție, curaj, curiozitate exploratorie.

O definiție mai cuprinzătoare a agresivității încorporează legătura dintre psihic și fizic și evidențiază componenta psihologică a agresivității prin procesele care sunt implicate în actul agresiv. Din această perspectivă, agresivitatea este definită ca „o stare a sistemului psihofiziologic, prin care persoana răspunde printr-un ansamblu de conduite ostile în plan conștient, inconștient și fantasmatic, cu scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei ființe sau lucru investite cu semnificație, pe care agresorul le simte ca atare și reprezintă pentru el o provocare” [18, p.15]. În unele situații, mobilul care declanșează agresiunea este la nivelul semnificațiilor pe care individul le atribuie reacțiilor altor persoane, situațiilor, obiectelor care pentru el prezintă o provocare.

Gavriliu definește agresivitatea ca fiind „*tendința de a ataca fie persoane, fie obiecte neanimate care stau în calea satisfacerii imediate, compulsive, a unor trebuințe sau dorințe*”. „*Când este manifestă, agresivitatea dă loc unor comportamente de opoziție, marcate de iritabilitatea, de intoleranță. Fiind cel mai adesea latentă, ea se poate exprima prin sfidare, ironie causticitate*” (Th. Lempérière, A. Félini, 1994) [Apud 7, pp.20-21]. Analizând această definiție, observăm din nou că agresivitatea este văzută ca o pulsione, ca ceva ce există în firea noastră și se poate exprima prin diferite reacții, de la o stare de iritabilitate, intoleranță la comportamente malițioase față de ceilalți.

Din perspectiva definirii agresivității ca fiind un comportament de natură antisocială, M.Florea identifică următoarele tipuri:

- agresivitatea nediferențiată, ocazională, fără un ecou antisocial obligatoriu;
- comportamentul agresiv propriu-zis, polimorf și cronic, din care face parte și comportamentul criminal;
- comportamentul agresiv ca expresie integrantă, nemijlocită a unei stări patologice dobândite sau ca urmare a unei afecțiuni neuropsihice preexistente [5, p.68].

În contextul acestor definiții „Bullying-ul” este privit ca agresiune repetată în timp.

În opinia lui Olweus, acțiunea negativă „vizează modul intenționat prin care o persoană cauzează sau încearcă să provoace suferință, rănire, neplăceri altei persoane și se poate manifesta prin contact fizic, cuvinte, strâmbături, gesturi obscene, precum și excluderea intenționată dintr-un grup” [13, 15]. În efortul de a da o definiție, atenția cercetătorilor s-a concentrat pe delimitarea comportamentului de tip bullying de alte forme de violență. Olweus (1993) consideră că această diferențiere se găsește la nivelul următoarelor însușiri:

- violența apare în mod normal ca un element singular, în timp ce bullying-ul are un caracter repetitiv și apare în mod regulat în timp;
- violența se manifestă între indivizi cu același nivel al puterii pe când bullying-ul are loc într-o relație interpersonală caracterizată printr-un dezechilibru al puterii (o relație asimetrică de putere) care poate fi caracterizat prin comportamente fizice sau psihologice;
- bullying-ul implică un comportament agresiv intenționat pentru a răni pe cineva [10, pp.65-66].

Și alte studii au condus către rezultate similare. Bolton și Underwood (1992) au definit bullying-ul ca fiind o agresiune repetată, în care una sau mai multe persoane intenționează să rănească fizic, verbal, sau psihologic o altă persoană. Ca urmare a rezultatelor studiilor și cercetărilor realizate în școlile din Scandinavia, Olweus avansează următoarele concluzii, care au rol de a oferi o imagine mai clară despre acest comportament la elevi:

- bullying-ul este un subtip al comportamentului violent (Olweus, 1997) [15];
- victima are dificultăți în a se apăra (Olweus, 1995) [17, p.197];

- agresiunea poate fi realizată de un singur individ (agresorul) sau de către un grup;
- ținta agresiunii poate fi un singur individ (victima) sau un grup.

Cercetătorul norvegian specifică faptul că ținta a fost, de obicei, un singur elev. Rezultatele studiului indică faptul că, în cele mai multe situații victima a fost agresată de către un grup de doi sau trei elevi. Cu toate acestea, aproximativ 35-40% dintre victime raportează că sunt, de obicei, agresate de către un singur elev (Olweus, 1994) [13];

- termenul „bullying” nu ar trebui folosit atunci când doi elev au același raport de forțe fizice sau psihice, se încaieră, se luptă sau se ceartă. Pentru a putea utiliza termenul „bullying” trebuie să existe un dezechilibru de putere;
- bullying-ul este o interacțiune în care un individ dominant (agresorul) manifestă în mod repetat un comportament agresiv, cu intenția de a provoca suferință unui individ mai puțin dominant (victima) (Olweus, 1991) [14].

În majoritatea definițiilor prezentate în literatura științifică, așa cum specifică și Olweus (1991), se evidențiază elementele constitutive sau condițiile sine qua non ale agresivității de tip bullying: *intenția, caracterul repetitiv și dezechilibrul de putere* [14].

Agresivitatea de tip bullying este tratată din perspectiva diferitor teorii explicative

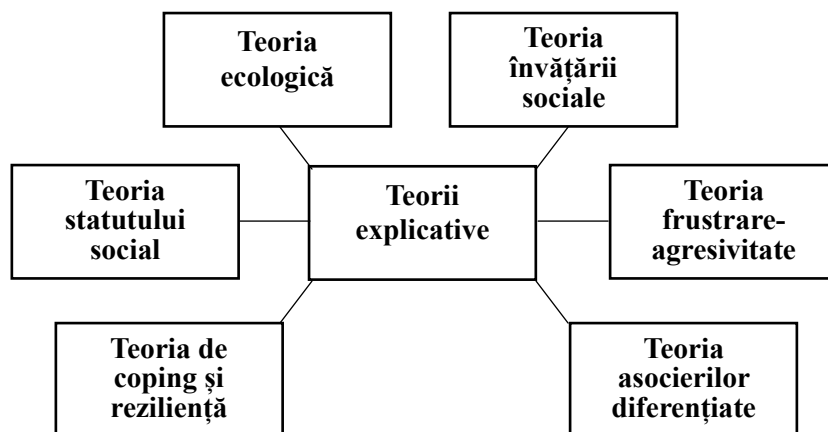


Fig. 1. Teoriile explicative ale agresivității

Toate aceste teorii (teoria personalităților psihopate, teoria profilurilor psihologice, teoria dezorganizării sociale, teorii genetice etc.) sunt de natură psihologică, biologică, socială, pedagogică.

Teoriile psihologice abordează agresivitatea ca o formă de comportament specific și evidențiază rolul trăsăturilor de personalitate în comiterea agresiunii, dar nu ignoră și influențele mediului social asupra apariției comportamentelor agresive la elevi.

Teoriile sociale pun accentul pe influența mediului social asupra comportamentului elevilor, cea mai cunoscută este Teoria învățării sociale a lui Bandura care pune accent

pe aplicarea modului în care elevii manifestă agresivitate observată în mediul familial sau mediatic [2].

În acest tip de teorii se încadrează și Teoria statutului social care descrie bullying-ul ca un comportament strategic: elevii/ liceenii pot recurge la agresiune pentru a obține prestigiu sau dominanță socială [Apud 1].

Cea mai cunoscută Teorie ecologică aparține lui U. Bronfenbrenner axată pe rolul sistemelor contextuale (familie, școală, comunitate) în modularea comportamentelor: microsisteme, mezosisteme, exosisteme, macrosisteme, cronosisteme [3].

Teoria personalității psihopate sau sociopate se bazează pe ideea existenței unei tulburări de personalitate care, la indivizii afectați, reprezintă „mobilul” agresiunii. Se presupune că aceste tulburări în sfera personalității sunt specifice „personalităților antisociale” care nesocotesc constant standardele morale (Sue, David; Sue, Derald & Sue Stanley, 1990). Din punct de vedere psihiatric, indivizii de aceste tipuri de personalitate au o probabilitate crescută de a încălca normele sociale și morale [25].

Din perspectiva teoriei profilurilor psihologice, se consideră că mare parte dintre delincvenți au drept caracteristică comună temperamentul agresiv și extravertit, neîncrederea în ceilalți, slabe abilități de socializare, ostilitate (Glueck, 1950). Efortul specialiștilor de a realiza un profil psihologic al delicventului s-a concretizat în identificarea unor trăsături considerate de risc pentru activitatea infracțională ulterioară. Astfel, au fost delimitate însușiri psihologice precum: egoism, agresivitate, incapacitatea de a decifra semnificația normelor morale și juridice, control slab al impulsurilor, capacități reduse de gestionare a emoțiilor și sentimentelor, lipsa afectivității [21, p.243].

Modelele explicative de sorginte psiho-socială au meritul de a corela trăsăturile de personalitate ale indivizilor cu mediul în care au crescut. Teoria frustrare-agresivitate, propusă de John Dollard, postulează că agresivitatea este o consecință a frustrării declanșate de un obstacol real sau imaginat și care împiedică satisfacerea dorințelor individului. Nu este o condiție generală ca frustrare resimțită să genereze conduite agresive în orice situație. Aici intervine gradul de acceptabilitate al fiecărei persoane, de toleranță la situațiile generatoare de frustrare.

Un alt model explicativ al conduitelor antisociale este teoria asocierilor diferențiate, a lui Edwin Sutherland, care nu face decât să întărească și să confirme ipotezele anterioare potrivit cărora lipsa unor repere normative dezorientează tinerii din zonele defavorizate.

Sellin elaborează teoria conflictului de culturi, care incriminează subcultura și în cultura pentru dezvoltarea comportamentului delicvent. Conform acestei teorii, copilul care crește într-un asemenea mediu va avea modele de delincvență chiar de la cei de vârsta lui (de exemplu, imitarea consumului de alcool, fumatului). În viziunea lui Sellin, tinerii care provin din aceste medii care vor avea o personalitate aculturală, caracterizată prin lipsa valorilor culturale (Scripcaru & Astărăstoae, 2003).

Prezintă interes și teoriile (modele) de coping și reziliența care sunt utile pentru a înțelege modul în care unele victime – reușesc să-și mențină echilibrul prim în ciuda agresiunii [Apud 1].

Unele consecințe și costuri ale bullying-ului

Studiile longitudinale demonstrează că victimizarea în adolescență este un factor de risc pentru tulburări mintale în viața adultă, cum ar fi depresia, anxietate și comportamente suicidale.

De asemenea, suprapunerea bullying-victima, agresori și victime/este frecventă și excesiv de problematică. Pe plan social costurile includ: absenteismul, abandonul școlar, impactul negativ asupra coeziunii sociale. În acest sens putem identifica și alte categorii de consecințele agresivității de tip bullying:

- victimizarea influențează scăderea stimei de sine și apariția depresiei;
- creșterea numărului de elevi care acută probleme de sănătate;
- duce la o relaționare distructivă cu semenii și adulții;
- deschide calea spre delicvență și criminalitate;
- afectează atât starea de bine a elevilor cât și performanțele ale învățătorilor.

ORIENTĂRI POSIBILE DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII DE TIP BULLYING

Majoritatea savanților consideră că intervențiile privind prevenirea și diminuarea agresivității în școală trebuie să aibă ca fundament abordarea complexă a fenomenului, cunoașterea factorilor de risc și de protecție în care are loc agresiunea, cunoașterea contextelor sociale și educaționale dar și caracteristicilor individuale ale agresorilor și victimelor. În acest context, în literatura de specialitate se promovează conceptul de prevenire socială și prevenire prin dezvoltare a agresivității în școală. Scopul prevenirii sociale ține de dezvoltarea abilităților sociale la liceeni și formarea acestora pentru a face față provocărilor cotidiene, pe când prevenirea prin dezvoltare presupune crearea condițiilor normale, pentru ca evoluția intelectuală, socială și morală a elevului să-și urmeze cursul.

Din perspectiva pedagogică, D.Sălăvăstru presupune trei tipuri de preveniri în școală a agresivității, inclusiv de tip bullying:

- *prevenția primară* poate fi la îndemâna oricărui profesor pentru că nu presupune o formare specializată în acest sens, ci doar o atitudine pozitivă față de fiecare elev, încurajarea elevului și încrederea în capacitățile sale de reușită școlară, aprecierea efortului elevilor;
- *prevenția secundară* se bazează pe capacitatea de autosesizare a profesorului cu privire la dezvoltarea psiho-afectivă a elevului care poartă urmele victimizării. Practic, la acest nivel se impune o formare de specialitate a cadrelor didactice pentru a recunoaște la propriii elevi consecințele victimizării. O prevenire eficientă presupune o intervenție timpurie de natură să restabilească echilibru psiho-afectiv al elevului.
- *prevenirea terțiară* presupune combaterea comportamentelor agresive, pentru ca acestea să nu se mai repete. Printre măsurile formativ-preventive reco-

mandate sunt: așteptări pozitive față de elevii implicați în agresiune, care sunt transmise acestora, preocuparea vizibilă pentru problemele elevilor, integrarea elevilor în activitățile de clasă. Și la acest nivel se impune o formare de specialitate a cadrelor didactice atât în cadrul formării inițiale, cât și a celei continue (Pierre-Andre Doudin & Miriam Erkohen-Markiis, 2000) [Apud 23, p.270].

CADRUL TEORETIC ȘI ANALITIC

Concepte și definiții aprofundate

- *Agresivitatea* este conceptualizată ca un predispus la acte dăunătoare (fizice, verbale, relaționale), care poate fi instrumentală sau reactive [18, 12].
- *Bullying* implică elemente distinctive: repetitivitate, intenționalitate și inegalitate de putere (victima se află într-o poziție vulnerabilă) [16].
- *Cyberbullying* este o extensie digitală a agresiunii tradiționale, care poate amplifica impactul prin anonim, diseminare rapidă și persistentă „urmă digitală” [26].

Teorii explicative

- *Teoria învățării sociale a lui Bandura* (imitare, modelare) explică modul în care copiii adoptă comportamente agresive observate în mediul familial sau mediatic [2].
- *Teoriile ecologice (Bronfenbrenner)* subliniază rolul sistemelor contextuale (familie, școală, comunitate) în modularea comportamentelor [3].
- *Teoria statutului social și puterii* arată că bullyingul poate fi un comportament strategic: adolescenții pot recurge la agresiune pentru a obține prestigiu sau dominanță socială [Apud 1].
- *Modelele de coping și reziliență* sunt utile pentru a înțelege modul în care unele victime reușesc să-și mențină echilibrul psihic în ciuda agresiunii [Apud 1].

Consecințe și costuri

Studiile longitudinale demonstrează că victimizarea în adolescență este un factor de risc pentru tulburări mentale în viața adultă, cum ar fi depresie, anxietate și comportamente suicidare. De asemenea, suprapunerea bully-victim (cei care sunt și agresori și victime) este frecventă și excesiv de problematică.

Pe plan socio-economic, costurile includ absenteismul, abandonul școlar, serviciile de sănătate mintală și impactul negativ asupra coeziunii sociale.

STUDIILE INTERNAȚIONALE DESPRE INTERVENȚII ANTI-BULLYING

Eficacitatea generală a programelor. Meta-analize ample citate arată rezultate pozitive moderate:

- Gaffney, Ttofi & Farrington (2019): reducere de ~19-20 % în agresiune și ~ 15-16 % în victimizare [6].
- Campbell/ JAMA Pediatrics: analiza a 69 de ECR-uri a confirmat scăderi semnificative ale bullyingului și îmbunătățiri ale sănătății mintale la momentul final [8].

- Gaffney et al. (2019): programele reduc semnificativ perpetrările (OR $\approx$ 1,309; 95 % CI: 1,24-...) [6].
- Alte analize au detectat media unei scăderi cu $\sim$ 20 % în frecvența bullyingului general.

Necătând la aceste efecte pozitive, variația între studiile incluse este ridicată – heterogenitatea vine din diferențe în design, populație, modul de implementare, durata programului, implicarea cadrelor etc.

Factorii moderatori ai eficacității. Sunt câțiva factori identificabili care influențează mărimea efectului:

- *Componentele programului:* prezența conținutului curricular, implicarea elevilor-povestitori sau implicarea colegilor informal adaugă la eficacitate.
- *Implicarea părinților:* meta-analiza care a evaluat programe cu componentă parentală (22 studii) a găsit efecte semnificative mici, deși dificultățile de implementare au limitat impactul acestei componente.
- *Politici și practici școlare:* școlile cu politici clare și coerente împotriva bullyingului au raportat frecvențe mai scăzute de agresiune, în special pentru forme verbale și fizice.
- *Vârsta și vulnerabilitatea:* intervențiile par să funcționeze mai bine la elevii mai tineri și la cei cu niveluri ridicate de victimizare.
- *Durata și intensitatea:* nu s-a găsit o relație clară între lungimea programului și mărimea efectului, conform meta-regresiei din JAMA.
- *Clima organizațională și fidelitatea implementării:* succesul depinde adesea de cât de bine se respectă designul și implicarea actorilor implicați.

Limite metodologice și critici

- *Autoreportarea:* multe studii se bazează pe chestionare auto-raportate, ceea ce poate introduce bias de dorință socială.
- *Eșantioane variate și lipsa replicării:* doar câteva programe au evaluări în mai multe contexte independente.
- *Menținerea efectului pe termen lung:* nu este clar dacă efectele persistă după finalizarea intervenției.
- *Heterogenitatea culturală și contextuală:* un program eficient într-o regiune poate fi mai puțin eficient în alt context educațional sau cultural.
- *Impact redus asupra simptomelor internalizante (anxietate, depresie):* unele studii găsesc efecte mai slabe asupra sănătății mintale directe.

STUDIUL COMPARATIV

Rezultatele comparative

Intervenția aplicată în trei licee a condus la reducerea incidentelor de bullying de la $\sim$ 65 % la $\sim$ 35 %. Dacă considerăm aceasta o reducere de $\sim$ 30 puncte procentuale, este un efect mai puternic decât media globală raportată ($\sim$ 15-20 %).

Această discrepanță poate fi explicată prin: *selectarea școlilor-participant*, care poate fi mai receptivă la intervenție; *implicarea intensă a cadrelor didactice și managementului*; *interval scurt de aplicare*, care poate produce efecte mai vizibile imediat; *măsurători locale precise*, comparativ cu auto-raportările largi.

Validarea statistică și interpretarea

Dacă ai date conform cărora diferențele pre- vs post-test sunt semnificative (prin teste t, ANOVA etc.), acestea întăresc validitatea programului. Aceasta se aliniază metodologiei din studiile meta-analitice care includ doar evaluări cu rigurozitate statistică. E important să interpretezi cu prudență – un efect mare într-o comunitate restrânsă nu garantează același succes în implementare masivă.

Comparații și lecții aplicabile

- Programul propus pare să combine mai multe componente (formare profesori, intervenții la elevi, implicarea comunității), ceea ce este recomandat de literatura de specialitate.
- Pentru a crește sustenabilitatea, implementarea ar trebui să includă proceduri clare, monitorizare continuă și evaluare pe termen mediu și lung, nu doar imediat după intervenție.
- Incluzând un component parental și politici școlare clare ca parte integrantă ar putea adăuga un plus de eficacitate, în concordanță cu recomandările internaționale.

PROPUNERI METODOLOGICE ȘI RECOMANDĂRI PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIRE

Incluziunea unui design cu grup de control și urmărire pe termen lung

Recomand ca în replicarea studiului să introduci un *grup-control* (licee cu intervenție standard) și să urmărești participanții timp de 6-12 luni după finalizarea intervenției, pentru a analiza persistența efectelor.

Diversificarea instrumentelor de măsurare: Pe lângă chestionarele de auto-raport, includerea: observațiilor sistematice în clasă; jurnalele profesorilor; rapoarte de incidente din administrația școlii; indicatori de sănătate mintală (scale standardizate). Această metodă multimodală reduce biasul de raportare.

Adaptabilitate contextual: Programul ar trebui calibrat la specificul cultural și instituțional al liceului: adaptarea limbajului, exemplelor, durata sesiunilor, implicarea comunității locale.

Formare continuă și coaching pentru profesori: Pe lângă sesiunea inițială, oferirea de coaching, mentorat și feedback periodic profesorilor crește fidelitatea implementării.

Monitorizare și evaluare procesuală: Implementarea unui sistem de monitorizare a procesului (cum se desfășoară sesiunile, feedback de la elevi, dificultăți întâmpinate) permite ajustări în timp real.

Politici instituționale și reglementări: Instituirea unor *politici clare anti-bullying*, coduri de conduită, protocoale de intervenție și implicarea elevilor și părinților în elaborarea lor. Studiile arată că școlile cu politici coerente au rate mai scăzute de victimizare.

Tabelul 1. Model de schemă de intervenție recomandat

Componentă Intervenție	Activitate concretă	Obiectiv specific
Formare cadrelor didactice	Workshop de 16 ore + coaching	Creșterea competențelor de recunoaștere și intervenție
Curriculum elevi	Module de educație socio-emoțională (10–12 sesiuni)	Dezvoltarea empatiei, rezolvării nonviolente a conflictelor
Implicarea părinților	Sesiuni informative + activități de familie	Suținerea mediului familial și cooperarea școală-familie
Politici școlare	Cod de conduită, protocoale clare, linie de raportare	Crearea unui cadru instituțional coerent
Monitorizare și feedback	Chestionare intermediare, interviuri, rapoarte	Ajustarea programului și evaluare continuă

Tabelul 1 ilustrează un model integrat de intervenție pentru prevenirea și diminuarea agresivității de tip bullying în instituțiile de învățământ liceal, structurând acțiunile pe cinci componente esențiale: formarea cadrelor didactice, curriculum-ul elevilor, implicarea părinților, politici școlare și monitorizare/ feedback.

Formarea cadrelor didactice – această componentă este esențială pentru capacitatea școlii de a identifica și gestiona agresivitatea. Atelierul de 16 ore combinat cu coaching-ul reflectă o abordare continuă, nu doar punctuală, ceea ce corespunde recomandărilor din literatura psihopedagogică privind dezvoltarea competențelor profesionale practice și reflexive. Obiectivul de „creștere a competențelor de recunoaștere și intervenție” indică orientarea programului spre competențe aplicative și autoeficacitate a cadrelor didactice.

UNELE SUGESTII DE EVALUARE A PROGRAMULUI DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII DE TIP BULLYING ÎN LICEE

Programul de prevenire și diminuare a agresivității de tip bullying în licee, trebuie să combine mai multe componente și dimensiuni:

Curriculum-ul educațional – Modulele de educație socio-emoțională (10-12 sesiuni) vizează dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor, cum ar fi empatia și rezolvarea nonviolentă a conflictelor. Structurarea în sesiuni repetitive permite con-

solidarea abilităților, ceea ce se aliniază cercetărilor privind învățarea socio-emoțională progresivă și practica distribuției în timp „distributed practice”.

Implicarea părinților – Prin sesiuni informative și activități de familie, modelul recunoaște rolul mediului familial în prevenirea bullying-ului. Această componentă subliniază cooperarea școală-familie, considerată critică în literatura de specialitate pentru crearea unui climat de sprijin și coerență între valorile și regulile instituției și cele ale familiei.

Politici școlare – Implementarea unui cod de conduită, protocoale clare și a unei linii de raportare stabilește un cadru instituțional coerent. Această componentă formalizează așteptările comportamentale și asigură un mecanism de responsabilizare și prevenire, contribuind la o cultură organizațională sigură și predictibilă.

Monitorizare și feedback – Utilizarea chestionarelor, interviurilor și rapoartelor pentru evaluare continuă permite ajustarea programului pe baza datelor empirice. Această abordare reflectă principiile intervenției bazate pe dovezi „evidence-based practice” și încurajează îmbunătățirea continuă a eficienței programului.

În concluzie putem afirma, că modelul prezentat are o abordare multidimensională, combinând intervenții la nivel individual, de grup și instituțional, ceea ce este recomandat în prevenirea bullying-ului. Fiecare componentă este clar legată de un obiectiv specific, facilitând evaluarea impactului și claritatea responsabilităților. Accentul pe formare, implicarea comunitară și monitorizarea continuă indică o strategie sustenabilă și adaptabilă la contextul fiecărei școli.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

1. Literatura internațională confirmă că intervențiile școlare anti-bullying, aplicate corect, pot reduce agresivitatea și victimizarea în mediu cu ~ 15-20%.
2. Programul instituțional propus de autoare oferă rezultate promițătoare, mai consistente decât media pe țară, ceea ce indică potențialul unei implementări bine supravegheate.
3. Succesul pe scară largă necesită: design riguros (inclusiv grup-control), măsuri multiple, implicare instituțională și adaptare contextuală.
4. Integrarea componentelor curriculare, implicarea părinților și politici școlare coerente este esențială pentru reducerea fenomenului pe termen lung.
5. Cercetările viitoare trebuie să examineze impactul pe termen lung, efectele asupra sănătății mintale, diferențiale culturale și modul de aplicare al programelor de prevenire și diminuare a agresivității de tip bullying în licee.

BIBLIOGRAFIE:

1. BĂLAN, C. *Violența în școală și paradigmele cercetării în România*, 2023.
2. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Prentice Hall, 1997.

3. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, 1979.
4. EVANS, C.B., FRASER, M.W., & COTTER, K.L. *The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A meta-analytic review*. JCCAP, 2014.
5. FLOREA, M. Tipuri de agresivitate și cauzalitate multiplă. În: *Analele Institutului de Istorie „George Bariț”, Cluj-Napoca, Serie Humanistica*, vol. IV, 2006, pp.67-75.
6. GAFFNEY, H., TTOFI, M.M., & FARRINGTON, D.P. *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: Meta analysis*. Springer, 2019.
7. GAVRILIU, L. *Dicționar de cerebrologie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.
8. GEORGESCU, I.C. Prevenire a delicvenței juvenile în mediul online: ex-tress-studiu. In: *Materialele Conferinței științifice internaționale Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Ed. Partea 2,3 iunie 2022, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Republica Moldova. Tipografia “Centrografic” SRL, 2022, Vol.9, Partea 2, p.13-21.
9. GINI, G., & POZZOLI, T. *Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis*. Pediatrics, 2013, no.132 (4), p.720-729.
10. GRĂDINARU, T. *Agresivitatea de tip bullying*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2021.
11. KRUG, E.G. et al. *World Report on Violence and Health*. WHO, 2002.
12. NECULAU, A. *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996. 485 p.
13. OLWEUS, D. Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of school based intervention program. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994, no.35(7), pp.1171-1190.
14. OLWEUS, D. Bully/ victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: I.Rubin & D.Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. 1991, pp.411-447. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
15. OLWEUS, D. Bully/ victims problems in school. Facts and Intervention. In: *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XII, 1997, nr.4, pp.495-510.
16. OLWEUS, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell, 1993.
17. OLWEUS, D. Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. In: *Academic Journal*, vol. 4, Issue 6, 1995, pp.196-200.
18. PĂUNESCU, C. *Agresivitatea și condiția umană*. București: Tehnică, 2001. 228 p.

19. POPESCU-NEVEANU, R. *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
20. PREDA, V. *Delincvența juvenilă*. Editura Presa Universitară Clujeană, 1998.
21. RADULESCU, S.M. *Sociologia devianței și a problemelor sociale*. Editura Lumina Lex, București, 2010.
22. RIGBY, K. *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kingsley, 2002.
23. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia Educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.
24. SMITH, P.K. *Bullying: Theory and Research*. Routledge, 2016.
25. SUE, D., SUE, D., SUE, St. *Understanding Abnormal Behavior*, third edition, Boston, Houghton Mifflin Company, 1990.
26. UNICEF România. *Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii*, 2018.