



**UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHLOGIE ŞI ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
ŞCOALA DOCTORALĂ: PSIHODIAGNOSTIC ŞI INTERVENŢII
PSIHLOGICE VALIDATE ŞTIINŢIFIC**

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**PREDICTORII SOCIO-COGNITIVI AI
AGRESIVITĂŢII ŞCOLARE**

**COORDONATOR ŞTIINŢIFIC: PROF. UNIV. DR. SZAMOSKÖZI ŞTEFAN
DOCTORAND: DEMETER KÁRMEN**

**CLUJ-NAPOCA
2012**

MULȚUMIRI

Aș dori să mulțumesc celor care au contribuit prin ajutorul, suportul și experiența pe care o au la realizarea acestei teze.

Mulțumiri domnului profesor dr. Szamosközi Ștefan, coordonatorul științific al tezei, care prin perseverența în colaborare și motivare constantă a făcut posibilă realizarea lucrării. Mulțumiri colegilor din cadrul Departamentelor de Psihologie Aplicată și Psihologie Clinică și Psihoterapie pentru ajutorul științific, suportul tehnic și sprijinul emoțional acordat pe parcursul finalizării tezei.

De asemenea, doresc să mulțumesc colaboratorilor care au contribuit la elaborarea tezei cu instrumente psihometrice și o dedicare științifică demnă de urmat: profesor dr. Loredana Cena de la Universitatea din Brescia, profesor dr. Alessandro Antonietti și lector dr. Simona Caravita, de la Universitatea Catholică din Milano.

****Menționăm că această teză a fost realizată prin finanțarea europeană a proiectului:***

Investește în oameni!

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 - 2013

Axa prioritară: 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție: 1.5 „Programe doctorale și postdoctorale în sprijinul cercetării”

Titlul proiectului: „Studiile doctorale factor major de dezvoltare a cercetărilor socio-economice și umaniste”

Cod Contract: POSDRU 6/1.5/S/4 - ID 1497 Beneficiar: Universitatea Babeș – Bolyai

TABEL CONȚINUT

CAPITOLUL 1.	
INTRODUCERE ȘI OBIECTIVELE TEZEI.....	5
1. Obiectivele tezei.....	5
1.1 Obiective teoretice.....	5
1.2 Obiective metodologice.....	6
1.3 Obiective practice.....	6
CAPITOLUL 2	
ASPECTE TEORETICE.....	7
2.1 Statutul social, preferința socială și popularitatea percepută.....	7
2.2 Asocierea formelor și funcțiilor agresivității școlare cu relațiile sociale ale elevilor.....	8
2.3 Agresivitatea școlarii și funcțiile executive.....	8
2.4 Evaluarea agresivității și a aptitudinilor strategice la elevii școlari.....	9
2.4.1 Instrumente pentru evaluarea agresivității elevilor.....	9
2.4.2 Instrumente pentru evaluarea aptitudinilor de tip strategic.....	10
CAPITOLUL 3	
CERCETARE ORIGINALĂ	
STUDIUL 1.....	10
3. Meta-analiza cantitativă a asocierii formelor și funcțiilor agresivității școlare cu statutul social al elevilor.....	10
3.1 Obiective.....	10
3.2 Caracteristicile studiilor incluse.....	10
3.3 Metodă.....	11
3.3.1. Selecția studiilor.....	11
3.3.2 Codificarea studiilor.....	12
3.4 Rezultate.....	12
3.5 Discuții.....	12
STUDIUL 2	
4. Studiul de validare a chestionarului de Atitudini față de Colegi pentru evaluarea agresivității școlare și a instrumentului ”meta-aventură- În căutarea comorii” pentru evaluarea aptitudinilor strategice ale școlarii. Adaptare la limba română și maghiară.....	13
4.1 Obiective generale.....	13
4.2. Adaptarea Chestionarului de Atitudini față de Colegi (AC) la limba română	13
4.2.1 Metodă	13
4.2.1.1 Participanți	13
4.2.1.2 Instrumente.....	14
4.2.1.3 Procedură.....	14
4.2.2 Rezultate	14
4.3 Adaptarea instrumentului Meta-aventura- În căutarea comorii în limba română.....	16
4.3.1 Metodă.....	16
4.3.1.1 Participanți	16

4.3.1.2 Instrumente.....	16
4.3.1.3 Procedura.....	17
4.3.2 Rezultate.....	17
4.4 Validarea Chestionarului de Atitudini față de Colegi în limba maghiară	18
4.4.1 Metodă.....	18
4.4.1.1 Participanți	18
4.4.1.2 Instrumente	18
4.4.1.3 Procedura	19
4.4.2 Rezultate.....	19
4.5 Validarea probei „În căutarea comorii” în limba maghiară	20
4.5.1 Metodă.....	20
4.5.1.1 Participanți.....	20
4.5.1.2 Instrumente.....	20
4.5.1.3 Procedură.....	20
4.5.2 Rezultate.....	20
4.6 Discuții	
STUDIUL 3	
5. Funcțiile executive ca factori determinanți pentru agresivitatea proactivă și reactivă în școala primară.....	21
5.1 Obiective și ipoteze.....	21
5.2 Metodă.....	22
5.2.1 Participanți	22
5.2.2 Instrumente.....	22
5.2.3 Procedura	23
5.3 Rezultate	23
5.4 Discuții.....	26
STUDIUL 4	
6. Statutul social și atribuțiile sociale ca predictorii ai tipurilor de agresivitate manifestate în școală.....	27
6.1 Obiective și ipoteze.....	27
6.2 Metodă.....	27
6.2.1 Participanți.....	28
6.2.2 Instrumente.....	28
6.2.3 Procedura.....	28
6.3 Rezultate.....	29
6.4 Discuții.....	32
CAPITOLUL 4	
CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII.....	33
Contribuții teoretice.....	33
Contribuții metodologice.....	34
Contribuții practice și sugestii de cercetare.....	34
Bibliografie.....	35

CAPITOLUL 1.

INTRODUCERE ȘI OBIECTIVELE TEZEI

Fenomenul agresivității școlare este un subiect de actualitate, care atrage din ce în ce mai mult atenția părinților, profesorilor și a celor din media, din cauza incidenței mari a cazurilor de comportament agresiv și acte violente petrecute în mediul școlar.

Avem puține date care se referă la formele de agresivitate care apar la tranzitul din clasele primare la clasele gimnaziale, respectiv la influența factorilor sociali și cognitivi care pot avea rol predictiv în privința manifestărilor agresive care apar la această vârstă.

Literatura de specialitate prezintă analize detaliate ale rolului statutului social în determinarea varianței comportamentelor agresive. De asemenea, studiile efectuate asupra procesului de prelucrare a informațiilor sociale la elevii din clasele primare, arată că există anumite etape ale procesării, care sunt biasate la elevii agresivi. Datele existente însă nu sunt suficiente pentru a putea stabili nivelul cognitiv la care intervin aceste biasări și nici direcția relațiilor dintre factorii sociali, cognitivi și comportamentali.

Teza dorește să pună bazele unui model funcțional pentru stabilirea relației între factorii cognitivi și factorii sociali implicați în dezvoltarea unor comportamente agresive specifice pentru copiii din clasele primare. Avem în vedere de asemenea relația subtipurilor de agresivitate (ex. agresivitate reactivă și proactivă) cu statutul social al elevilor, și identificarea implicațiilor pe care le au unele funcții executive și procese cognitive în prelucrarea informațiilor sociale.

1. Obiectivele tezei

1. 1 Obiective teoretice

Pe plan teoretic, teza își propune să exploreze și să identifice factorii socio-cognitivi care au rol predictiv în determinarea manifestărilor agresive din mediul școlar. Scopul nostru este să creăm un model teoretic, care îmbină rolul predictiv al componentelor sociale cu acele caracteristici cognitive, care influențează aspectele agresivității școlare.

Ca prim pas în această direcție, se propune prezentarea unei meta-analize cantitative asupra relației dintre statutul social al elevilor și diferite forme ale agresivității. Acest studiu este important, pentru că susține prin date cantitative corelația dintre statutul pe care îl are elevul agresiv în clasă, și manifestările agresive specifice care pot fi identificate în contextul școlar.

Pentru a stabili rolul factorului social în determinarea anumitor tipuri de manifestări agresive, avem în vedere analiza variabilelor care sunt legate de relația cu colegii, respectiv atribuțiile elevilor referitoare la colegii de clasă. Dintre acești factori, vor fi incluse în analiză factorii de statut social, cum sunt *preferința socială* și

popularitatea socială, respectiv factorii cu o încărcare emoțională și cognitivă specifică, precum *admirația și prietenia* între colegi.

În legătură cu factorii cognitivi, dorim o explorare detaliată a rolului pe care îl au diferite *funcții executive* în influențarea și predicția comportamentului agresiv în populația elevilor școlari. Ne propunem identificarea rolului funcțiilor de reglare, monitorizare și auto-reglare în sarcină, respectiv stabilirea gradului în care aptitudinile strategice influențează manifestarea diferitelor forme ale agresivității.

Pentru a crea legătura între predictorii cognitivi și sociali, vom analiza în final și efectul statutului social asupra caracterului agresiv al atribuțiilor (reprezentări, asocieri legate de colegii de clasă) formulate de către elevii cu un nivel ridicat de agresivitate.

1.2 Obiective metodologice

Din punct de vedere metodologic, s-a avut ca scop completarea și îmbunătățirea instrumentarului folosit pentru evaluarea tipurilor de agresivitate manifestate de către elevi în școală. S-a dorit totodată, introducerea unui instrument, care poate fi aplicat în populația elevilor din Transilvania, atât la elevii de etnie română, cât și la etnicii maghiari. Pentru atingerea acestui obiectiv, am realizat un studiu de validare a Chestionarului de Atitudine față de Colegi (Camodeca, 2010).

Pentru că instrumentele folosite pentru evaluarea funcțiilor executive sunt incluse în momentul de față în instrumentarul aplicat în analiza capacității de rezolvare a problemelor, s-a dorit validarea unui instrument care evaluează aptitudinile strategice ale elevilor din clasele primare. Astfel, am adaptat instrumentul "Meta-aventura- În căutarea comorii" la populația elevilor din Transilvania, obținând o adaptare în limba română, respectiv o variantă în limba maghiară.

Aceste instrumente completează instrumentarul folosit în procesul de evaluare a elevilor, pe de o parte prin proprietățile psihometrice pe care le au, pe de altă parte, prin structura lor ludică și modul aplicării, care este ideală în cazul elevilor din clasele primare.

1.3 Obiective practice

Ca obiectiv final, ne-am propus să creăm modelul teoretic al factorilor socio-cognitivi cu rol predictiv asupra apariției comportamentelor agresive, în vederea realizării unor programe de prevenție, care au în vedere relația complexă dintre acești factori.

CAPITOLUL 2 ASPECTE TEORETICE

2.1 Statutul social, preferința socială și popularitatea percepută

Literatura de specialitate enumeră o gamă variată de forme și funcții de agresivitate, care se asociază cu relațiile sociale ale elevilor în diferite moduri (Card și colab., 2008). Începând cu anii 1980, literatura de specialitate descrie o gamă variată de tipuri de agresivitate, incluzând în analiză și forme indirecte, care rănesc victima prin prisma relațiilor sociale, stării emoționale cauzate (Bjorqvist, Lagerspetz și Kaukianinen, 1992; Crick, 1995; Crick și Grotpeter, 1995).

Conform orientării utilizate de psihologia americană, statutul social este definit ca fiind o stare bipolară (plăcut-antipatic) și este operaționalizat ca și *preferința socială* (Olweus, 2001). Această orientare s-a axat pe relația dintre agresivitate și respingere, considerând faptul că între cei doi factori există o legătură puternic pozitivă. O serie de studii au demonstrat faptul că elevii agresivi care manifestă diferite tipuri de agresivitate pot prezenta un statut social ridicat, în cazul în care acest statut nu este operaționalizat prin parametrii plăcut-antipatic (Farmer și colab., 2003; Rodkin, Farmer, Pearl, și Van Acker, 2000). Datele referitoare la un nivel ridicat de popularitate și un nivel scăzut de simpatie în cazul elevilor agresivi (Farmer și colab., 2003), au dus la conceptualizarea diferențiată a *popularității sociometrice* și *popularității percepute*. Popularitatea sociometrică se stabilește în funcție de nivelul de preferință socială în clasă (elevul este plăcut de către colegi sau le este antipatic) (Rubin, Bukowski și Parker, 1998). Popularitatea percepută este măsurată prin gradul de popularitate pe care un elev îl atribuie celuilalt, în funcție de percepția popularității aceluia (Adler și Adler, 1998). Datele demonstrează că agresivitatea se relaționează negativ cu preferința, dar pozitiv cu percepția asupra popularității elevului (Cillessen și Mayeux, 2004). Studiile longitudinale arată că această relație este puternică începând cu clasele gimnaziale și până la adolescență (Cillessen și Mayeux, 2004; Rose, Swanson și Waller, 2004). Cercetările legate de elevii agresivi și relațiile sociale ale acestora arată asocieri ambigue între cei doi factori (Farmer și colab., 2003). Elevii agresivi care sunt respinși de către colegi, sunt totuși membrii unor grupuri, și mulți dintre ei au poziții sociale influente (Bagwell, Coie, Terry și Lochman, 2000). Relația dintre popularitate și statutul sociometric este contradictorie: mulți elevi populari, sunt lideri într-un anumit grup, dar nu sunt preferați social (statut sociometric) (Lease, Kennedy și Axelrod, 2002).

2.2 Asocierea formelor și funcțiilor agresivității școlare cu relațiile sociale ale elevilor

Cele mai frecvente forme de agresivitate în cazul cărora s-a studiat asocierea cu relațiile sociale sunt: agresivitatea directă-indirectă; agresivitatea deschisă-mascată; agresivitatea instrumentală și agresivitatea relațională. Dintre funcțiile agresivității, obiectivul studiului nostru vizează funcția reactivă, respectiv funcția proactivă a agresivității (Crick și Dodge, 1994; Dodge și Coie, 1987). Aceste funcții au rol important în determinarea comportamentului agresorului, precum și în determinarea comportamentului victimelor în mediul școlar.

Agresivitatea reactivă presupune mânie și comportament ostil manifestat ca reacție la o provocare. Agresivitatea proactivă este orientată spre obiectiv, planificată, și nu necesită prezența sentimentului de mânie sau a unui stimul provocativ. O meta-analiză recentă (Card și Little, 2006) arată că atât comportamentul agresiv reactiv cât și cel proactiv se asociază cu un statut sociometric slab. Relația agresivității reactive cu statutul social slab este mai puternică, decât relația agresivității proactive cu statutul negativ. Agresivitatea reactivă este de obicei mai puțin tolerată de către elevi decât cea proactivă, și se asociază cu un nivel scăzut de preferință socială atât în clasele primare, cât și în adolescență (Vitaro și colab., 2006).

2.3 Agresivitatea școlărilor și funcțiile executive

Funcțiile executive sunt văzute ca și constructe cognitive implicate în aptitudinile de planificare și reglarea comportamentului orientat spre un obiectiv (Mesulam, 2002). Literatura de specialitate enumeră mai multe procese coordonate de către funcțiile executive: gândirea abstractă, planificarea strategică, gândirea flexibilă, manipularea informațiilor în memoria de lucru, aptitudini de decizie, rezolvarea de probleme, inhibiția comportamentală, reglarea emoțională și monitorizarea sarcinilor, respectiv auto-monitorizarea (Bechara și Van Der Linden, 2005; Ylvisaker și Feeney, 2002). Toate componentele enumerate presupun o abordare cognitivă de tip top-down, și sunt necesare pentru desfășurarea comportamentelor care au un obiectiv și necesită coordonare și flexibilitate în gândire (Hughes și Graham, 2002). Un studiu experimental recent a arătat că procesele de inhibiție, controlul emoțional, gândirea flexibilă, respectiv auto-reglarea sunt predictive asupra comportamentului agresiv al adulților (Giancola, Godlaski și Roth, 2011).

Datele referitoare la relația funcțiilor executive cu agresivitatea și problemele comportamentale arată că disfuncțiile executive au rol predictiv asupra comportamentelor agresive și impulsive (Pennington și Bennetto, 1993). Rezultatele arată că aptitudinile de inhibiție sunt factori protectivi, iar un nivel dezvoltat al acestora se asociază cu mai puține probleme comportamentale (Riggs și colab., 2004).

Recent, dificultățile la nivelul proceselor inhibitorii au fost identificate și în cazul elevilor agresivi dintr-un eșantion non-clinic (Ellis și colab., 2009). Studiul efectuat pe un

grup de băieți (N=83) a evidențiat o relație specifică a deficiențelor în capacitățile inhibitorii și aptitudinile de planificare în cazul elevilor care manifestă agresivitate de tip reactiv. Cercetătorii au evidențiat că relația dintre funcțiile executive deficitare și diferitele tipuri de agresivitate este moderată de către atribuțiile ostile ale elevilor (Ellis și colab., 2009).

2.4 Evaluarea agresivității și a aptitudinilor strategice la elevii școlari

2.4.1 Instrumente pentru evaluarea agresivității elevilor

În demersul evaluării nivelului de agresivitate al elevilor, respectiv a analizării efectelor unor programe de intervenție, cercetătorii folosesc o gamă largă de instrumente (Card și colab., 2008). Deși în cercetare se promovează folosirea a mai multor surse de date (evaluările profesorilor, evaluarea din partea colegilor, evaluările de către familie, observații), majoritatea acestor surse oferă informații prin intermediul instrumentelor de tip chestionar și inventar (ex. Mathieson și Crick, 2010). Observațiile și alte tipuri de evaluări reprezintă aproximativ 15% din totalul instrumentelor folosite (Card și colab., 2008).

Numărul de scale care pot fi aplicate în cazul acestei populații de elevi este scăzut din mai multe motive:

- O parte dintre instrumente evaluează comportamentul delincvent sau criminal și nu nivelul de agresivitate din populația non-delincventă. (Tremblay, Pihl, Vitaro și Dobkin, 1994);
- O parte dintre instrumente au fost dezvoltate pentru evaluarea unor populații speciale, precum tinerii din clinicile de psihiatrie (Morrison, 1993); tineri din penitenciare (Oyserman și Saltz, 1993); tineri cu ADHD sau tulburări de conduită;
- Instrumentele folosite diferențiază în număr limitat între subtipurile de agresivitate, fapt care duce la o predicție mai puțin diferențiată a agresivității (Kokko și colab., 2009) și la implementarea unor programe preventive a căror eficiență nu poate fi testată pentru diferitele forme ale agresivității.
- Unele instrumente au fost dezvoltate pe populații de studenți (Buss și Durkee, 1957; Buss și Perry, 1992) și adolescenți (Kolbe, Kann și Collins, 1993). Scalele care sunt folosite în cazul elevilor din ciclul gimnazial prezintă problema nediferențierii între subtipuri, respectiv a omiterii criteriului de frecvență (Orpinas și Frankowski, 2001). Multe dintre scalele de auto-evaluare evaluează intenția comportamentului agresiv (Deluty, 1979).

În momentul de față, nu cunoaștem scale de auto-evaluare ale tipului de agresivitate standardizate pe populația română și maghiară, care vizează elevii cu vârsta între 8-12 ani, și care diferențiază între subtipuri de agresivitate, respectiv frecvența comportamentului agresiv.

2.4.2 Instrumente pentru evaluarea aptitudinilor de tip strategic

Aptitudinile și strategiile sunt evaluate la copii prin diverse metode care folosesc în preponderență jocuri logice, precum PappaLOTTO, Hexip (Bottino, Ferlino, Ott și Tavella, 2007), sau situații sociale neașteptate (Warden și MacKinnon, 2003). În timp ce jocurile strategice încorporează aptitudini de selecție, prelucrare și verificare a datelor și reflectă gradul de dezvoltare a gândirii abstracte și aptitudinilor decizionale, situațiile sociale vizează mai ales strategiile de rezolvare a situațiilor conflictuale (ex. Green și colab., 2008; Walker și colab., 2002).

În cazul comportamentului agresiv, considerăm că sunt importante mai ales funcțiile executive sociale, care joacă rol în analiza și înțelegerea stimulilor sociali, în vederea interpretării comportamentului colegilor (Ylvisaker și Feeney, 2002). Considerăm necesară folosirea unui instrument care încorporează atât itemi de evaluare a funcțiilor cu un nivel înalt de abstractizare, cât și itemi cu caracter social care influențează deciziile emoționale și cognitive.

CAPITOLUL 3 CERCETARE ORIGINALĂ STUDIUL 1

3. Meta-analiza cantitativă a asocierii formelor și funcțiilor agresivității școlare cu statutul social al elevilor

3.1 Obiective

Obiectivul principal al meta-analizei este obținerea date cantitative referitor la asocierile specifice dintre percepția socială a elevilor (statut sociometric, popularitate) și diferitele subtipuri, respectiv funcții ale agresivității în populația elevilor din clasele primare.

Ne propunem identificarea rolului sexului elevilor implicați în procesul agresivității școlare referitor la tipul de agresivitate manifestat și statutul social, al elevilor.

3.2 Caracteristicile studiilor incluse

Tipul eșantionului vizat poate influența puterea mărimii de efect pentru relația subtipuri de agresivitate-relații sociale. Legătura factorilor vizați poate fi mai slabă datorită faptului că este vorba de eșantioane normale, din care sunt excluși elevii care au diagnostic clinic sau sub-clinic de AD, HD, ADHD, sau alte tulburări din categoria tulburărilor comportamentale.

Sexul participanților. Datele din studiile disponibile susțin în general o reprezentare mai mare a băieților în manifestarea diferitelor forme de agresivitate (Vitaro și colab., 2006; Salmivalli și Nieminen, 2002; Lansford și colab., 2002).

3.3 Metodă

3.3.1. Selecția studiilor

În studiul prezent s-au inclus toate studiile empirice care au vizat relația subtipurilor sau funcțiilor agresivității cu relațiile sociale ale elevilor din clasele primare. Obiectivul nostru a fost să stabilim intensitatea relației dintre acești factori în populația non-clinică a școlărilor.

Pentru identificarea studiilor incluse în meta-analiză, s-au folosit două surse. Prima categorie de surse au fost bazele de date electronice PSYCINFO (www.psycinfo.com), Science Direct (www.sciencedirect.com), ANELIS (www.anelis.ro) și WILEY (www.onlinelibrary.wiley.com). Căutarea s-a efectuat prin utilizarea termenilor cheie: "aggression subtypes and rejection", "social relations", "social preference", "popularity", "peer rejection", "forms of aggression and social preference". O a doua sursă au reprezentat-o bibliografiile studiilor care au corespuns criteriilor, cu ajutorul cărora s-au identificat alte studii care pot fi incluse în meta-analiză. Căutarea inițială în bazele de date a permis selectarea a 20 de studii care au corespuns criteriilor și au descris termenii de referință. În urma analizei de eligibilitate, s-au inclus în meta-analiză un număr de 15 de studii, care reprezintă 57,6% dintre studiile selectate inițial.

Criteriile de selecție a studiilor

Pentru includerea studiilor în meta-analiză s-au utilizat următoarele criterii de selecție:

1. Studiul să ofere date cantitative referitoare la asocierea dintre una sau mai multe subtipuri de agresivitate și percepția socială a elevului despre colegi sau propriul statut social.
2. Studiul să vizeze copii din clasele primare până în clasele 5 și 6 din ciclul gimnazial.
3. Studiul să vizeze elevi din sistemul de învățământ normal (de stat sau privat) și să nu includă elevi care învață în regim special (ex. elevi din clasele speciale, elevi încarcerati, elevi din școli cu profil specific, precum profil sportiv).
4. Studiile vizează eșantioane non-clinice sau subclinice, participanții nu sunt diagnostizați cu deficit de atenție (AD), hiperactivitate (HD), Deficit de atenție și tulburare hiperkinetică (ADHD), comportament defiant (ODD), depresie, anxietate sau tulburări de comportament.
5. Studiile oferă suficiente informații cu privire la caracteristicile participanților, caracteristicile metodologice și cele de conceptualizare a factorilor.
6. Studiile trebuie să prezinte corelații referitoare la asocierea subtipurilor de agresivitate cu percepția socială a elevilor despre colegi, sau trebuie să furnizeze date cu ajutorul cărora se pot efectua calculele corelaționale.

Studiile incluse în meta-analiză au fost realizate pe un număr total de 7586 de subiecți (N), dintre care 3783 băieți și 3803 fete. Majoritatea studiilor au prezentat mai multe mărimi de efect, în total efectuându-se calcule pentru 33 de mărimi de efect.

3.3.2 Codificarea studiilor

Codificarea caracteristicilor studiilor s-a realizat pe cinci parametri. S-a codificat numărul de subiecți, sexul participanților, variabilele tipurilor de agresivitate, variabilele percepției sociale a colegilor, respectiv modul colectării de date.

3.4 Rezultate

Datele meta-analizei demonstrează că există o relație semnificativă între diferitele forme de agresivitate și statutul social al elevilor până la vârsta de 12 ani. Rezultatele arată o mărime de efect generală medie ($d= 0,60$) pentru relația subtipurilor de agresivitate cu statutul social din mediul școlar. Datele arată un efect mediu pentru agresivitatea de tip reactiv/proactiv și statutul social al elevilor ($d= 0,64$). Din perspectiva relațiilor sociale, preferința socială a elevilor arată o asociere cu efect mediu spre mare ($d= 0,73$) cu diferitele subtipuri de agresivitate. Agresivitatea de tip deschis-relațional prezintă o mărime de efect mică ($d= 0,46$) în relația cu statutul social al elevilor. O mărime mică s-a găsit și în cazul asocierii subtipurilor de agresivitate cu dimensiunea socială de acceptare-respingere ($d= 0,37$).

Datele corectate în funcție de mărimea eșantionului arată că dintre tipurile de agresivitate, agresivitatea de tip reactiv-proactiv este influențată într-un mod pronunțat de către caracteristicile statutului social pe care îl au elevii în clasă ($D= 0,73$). Preferința socială și subtipurile de agresivitate prezintă o legătură cu efect mare ($D= 0,79$). O relație puternică arată și subtipurile de agresivitate și statutul social ($D= 0,74$).

Pentru analiza heterogenității s-a efectuat analiza Q al lui Cochran, cu ajutorul căreia am calculat indicele I^2 care descrie gradul heterogenității studiilor comparativ cu variabilitatea totală a estimărilor de efect obținute.

În urma calculelor efectuate, s-a obținut un procent de heterogenitate de 22%. Acesta este un procent foarte scăzut, ceea ce înseamnă că efectele de mărime au valoare predictivă, deoarece reprezintă efecte a căror prezență este probabilă în populație.

Referitor la efectul moderator al sexului participanților în relația dintre agresivitate și statutul social, proba statistică t nu a arătat diferențe semnificative între eșantioanele băieților și fetelor ($t=1.17, p\geq 0,05$).

3.5 Discuții

Rezultatele obținute arată că studiile care vizează asocierea specifică între tipurile de agresivitate și statutul social al elevilor în clasă, evidențiază o relație cu efect mediu. Acest rezultat este congruent cu datele mai multor cercetări referitoare la influența reciprocă a diferitelor forme de agresivitate asupra statutului social al elevului agresiv (Farmer și colab., 2003; Rodkin, și colab., 2000 Dodge și colab., 2003). Rezultatele obținute arată un efect mai puternic pentru relația dintre agresivitatea de tip reactiv-proactiv și relațiile sociale, respectiv pentru preferința socială și subtipurile de agresivitate. Efectul puternic pentru aceste două variabile poate fi explicat prin faptul că acestea sunt variabile cu o influență variată asupra agresivității școlare.

STUDIUL 2

4. Studiul de validare a chestionarului de Atitudini față de Colegi pentru evaluarea agresivității școlare și a instrumentului "meta-aventură- În căutarea comorii" pentru evaluarea aptitudinilor strategice ale școlărilor. Adaptare la limba română și maghiară

4.1 Obiective generale

Primul obiectiv este validarea Chestionarului de Atitudini față de Colegi (Camodeca, 2010) în populația română și maghiară a elevilor din ciclul primar.

Al doilea obiectiv își propune adaptarea la populația de elevi români, respectiv maghiari din clasele 4-6, a chestionarului "În căutarea comorii" (Antonietti și Sala, 2009), elaborat pentru evaluarea diferitelor aptitudini strategice.

Obiectivul studiului este stabilirea proprietăților psihometrice ale instrumentelor pe un lot român, respectiv unul maghiar, pentru obținerea informațiilor referitoare la validitatea și gradul de fidelitate a instrumentului în populația elevilor din Transilvania.

4.2 Adaptarea Chestionarului de Atitudini față de Colegi (AC) la limba română

4.2.1 Metodă

S-a efectuat un studiu corelațional, care analizează validitatea de aspect, validitatea de conținut și validitatea de construct a Chestionarului de Atitudini față de Colegi (AC). Pentru a stabili gradul de fidelitate a scalei, s-a analizat consistența internă și s-au efectuat calcule pentru fidelitate prin metoda formelor paralele pe un eșantion de 421 de elevi de etnie română și 411 de elevi maghiari, cu vârsta cuprinsă între 9-12 ani.

4.2.1.1 Participanți

Pentru realizarea validării AC, s-au obținut un număr de 421 de participanți ($m=10.4$). Pentru constituirea grupului de participanți s-a folosit selecția de tip cluster. Principalele criterii au fost limba maternă (au fost selectați elevi vorbitori de limbă română), vârsta (între 8-12) și clasa de care aparțin elevii (clasele 4-5).

Din numărul total de participanți, 47.5% au fost băieți și 52,5% fete. Participanții au provenit din orașele a patru județe din Transilvania.

4.2.1.2 Instrumente

- *Chestionarul de atitudini față de colegii de clasă* este o scală italiană dezvoltată de către Marina Camodeca în 2010 (Camodeca, 2010). Cuprinde 36 enunțuri despre comportamentul și cognițiile legate de atitudinea subiectului față de colegi. Fiecare enunț este evaluat pe o scală de la 1 la 4, 1 reprezentând enunțul absolut fals, iar 4 enunțul referitor la comportamentul care apare ca fiind caracteristică subiectului. Scala evaluează 6 manifestări ale comportamentului agresiv al copiilor, distribuit pe două dimensiuni bipolare: agresivitatea de tip *deschis-relațional* și agresivitatea de tip *reactiv-proactiv*.
- Raport scris din partea profesorilor pentru simptomele tulburării de conduită
Raportul conține identificarea simptomelor tulburării comportamentale, care se evaluează prin răspunsuri da/nu, cu un index al intensității care variază pe o scală de la 0-la 3.

4.2.1.3 Procedură

În cadrul procesului de adaptare a chestionului AC, au fost realizate măsurători cu scala AC, și s-a obținut raportul profesorului referitor la prezența semnelor tulburării de comportament.

4.2.2 Rezultate

Validitatea de aspect a scalei traduse s-a realizat prin analiza interviurilor cu participanții, și a interviurilor cu cinci cadre didactice și patru psihologi specialiști.

Pe baza datelor obținute se poate afirma, că itemii formulați se adresează aspectelor importante și caracteristicile specifice ale agresivității școlare. Specialiștii au identificat cele două forme principale vizate (agresivitatea deschisă și relațională), respectiv funcțiile reactive și proactive care apar în itemi.

Analiza validității de conținut și cea a validității constructelor s-a realizat în paralel, prin realizarea unei extrageri de componente și o analiză factorială care să permită identificarea constructelor principale. Indicele Alpha Cronbach pentru cei 36 de itemi ai acestei scale este de $\alpha = .92$ (N=419). Datele referitoare la fidelitatea subscalelor arată indici Alpha Cronbach buni pentru subscalele de agresivitate reactivă deschisă $\alpha = .83$ și agresivitate proactivă relațională $\alpha = .81$. În celelalte cazuri, fidelitatea este slabă și pune la îndoială validitatea scalei.

În urma analizei factoriale realizate pentru stabilirea validității de construct, s-au exclus 6 itemi. Excluderea acestor itemi permite o structurare mai clară pentru cele patru componente principale. Denumirea și fidelitatea componentelor sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1- Componentele principale ale AC, identificate în baza analizei factoriale

nr	Componente principale	Număr itemi	Scoruri fidelitate $\alpha=$
1	<i>Total AC</i>	30	.91
2	<i>Agresivitate Deschisă</i>	12	.88
3	<i>Agresivitate Proactivă</i>	8	.74
4	<i>Agresivitate Relațională</i>	7	.79
5	<i>Agresivitate Deschisă Proactivă</i>	3	.47

Rezultatele calculelor de fidelitate internă arată că fidelitatea ultimei subscale este inacceptabilă (Tabelul 1.). În urma unor calcule de verificare, s-a recurs la încorporarea acestor itemi în subscale de agresivitate proactivă.

În cazul validității de conținut, se desprinde concluzia, că validitatea poate fi calificată ca fiind bună pentru trei componente principale: agresivitatea deschisă, proactivă și relațională. Nu se confirmă componentele mixte.

Chestionarul final, adaptat la limba română pentru elevii din clasele primare este structurat pe subscalele prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2.- Subscalele Chestionarului de Atitudini față de Colegi, versiunea validată în limba română (N=419)

nr	Componente principale	Număr itemi	Scoruri fidelitate $\alpha=$
1	<i>Agresivitate Deschisă</i>	12	.88
2	<i>Agresivitate Proactivă</i>	11	.77
3	<i>Agresivitate Relațională</i>	7	.79
4	Total Chestionar AC	30	.91

Pentru evaluarea consistenței interne a scalei finale am efectuat și o analiză randomizată split-half pe itemi. Rezultatele indică o consistență internă bună a chestionarului.

În cazul verificării gradului de validitate prin metoda formelor paralele, s-a calculat corelația scalelor cu prezența unor simptome de tulburare de conduită, obținute de la profesorii și diriginții elevilor. Rezultatele arată, că nivelul agresivității obținut cu ajutorul chestionarului arată o corelație puternică cu semnele tulburărilor de comportament ($r_{(419)} = .73, p \leq .000$).

De asemenea, s-a efectuat o analiză a consistenței de tip split-half pe lot, cu subloturi randomizate. Coeficientul $\alpha = .92$ (N=218) pe primul eșantion randomizat,

respectiv $\alpha = .90$ (N=201) pe cel de-al doilea, dovedesc nivelul bun al fidelității itemilor în cadrul celor două subloturi.

Rezultatele referitoare la incidența diferitelor forme de agresivitate în eșantion, sunt congruente cu datele regăsite în literatura de specialitate.

4.3 Adaptarea instrumentului Meta-aventura- În căutarea comorii în limba română

4.3.1 Metodă

S-a stabilit gradul de fidelitate a scalei, precum și consistența internă a chestionarului cu ajutorul indicilor α Cronbach. S-au efectuat calcule pentru corelarea datelor cu metode paralele pe lotul de elevi români (N=421), cu vârsta între 8-12 ani.

4.3.1.1 Participanți

Participanții au fost elevii din lotul pe care s-a realizat adaptarea chestionarului AC la limba română.

4.3.1.2 Instrumente

1. Proba Meta-aventura “În căutarea comorii”

Instrumentul este un instrument italian de evaluare a aptitudinilor de tip strategic, versiunea pentru școala primară (Antonietti și Sala, 2009).

Proba se referă la următoarele aptitudini strategice:

- Evaluare de date (itemul 2.),
- evaluare a resurselor (itemul 5),
- evaluarea argumentelor contradictorii (itemul 6.)
- Monitorizarea greșelilor (itemul 7.)
- Proiectarea evenimentelor viitoare (itemul 3.)
- Procese de alegere (itemii 9. și 10.)
- Proiectarea activităților: stabilirea priorităților individuale (itemii 1. și 8.), stabilirea ordinii activităților (itemul 4.)

Proba se segmentează pe 10 episoade. În fiecare segment, sarcina este alegerea între 3 alternative strategice. Fiecare dintre alternativele evaluate are un punctaj între 1-3, în funcție de gradul în care reprezintă o abordare strategică. În încheierea probei, participanții sunt rugați să termine povestea. Proba a fost dezvoltată pentru a fi aplicată în contextul clasei.

2. Sarcina Ceasului (Clock Task) (Moron, 1997)

Proba este folosită pentru evaluarea aptitudinii de automatizare a acțiunii și de inhibiție a răspunsurilor automatizate. Proba se structurează pe patru itemi, care reprezintă o serie de ceasuri care arată ore diferite. Primii trei itemi sunt identici și sunt folosiți pentru automatizarea răspunsurilor.

Ultimul item este folosit pentru evaluarea inhibiției post-automatizare. Se calculează trei scoruri: scor total pentru lipsa de precizie, scor de rigiditate (rigiditate în gândire), scor de automatizare (set shifting).

3. *Raport scris din partea profesorilor pentru simptomele tulburării de comportament*

4.3.1.3 Procedura

În cadrul procesului de adaptare a instrumentului, elevii au fost evaluați în două etape. În cadrul primei etape, participanților (N=411) li s-a administrat instrumentul Meta-aventura ”În căutarea comorii”. În etapa a doua, elevii cărora profesorii i-au îngăduit să participe (N=96), au completat sarcina Ceasului (Moron, 1997). Rapoartele scrise referitoare la prezența semnelor de tulburare de conduită au fost obținute de la învățători, respectiv diriginți.

4.3.2 Rezultate

Pe baza informațiilor obținute, am concluzionat, că instrumentul nostru integrează itemi de monitorizare a sarcinilor, planificare strategică, manipulare a datelor în memoria de lucru, gândire strategică, organizare a informațiilor, percepția stimulilor sociali și interpretarea consecințelor (Ylvisaker și Feeney, 2002).

Specialiștii au identificat majoritatea aptitudinilor strategice descrise de autor (Antonietti și Sala, 2009): aptitudini de decizie, de stabilire a priorității, de selecție a celor mai relevante informații, de planificare.

Pentru stabilirea validității de conținut, am analizat literatura de specialitate cu privire la definiția conceptului, factorii incluși în componenta teoretică și tipul itemilor folosiți pentru evaluarea aptitudinilor strategice în alte instrumente. Studiile care raportează evaluarea aptitudinilor strategice sociale, folosesc instrumente având ca și componente centrale (Warden și MacKinnon, 2003; Green și colab., 2008; Walker și colab., 2002): situații sociale neașteptate; situații de alegere și selecție a unor strategii adaptative versus situații inadaptative; situații de decizie. Componentele instrumentelor folosite în literatura de specialitate au fost identificate și în instrumentul nostru, care prezintă totodată o structură clară în ceea ce privește relația dintre itemi și factorul aptitudinii strategice sociale (Antonietti și Sala, 2009).

În urma analizei noastre, am stabilit 8 componente principale, regăsite în instrumentul prezentat: evaluare de date; evaluare de resurse; evaluare de argumente contradictorii; monitorizarea greșelilor; proiectarea evenimentelor viitoare; procese decizionale; proiectarea priorităților individuale; proiectarea ordinii activităților.

Analiza factorială efectuată nu a identificat factori separați pe care s-ar grupa itemii, aceștia manifestând o distribuție variată.

Din perspectiva validității de conținut, instrumentul evaluează componente diferite ale aptitudinilor strategice, care deși arată corelații semnificative cu componenta superioară, se raportează în mod diferențiat între ele.

Calculul validității între metode arată o asociere semnificativă cu itemii care măsoară procesele inhibitorii și monitorizarea/reglarea comportamentală. Acestea sunt importante din punctul de vedere al aptitudinilor strategice (Tabelul 3.).

Tabelul 3.-Asocieri între aptitudinile strategice și funcțiile de auto-reglare (N=96)

Nr.	Variabile asociate	Indice corelație r=	p≤
1	Automatizare și stabilirea ordinii informațiilor	.26	.01
2	Inexactitate și evaluarea resurselor	-.23	.02
3	Rigiditate în activitate și stabilirea priorităților	.21	.05

Datele din literatură referitor la relația funcțiilor executive cu agresivitatea și problemele comportamentale arată că disfuncțiile executive au rol predictiv în privința comportamentelor agresive și impulsive (Pennington și Bennetto, 1993). Rezultatele noastre arată o asociere semnificativă cu tulburările de comportament ($r_{(419)} = .41$, $p \leq .000$).

Informațiile obținute în urma analizelor corelaționale pentru asocierea dintre formele de agresivitate (AC) și aptitudinile strategice (În căutarea comorii), au arătat că atât reactivitatea ($r = .10$, $p \leq .05$), cât și proactivitatea ($r = .10$, $p \leq .05$) se asociază pozitiv cu un nivel mai ridicat de aptitudini de planificare. Relația dintre aptitudinile strategice și agresivitatea proactivă este una puternică ($r = .57$, $p \leq .000$). Strategiile arată o legătură mai slabă cu reactivitatea ($r = .10$, $p \leq .05$).

4.4 Validarea Chestionarului de Atitudini față de Colegi în limba maghiară

4.4.1 Metodă

4.4.1.1 Participanți

Participanții în studiul de etalonare a chestionarului AC au fost N=411 de elevi din clasele 4-5. a șase localități din Transilvania. Participanții au fost selectați din 22 clase cu predare în limba maghiară, dintre care 12 clase din mediul rural și 10 din mediul urban. Vârsta media a participanților este de $m = 10.4$ ani ($SD = 0.70$).

4.4.1.2 Instrumente

Instrumentele folosite au fost cele descrise la validarea instrumentului în populația de elevi români.

4.4.1.3 Procedura

După selecția eșantionului, s-a trecut la efectuarea măsurătorilor. S-au înregistrat două seturi de măsurători:

1. *Chestionar de Atitudini față de Colegi*- instrument de auto-evaluare, completat de către elevi.
2. *Raport scris profesor*- evaluarea prezenței unor semne de tulburare de conduită în clasă

4.4.2 Rezultate

Ca prim pas în adaptarea scalei la limba maghiară, s-a analizat validitatea de aspect a scalei traduse în limba maghiară. Itemii formulați adresează aspectele importante și caracteristicile specifice agresivității școlare.

Indicele Cronbach Alpha pentru cei 36 de itemi ai acestei scale este de $\alpha = .93$ (N=411). Indicii Alpha Cronbach sunt buni pentru subscalele de agresivitate reactivă deschisă $\alpha = .80$ și agresivitate proactivă deschisă $\alpha = .84$. Pentru agresivitatea relațională de tip reactiv și proactiv, datele arată un nivel acceptabil de $\alpha = .77$, respectiv $\alpha = .79$, iar în celelalte cazuri, fidelitatea subscalelor este discutabilă.

Pentru a obține o adaptare fidelă și optimă și pentru stabilirea validității de conținut și a validității constructelor, s-a realizat o analiză factorială. Cele patru componente principale obținute sunt următoarele: agresivitate relațională; agresivitate proactiv- deschisă; agresivitate deschisă; agresivitate reactiv-deschisă.

Calculul arată că fidelitatea ultimei subscale, construită în jurul componentei de reactivitate, este discutabilă. Din acest motiv, s-a decis încorporarea itemilor din această subscală în componenta agresivității deschise. Integrarea factorului reactiv-deschis este o soluție optimă în acest caz. Analiza fidelității ($\alpha = .84$, respectiv $\alpha = .74$ și $\alpha = .75$) arată că retragerea itemilor în cauză din subscala de agresivitate deschisă nu afectează semnificativ fidelitatea subscalei.

Chestionarul final, validat în limba maghiară pentru elevii din clasele primare, se structurează pe subscalele prezentate în Tabelul 4.

Tabelul 4.- Subscalele finale ale chestionarului AC, adaptarea la limba maghiară (N=411)

Nr.	Componente principale	Număr itemi	Scoruri fidelitate $\alpha =$
1	<i>Agresivitate relațională</i>	12	.85
2	<i>Agresivitate Proactivă deschisă</i>	6	.84
3	<i>Agresivitate deschisă</i>	12	.86
	Total Chestionar de Atitudini față de Colegi	30	.91

Pentru evaluarea consistenței interne a scalei finale s-a efectuat și o analiză randomizată split-half pe itemi. Rezultatele descriu o consistență internă este bună.

Pentru a testa validitatea de conținut prin aplicație, s-a sumarizat incidența formelor de agresivitate, evaluate cu scala adaptată. Rezultatele confirmă datele prezentate în literatură.

În cazul validității metodelor paralele, s-au realizat calcule referitoare la asocierea agresivității cu simptomele de tulburare de comportament, obținute din raportul profesorilor și a diriginților. Rezultatele arată, că nivelul agresivității se asociază cu raportul profesorilor despre prezența unor semne de tulburare de conduită ($r_{(409)} = .77$, $p \leq .00$).

Pentru a ne asigura că datele nu au fost influențate de către diferențele între elevi, s-a realizat analiza consistenței de tip split-half pe lot, cu subploturi randomizate. Rezultatele susțin nivelul bun al fidelității itemilor în cele două subploturi.

4.5 Validarea probei „În căutarea comorii” în limba maghiară

4.5.1 Metodă

4.5.1.1 Participanți

Participanții în studiul de etalonare a instrumentului „În căutarea comorii” au fost elevii din eșantionul maghiar pe care s-a etalonat și chestionarul AC (N=411).

4.5.1.2 Instrumente

Instrumentele folosite sunt cele descrise la lotul de elevi români:

1. *Instrumentul Meta-aventura “În căutarea comorii”*
2. *Raport scris profesor*
3. *Sarcina Ceasului (Moron, 1997)*

4.5.1.3 Procedură

Procedura aplicată este identică cu cea aplicată în eșantionul român. La a doua evaluare, 51 de elevi au completat sarcina Ceasului (Moron, 1997).

4.5.2 Rezultate

În cadrul procesului de analiză a validității de conținut, s-au identificat aceleași componente care au fost detaliate la versiunea română a instrumentului.

Analiza factorială nu a relevat factori separați, pe care itemii ar putea fi grupați. Acest lucru este susținut și de analiza consistenței interne pe cei 10 itemi, care arată un nivel $\alpha = .09$.

În cadrul verificării validității între metode, rezultatele arată că aptitudinile de stabilire a priorităților se asociază negativ cu aptitudinile de automatizare ($r_{(49)} = -.34$, $p \leq .01$). Capacitatea de manipulare a datelor se asociază negativ cu gradul de inexactitate ($r_{(49)} = -.29$, $p \leq .05$).

S-a testat și asocierea factorilor de agresivitate cu aptitudinile de planificare, respectiv scorul general pentru aptitudini strategice. Rezultatele din eșantionul maghiar nu au reliefat relația dintre agresivitatea reactivă și aptitudinile de planificare, menționate în literatură (Ellis și colab., 2009). Rezultatele arată de asemenea o asociere importantă cu tulburările de comportament ($r_{(409)} = .33, p \leq .000$).

4.6 Discuții

Rezultatele validării chestionarului AC în eșantionul român arată faptul că există diferențe în privința componentelor principale care se regăsesc în eșantionul român, și maghiar față de componentele regăsite în populația italiană, pentru care a fost dezvoltată (Antonietti și colab., 2011). În ambele loturi am găsit trei componente finale pe baza cărora pot fi structurați itemii scalei originale.

În privința componentelor, chestionarul AC prezintă în populația din Transilvania doar trei componente, dintre cele șase originale.

Rezultatele legate de validarea celor două versiuni ale chestionarului AC sugerează, că dimensiunea deschis-relațională a agresivității este cea mai reliefată. Dintre funcții, instrumentul diferențiază în populația din Transilvania doar funcția proactivă.

Datele obținute în urma analizelor de validitate și fidelitate susțin faptul că forma adaptată a chestionarului AC poate fi aplicată în populația de elevi din Transilvania pentru diferențierea formelor deschise, relaționale și proactivele ale agresivității.

Informațiile din analiza fidelității instrumentului ”În căutarea comorii” arată o validitate de aspect și de conținut bună, dar fidelitatea internă a instrumentului nu este acceptabilă. Asocierea itemilor cu semnele tulburării de comportament, respectiv cu anumite funcții executive de monitorizare și auto-reglare cognitivă, ne arată că proba susține asocierea cu factorii menționați în literatură ca și corelate (Card și colab., 2008) ale aptitudinilor strategice.

STUDIUL 3

5. Funcțiile executive ca factori determinanți pentru agresivitatea proactivă și reactivă în școala primară

5.1 Obiective și ipoteze

Obiectivul general este identificarea acelor funcții executive, care sunt factori predictivi pentru diferitele subtipuri de agresivitate (reactiv și proactiv) prezente la copiii din clasele a 4-a și a 5-a din Transilvania.

S-au formulat următoarele ipoteze:

1. Copiii din grupul agresiv reactiv prezintă dificultăți în toate funcțiile executive evaluate (aptitudini de planificare, automatizare, rigiditate, inexactitate) în comparație cu copiii agresivi proactiv.

2. Copiii care prezintă agresivitate reactivă, prezintă mai multe dificultăți de atenție și semne de hiperactivitate în comparație cu celelalte subgrupuri.
3. Controlul inhibiției automatizării prezintă dificultăți mai mari în cazul fetelor reactive, decât la băieții reactivi.

5.2 Metodă

S-a proiectat un studiu corelațional pe un eșantion eterogen compus din elevi de clasele 4-5. (N=342) din 5 școli din Transilvania. S-a realizat o selecție de tip cluster, selectând elevi din clasele a 4-a primară și a 5-a gimnazială, proces finalizat printr-un eșantion compus din 342 de elevi.

Colectarea datelor s-a realizat în patru etape. În prima etapă, copiii au fost evaluați pentru stabilirea gradului și tipului de agresivitate manifestat (versiunile adaptate ale AC). La o a doua întâlnire elevilor li s-a administrat Proba Ceasului (Moron, 1997), iar la o a treia întâlnire elevii au răspuns la întrebările instrumentului "În căutarea comorii" (Antonietti și Sala, 2008), pentru stabilirea aptitudinilor strategice.

Datele referitoare la dificultățile de atenție și semnele de hiperactivitate au fost culese cu ajutorul învățătorilor și diriginților, prin inventarul SDAI (DuPaul, Anastopoulos, Power, Murphy și Barkley, 1994 in DuPaul și colab., 1997).

5.2.1 Participanți

Participanți în studiu au fost 342 de elevi ($m=10.2$, $SD= 0.71$) din clasele 4-5, din 3 județe din Transilvania. În privința distribuției pe sexe, eșantionul este constituit din 46.4 % băieți, 53.6% fete. Dintre elevii evaluați, 64.1% sunt de etnie română, iar 35.9% sunt etnici maghiari.

5.2.2 Instrumente

1. *AC- Chestionar de Atitudini față de colegii de Clasă* (format adaptat, după versiunea italiană al lui M. Camodeca, 2010). (vezi rezultate studiul II).
2. *Meta-aventura "În căutarea comorii"*- versiunea pentru școala primară (Antonietti și Sala, 2008).
3. *Sarcina Ceasului* (Clock Task) (Moron, 1997). Proba este folosită pentru evaluarea aptitudinilor de automatizare a acțiunii și a inhibiția răspunsurilor automatizate.
4. *SDAI*- scală adaptată după *AD/HD Rating Scale- IV* (DuPaul, Anastopoulos, Power, Murphy și Barkley, 1994 in DuPaul și colab., 1997) pentru evaluarea semnelor de hiperactivitate și deficiențe de atenție pentru profesori. Scala cuprinde 18 itemi, 9 itemi referindu-se la deficitul de atenție, 9 la disfuncțiile de hiperactivitate.

5.2.3 Procedura

S-a efectuat un studiu corelațional cu o selecție a eșantionului de tip cluster. În urma aplicării chestionarului AC, s-au calculat 5 scoruri, pentru următoarele forme de agresivitate: nivel de agresivitate (general), agresivitate relațională, agresivitate deschisă, agresivitate reactivă, agresivitate proactivă. Dintre funcțiile executive, s-au evaluat aptitudinile strategice ("În căutarea comorii", versiunea adaptată). Pentru evaluarea componentei controlului inhibiției, respectiv a flexibilității în gândire (set shifting), s-a folosit *Sarcina Ceasului* (Moron, 1997). Pentru analiza componentei de hiperactivitate, respectiv a celei de atenție, am efectuat calcule în baza celor două subscale ale inventarului *SDAI* (DuPaul, Anastopoulos, Power, Murphy și Barkley, 1994 în DuPaul și colab., 1997).

5.3 Rezultate

În cazul validării primei ipoteze, rezultatele probei *t* pe eșantioane independente arată, că nu sunt diferențe semnificative între grupele de elevi agresivi reactiv și agresivi proactiv în privința variabilelor proceselor executive.

La cea de-a doua ipoteză, rezultatele arată o tendință de asociere inversă a aptitudinilor de automatizare cu nivelul general de agresivitate ($r(18) = -.44$, $p \geq 0.05$), mai precis, cu cât mai scăzut este nivelul aptitudinii de automatizare, cu atât mai reactivă este eleva în cauză.

Nici cea de-a treia ipoteză nu s-a confirmat, nu au fost identificate diferențe referitor la dificultățile procesului de atenție sau a semnelor de hiperactivitate între elevii reactivi și proactivi. Aceste diferențe nu s-au relevat nici la includerea în calcul a variabilei de sex.

Rezultatele noastre susțin că funcțiile executive evaluate se asociază semnificativ cu diferitele subtipuri de agresivitate, dar numai în cazul fetelor (Tabelul 5).

Rezultatele referitoare la rolul sexului și al etniei în relația cu agresivitatea, arată că ambii factori sunt moderatorii potențiali ai relației dintre deficitul funcțiilor executive și diferitele forme de agresivitate manifestate în școală. Datele obținute în urma calculelor arată că majoritatea rezultatelor dispar odată cu controlul acestor variabile în corelații.

Sexul și etnia elevilor arată asocieri doar cu subtipurile de agresivitate, și nu se asociază independent cu funcțiile executive evaluate.

Tabelul 5- Asocierea dintre funcțiile executive și formele agresivității la fetele agresive (N=44)

Sublot evaluat	Funcție executivă	Tip agresivitate	r	p
Fete reactive (N=19)	<i>Inexactitate</i>	Reactivă	.58	≤.01
		Generală	.63	≤.005
		Proactivă	.59	≤.01
Fete proactive (N=8)	<i>Aptitudini strategice</i>	Reactivă	.90	≤.002
Fete agresive relațional (N=17)	<i>Inexactitate</i>	Proactivă	.65	≤.005
		Generală	.66	≤.005
		Reactivă	.61	≤.01
	<i>Automatizare</i>	Proactivă	-.52	≤.05
		Generală	-.48	≤.05
		Reactivă	-.52	≤.05
<i>Aptitudini strategice</i>	Deschisă	-.48	≤.05	

Rezultatele evidențiază faptul că inexactitatea în activitate este componenta care se asociază constant și semnificativ cu diferitele subtipuri de agresivitate, și nivelul general de agresivitate (Tabelul 6.).

Tabelul 6- Asocierea funcțiilor executive cu formele de agresivitate în funcție de sexul și etnia elevilor (N= 321)

Etnie	Variabile asociate	Băieți (N=149)			Fete (N=172)		
		r	p	N=	r	p	N=
<i>Română</i>	Inexactitate și agresivitate relațională	.21	≤.05	97	-	-	
<i>Maghiară</i>	Inexactitate și agresivitate	-	-	-	.37	≤.002	63
	Inexactitate și agresivitate reactivă	-	-	-	.37	≤.005	63
	Inexactitate și agresivitate proactivă	-	-	-	.38	≤.002	63
	Inexactitate și agresivitate deschisă	-	-	-	.29	≤.01	63
	Inexactitate și agresivitate relațională	-	-	-	.26	≤.05	63

S-a încercat explicarea diferențelor obținute la fete prin diferențele socio-demografice între loturile de fete. Rezultatele arată că există o diferență semnificativă în ceea ce privește gradul de inexactitate ($t(46) = -3,13, p \leq .005$) între fetele din secuime (N=35) și cele din centrul Transilvaniei (N=13).

În următoarea etapă s-au efectuat analize de regresie, pentru identificarea rolului și efectului aptitudinilor strategice asupra variabilelor de agresivitate.

În cadrul calculelor, variabilele de agresivitate au fost introduse ca variabile dependente, iar scorurile standardizate ale funcțiilor executive (inexactitate, automatizare, aptitudini strategice) ca variabile independente. Variabila de sex, respectiv cea de etnie a fost introdusă ca variabilă independentă, dar și ca și covariabilă, alături de funcțiile executive evaluate. În rezultatele obținute, s-a identificat un rol predictor mic al variabilei de sex pentru manifestarea diferitelor tipuri de agresivitate. Asocierile regăsite la elevii cu comportament agresiv sunt explicate în proporție de 1-11% de sexul elevilor (Tabelul 7.).

Pentru rolul predictiv al variabilei de etnie în modelul explicativ al comportamentului proactiv, datele susțin un rol predictiv independent, etnia fiind singura variabilă cu efect asupra comportamentului proactiv. În cazul corelației dintre inexactitate, aptitudini de automatizare, aptitudini strategice și proactivitate, etnia are un efect mic ca predictor al agresivității proactive: ($\beta = .15$, $t = 2.71$, $p \leq .05$) la inexactitate; ($\beta = .14$, $t = 2.65$, $p \leq .05$) la automatizare; ($\beta = .14$, $t = 2.57$, $p = .01$) la aptitudinile strategice. În cazul variabilei de rigiditate însă, etnia și rigiditatea gândirii interacționează ca și covariabile în predicția comportamentului proactiv ($\beta = -.46$, $t = -2.73$, $p \leq .05$).

Rezultatele noastre evidențiază faptul că sexul are efect predictiv în toate relațiile funcțiilor executive cu manifestările agresive.

Tabelul 7- Efecte predictive ale sexului în relația funcțiilor executive cu subtipurile de agresivitate (N=320)

Funcția executivă	Tipul agresivității	R2	F()		p≤
Inexactitate	Reactiv	.09	F(2,318)	17.88	.000
	Proactiv	.02	F(2,318)	4.76	.005
	Relațional	.01	F(2,318)	3.52	.05
	Deschis	.11	F (2,318)	21.75	.000
Automatizare	Reactiv	.09	F (2,318)	17.65	.000
	Proactiv	.02	F (2, 318)	4.23	.01
	Relațional	.01	F (2, 318)	3.44	.05
	Deschis	.11	F (2, 318)	21.28	.000
Aptitudini strategice	Reactiv	.09	F (2, 317)	17.92	.000
	Proactiv	.02	F (2, 317)	5.46	.005
	Deschis	.11	F (2, 317)	22.59	.000

Rezultatele arată că nivelul ridicat al agresivității reactive nu se asociază cu deficiențele la nivelul proceselor de atenție sau cu simptomele de hiperactivitate observate și raportate de către profesori. Asocieri se prezintă mai ales în cazul

agresivității proactive, unde la băieții proactivi (N=11) s-a găsit o legătură între aptitudinile strategice și deficitul la nivelul proceselor de atenție ($r = -.67$, $p \leq .02$).

La fetele proactive, atât deficiențele de atenție, cât și hiperactivitatea se asociază pozitiv cu nivelul de proactivitate ($r = .86$, $p \leq .005$, respectiv $r = .72$, $p \leq .05$).

La fetele care manifestă agresivitate deschisă (N=7), manifestările reactive se relaționează invers cu simptomele de hiperactivitate ($r = -.74$, $p \leq .05$).

În cazul unui nivel ridicat de agresivitate relațională, dificultățile de atenție prezintă o corelație negativă cu aptitudinile strategice ($r = -.55$, $p \leq .05$), și o relație pozitivă cu proactivitatea ($r = .55$, $p \leq .05$), dar numai în cazul băieților (N=23). În cazul unui nivel ridicat de agresivitate deschisă la băieți (N=27), proactivitatea se asociază cu procesele de atenție deficitare ($r = .42$, $p \leq .02$).

Analiza de regresie nu a evidențiat un model de influență între aptitudinile strategice, semnele de reactivitate-proactivitate, respectiv disfuncții atenționale sau simptome de hiperactivitate.

5.4 Discuții

Se poate formula concluzia conform căreia, nivelul ridicat de reactivitate a fetelor se asociază cu multe subtipuri de agresivitate, care sunt influențate la rândul lor de către deficite în acuratețea activităților. Statutul dezavantajat al elevilor reactivi este bine documentat în literatură (Ellis și colab., 2009; Crick, Dodge, 1996; Dodge and Coie, 1987; Hubbard și colab., 2002). Corelația negativă a proactivității cu aptitudinile de planificare a fost de asemenea recent cercetată în literatură (Ellis și colab., 2009). Conform lui Ellis și colab. (2009), asocierea acestor aptitudini cu un nivel ridicat de reactivitate se explică prin efectul moderator al atribuțiilor ostile. Acestea au efect invers asupra relației proactivității cu aptitudinile strategice. Deși literatura susține faptul că elevii proactivi manifestă o agresivitate planificată, care ar presupune aptitudini strategice bune (Hubbard și colab., 2002, Crick, Dodge, 1996; Dodge and Coie, 1987) și aptitudini mai slabe pentru elevii reactivi, acest studiu nu a evidențiat aceste diferențe între elevii reactivi și proactivi.

Ipoteza conform căreia, dificultățile de automatizare se prezintă mai ponderat în cazul fetelor reactive, decât la băieții reactivi, nu a fost confirmată. Băieții prezintă un nivel mai scăzut de automatizare decât fetele, dar diferența nu este semnificativă.

Cea de-a treia ipoteză nu s-a confirmat, copiii care prezintă agresivitate reactivă nu manifestă mai multe dificultăți de atenție și semne de hiperactivitate în comparație cu celelalte subgrupuri. Acest model nu a fost unul valid nici în cazul în cazul introducerii variabilei de sex în calcul. Deși ipoteza a rezultat dintr-un studiu pilot efectuat pe elevi italieni cu vârsta medie $m = 10.2$ (Caravita și Demeter, 2010), rezultatele nu au fost confirmate și pe acest eșantion. Diferențele pot fi induse atât de diferențele culturale reale, cât și de diferențele care există între profesorii celor două țări la nivelul percepției și evaluării semnelor de AD și HD.

Efectul moderator al sexului referitor la diferitele subtipuri de agresivitate este susținut în literatura de specialitate (Card și colab., 2008). Rezultatele studiului arată un rol minor constant ale acestor variabile în predicția diferitelor forme de agresivitate. Rezultatele arată, că deși există asociere între aceste funcții executive și manifestările agresive, acestea nu sunt predictive la comportamentul agresiv studiat.

Informațiile obținute în studiu permit formularea a trei concluzii:

1. Relația funcțiilor executive cu formele de agresivitate se manifestă prin efectul diferențiat al proceselor cognitive la fete și băieți.
2. Variabilele vizate de către noi, respectiv instrumentele folosite nu au reușit cuantificarea diferențelor apărute la nivelul funcțiilor executive între diferitele forme de agresivitate.
3. Funcțiile executive evaluate prezintă asocierile ipotetizate doar în cazul unor nivele ridicate de agresivitate sau asociate cu alte tulburări și disfuncții cognitive sau comportamentale (ex. AD, HD, ADHD, ODD, CD).

STUDIUL 4

6. Statutul social și atribuțiile sociale ca predictorii ai tipurilor de agresivitate manifestate în școală

6.1 Obiective și ipoteze

Obiectivele studiului se structurează pe două planuri.

Prima dimensiune vizează relația agresivității și a subtipurilor de agresivitate reactivă și proactivă cu statutul social pe care elevul îl are în clasă.

Al doilea plan își propune să evalueze rolul cognițiilor spontane de tip asociere în relație cu statutul și comportamentul agresiv al elevului.

Pe baza obiectivelor specificate și a literaturii de specialitate din domeniu, am formulat trei ipoteze:

1. Elevii agresivi reactiv prezintă mai multe atribuții ostile legate de colegii pe care îi displac, în comparație cu copiii proactivi.
2. Copiii agresivi proactiv manifestă mai multe atribuții agresogene față de de copiii nepopulari, decât elevii reactivi.
3. Copiii din grupul agresiv reactiv/proactiv sunt printre cei mai antipatici copii din clasă.

6.2 Metodă

Pentru atingerea obiectivelor, s-a realizat un studiu cu design corelațional pe un eșantion de 342 de elevi din 16 clase din Transilvania.

În prima fază a fost realizat instrumentul Prompt, pentru identificarea asocierilor față de colegii cu un statut specific prin metoda de priming (Caravita, Demeter, 2010).

În a doua etapă, s-a realizat validarea în limba română și maghiară a chestionarului AC. Scalele sunt prezentate în Studiul II.

În a treia etapă, s-a trecut la selecția eșantionului și aplicarea instrumentarului descris la capitolul Instrumente. Culegerea de date a avut o durată de 4 săptămâni și a fost urmată de etapa de realizarea bazei de date, respectiv analiza și interpretarea rezultatelor.

6.2.1 Participanți

Participanții studiului au fost cei 342 de elevi de clasele 4-5, descriși la capitolul Participanți din Studiul 2. Date complete au fost culese de la un număr de 321 de elevi.

6.2.2 Instrumente

1. *AC- Chestionar de Atitudini față de colegii de Clasă* (forma adaptată de către Demeter, după versiunea italiană al lui Camodeca, 2010). Chestionarul cuprinde 30 enunțuri referitoare la comportamentul și cognițiile legate de atitudinea subiectului față de colegi.

2. *Status-* fișă compusă din șase întrebări, folosită pentru a identifica statutul social al copiilor și matrixul social al grupului vizat. (Cillessen și Mayeux, 2004; Newcomb, 1993).

3. *Prompt* (Caravita și Demeter, 2010)- instrument care folosește primingul ca metodă pentru evaluarea relației dintre tipul relației cu colegii calitatea agresivă a cognițiilor generate față de aceștia. Instrumentul cuprinde șase seturi de instrucțiuni conform cărora subiectul trebuie să asocieze caracteristici unor colegi cu diferite statute sociale și diferite tipuri de relaționare: coleg plăcut; coleg displăcut; cel mai bun prieten; coleg admirat; coleg popular; coleg nepopular. Răspunsurile se dau rapid. Sunt permise maxim trei asocieri. Instrumentul folosește procesele de priming și pentru a stabili influența relației sociale asupra caracterului agresiv sau inagresiv al cognițiilor generate în lipsa unei provocări actuale (Caravita și Gini, 2009; Caravita și Demeter, 2010).

4. *SCOD* (Marzocchi și colab., 2001)-inventar de evaluare completat de profesori referitor la comportamentele disruptive (Marzocchi și colab., 2001). Scala vizează 4 factori: tulburări de comportament, comportament opozițional-deviant, dificultăți cognitive și statu socio-economic și familial. Instrumentul evaluează pe o scală de la 0-3 gradul în care apar la copilul vizat problemele comportamentale.

6.2.3 Procedura

Copiii din fiecare clasă au fost evaluați cu ajutorul versiunii adaptate a AC pentru stabilirea gradului și tipului de agresivitate manifestat. Pentru stabilirea statutului social al elevului în grupul de colegi, s-au calculat 6 scoruri ca index pentru următoarele aspecte ale statutului social din clasă:

- gradul de preferință socială (preferat-antipatic);

- a gradul de prietenie (prieteni);
- a nivelul de popularitate percepută (popular-nepopular);
- nivelul de admirație (coleg admirat)

Pentru a stabili caracterul atribuțiilor legate de colegii de clasă, s-a aplicat instrumentul Prompt (Caravita și Demeter, 2010). Codificarea răspunsurilor s-a realizat cu ajutorul a 4 evaluatori pedagogi. Concordanța dintre evaluatori a arătat un scor Cronbach $\alpha = .97$. Scorul final folosit în calcule a fost obținut prin acceptarea scorurilor care au avut aceeași codificare la cel puțin 3 din cei 4 evaluatori.

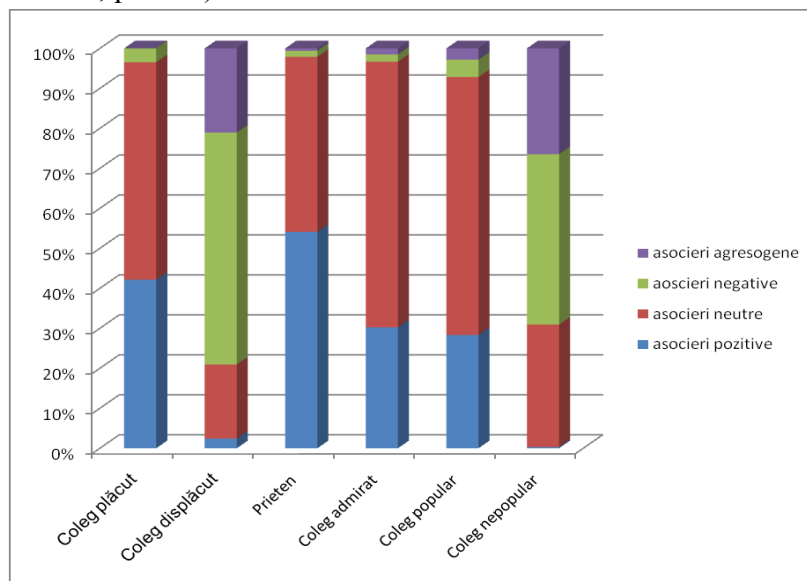
Evaluările din cadrul scalei SCOD au fost obținute de la diriginții, respectiv învățătorii fiecărei clase (N=16).

6.3 Rezultate

Pentru testarea primei ipoteze, s-au realizat calcule de frecvență și proba independentă t , pentru stabilirea pragului de semnificație a diferențelor între grupul reactiv și grupul proactiv. Calculele evidențiază faptul că nu există o diferență semnificativă între grupul reactiv și proactiv, referitor la caracterul agresiv al atribuțiilor legate de colegii de clasă antipatici ($t_{(79)} = 0.07, p \geq .05$).

Atribuțiile agresogene legate de colegii antipatici reprezintă o tendință generală în lot, acestea fiind depășite doar de atribuțiile agresogene față de elevii nepopulari (Grafic 1.).

În privința celei de-a doua ipoteze, rezultatele arată că nu sunt diferențe între elevii reactivi și proactivi referitor la asocierile agresogene manifestate față de elevii nepopulari ($t_{(79)} = 0.30, p \geq .05$).



Grafic 2.- Tipul atribuțiilor alocate de către elevi colegilor cu diferite statute (N=321)

La a treia ipoteză, datele obținute din calculele probei independente t arată că elevii din grupul mixt nu se diferențiază semnificativ de elevii reactivi ($t_{(58)} = -4.37, p \geq$

.05). Rezultatele obținute arată, că diferențele există doar între grupurile de elevi mai puțin agresivi și cei cu un nivel ridicat de reactivitate ($t_{(498)} = 5.37$, $p \leq .000$), proactivitate ($t_{(498)} = -4.74$, $p \leq .000$) sau agresivitate relațională ($t_{(498)} = 3.67$, $p \leq .000$). Datele subliniază faptul că elevii care prezintă caracteristicile unei manifestări agresive specifice, le sunt mai antipatici colegilor doar în comparație cu elevii care prezintă un nivel moderat de agresivitate. Calculele arată că asocierea statutului antipatic cu agresivitatea arată cel mai ridicat nivel în grupul elevilor reactivi ($r_{(499)} = .12$, $p \leq .007$). O analiză ulterioară a arătat că aceste rezultate se manifestă doar în subplotul fetelor ($N=241$).

Analizele secundare arată că dintre dificultățile cu care se poate confrunta un elev în școală, problemele comportamentale se asociază semnificativ cu statutul de elev antipatic ($r_{(338)} = .10$, $p \leq 0.05$) și cu statutul de elev nepopular ($r_{(338)} = .13$, $p \leq .01$).

Dificultățile de învățare manifestate se asociază cu gradul în care elevii sunt aleși ca și prieteni de către colegi ($r_{(338)} = .17$, $p \leq .01$). Aceste rezultate se modifică oarecum în cazul diferențierii pe sexe.

Tabelul 8.- Efectul predictor al variabilelor de agresivitate și tulburare de conduită asupra statutului de elev antipatic

nr	Variabile predictor	R2	F(df)	$p \leq$
1	Agresivitate reactivă și probleme comportamentale	.04	F(2,318) = 8.76	.000
2	Agresivitate proactivă și probleme comportamentale	.04	F(2,320) = 7.78	.000
3	Agresivitate relațională și probleme comportamentale	.01	F(2,318) = 3.45	.03
4	Agresivitate deschisă și probleme comportamentale	.04	F(2,318) = 7.85	.000

Datele referitoare la rolul tipului de agresivitate și a prezenței semnelor de tulburare de comportament în determinarea statutului elevului arată, că acești factori au un rol predictor mic (1-4% din varianță) în determinarea statutului de elev antipatic (Tabelul 8.).

Pentru analiza relației dintre caracterul agresogen al atribuțiilor și statutul elevului, s-a realizat într-o primă etapă o analiză de corelație pe întreg lotul. Datele evidențiază că există asocieri între caracterul agresogen al asociațiilor legate de un elev preferat și nivelul nepopularității ($r_{(316)} = -.13$, $p \leq .01$). Acest fapt sugerează că elevii nepopulari tind să asocieze caracteristici mai pozitive colegilor pe care îi plac. Același model de relație este valabil și în cazul elevilor care nu sunt plăcuți de către colegi ($r_{(316)} = -.12$, $p \leq .05$).

La o analiză a diferențelor între sexe, datele referitoare la băieți arată o legătură semnificativă între statutul de elev admirat și un nivel scăzut de asocieri agresive față de elevii nepopulari (Tabelul 9.)

Tabelul 9.- Indicii corelaționali pentru factorii relația dintre factorii de statut și atribuțiile ostile din sublotul de băieți (N=149)

FACTORI ASOCIAȚI	<i>Statut admirat</i>		<i>Statut antipatic</i>		<i>Statut nepopular</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i> ≤	<i>r</i>	<i>p</i> ≤	<i>r</i>	<i>p</i> ≤
<i>Atribuții nepopular</i>	-.16	.04				
<i>Atribuții preferat</i>			-.20	.01	-.17	.03

Rezultatele diferențiate în funcție de sex și etnie ne arată că la elevii de etnie română, statutele negative (elev antipatic sau nepopular) se relaționează cu atribuții mai pozitive față de elevii plăcuți. În cazul elevilor de etnie maghiară, statutele pozitive (admirat) se leagă de un nivel scăzut de atribuții agresogene față de elevii antipatici.

Datele referitoare la relația dintre subtipurile de agresivitate și tipul atribuțiilor formulate arată că băieții reactivi formulează atribuții mai agresogene față de colegii preferați în cazul în care au un statut antipatic în grupul colegilor ($r(41) = .33, p \leq .02$). La fetele reactive, caracterul atribuțiilor referitoare la colegi antipatici este cu atât mai pozitiv, cu cât gradul de popularitate al elevei este mai ridicat ($r(17) = -.48, p \leq .05$). O relație asemănătoare regăsim și în cazul asocierii gândurilor legate de un elev admirat cu statutul de elevă plăcută ($r(17) = 0,48, p \leq .05$).

Tabelul 10.- Asocierea factorilor de statut și atribuții în funcție de sex și etnie (N=321)

FACTORI ASOCIAȚI	BĂIEȚI				FETE			
	<i>Statut admirat</i>		<i>Statut antipatic</i>		<i>Statut nepopular</i>		<i>Statut elev preferat</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i> ≤	<i>r</i>	<i>p</i> ≤	<i>r</i>	<i>p</i> ≤	<i>r</i>	<i>p</i> ≤
<i>Atribuții preferat</i>			-.21	.05	-.30	.05		
<i>Atribuții antipatic</i>	-.20	.05			-.34	.005	.27	.05

Analizele de regresie lineară nu au găsit un rol predictiv pentru sex sau statut referitor la caracterul atribuțiilor făcute de elevi.

În baza analizelor corelaționale efectuate pentru elevii proactivi, s-au realizat analize de regresie lineară. Modelele de regresie create au evidențiat un rol predictiv pentru variabilele vizibile în Tabelul 11.

Tabelul 11.- Variabilele predictive pentru asocierile referitoare la colegii de clasă de elevii proactivi (N=19)

Nr.	Variabile predictor	Variabile dependente	R2	F	p≤
1	Statut popular	Atribuții coleg admirat	.49	F=(1,15)=16.56	.001
2	Statut preferat, sex	Atribuții coleg admirat	.49	F(3,15)=6.80	.005
3	Sex, statut popular, sex * statut	Atribuții prieten	.54	F(3,15)=8.15	.002
4	Sex, statut popular, sex * statut	Atribuții coleg neplăcut	.39	F(3,15)=5.38	.01

În cazul lotului de elevi proactivi, **statutul popular** are un efect predictor considerabil (49%) asupra atribuțiilor legate de colegul admirat (Tabelul 36.). **Statutul de elev preferat** și **sexul** elevilor sunt variabile predictive (49%) pentru atribuțiile agresive legate de colegii admirați. Rezultatele analizei de regresie evidențiază faptul că **statutul popular**, în interacțiune cu **sexul elevului** este factorul predictor pentru atribuțiile elevilor legate de prieteni. Acești factori au o influență de 54 % asupra atribuțiilor. Pentru predicția atribuțiilor agresive legate de elevii antipatici, analiza de regresie susține faptul că **interacțiunea dintre statutul și sexul elevilor** este cea mai predictivă ($\beta = -4.67$, $t=-3.84$, $p\le .002$).

6.4 Discuții

Ipotezele noastre referitoare la diferențe semnificative între elevii reactivi și cei proactivi în modul asocierii factorilor de statut și atribuții, nu s-au dovedit.

Datele indică faptul că subtipurile nu diferă între ele într-o manieră în care să poată duce la concluzii specifice pe subgrupe. Diferențele se arată între diferitele intensități și nu diferitele forme ale comportamentului agresiv.

Datele referitoare la asocierea unor semne ale tulburării de comportament cu un statut antipatic și nepopular, sunt susținute de literatura de specialitate, care menționează legătura strânsă între lipsa de acceptare, popularitate și respingere, respectiv tulburările de conduită (Cole și colab., 1990). O ipoteză mai stabilă este aceea, conform căreia,

evaluarea profesorului referitoare la elevul cu dificultăți de învățare influențează percepția elevilor asupra acestuia (Lindsay și McPherson, 2012).

Rezultatele referitoare la faptul că tipurile de agresivitate și prezența semnelor tulburării de conduită sunt predictive la dezvoltarea unui statut de elev displăcut, pot fi explicate prin dificultățile de inhibiție comportamentală, specifice tulburărilor de conduită (Quay, 1988, 1997). Acestea interacționează cu comportamentul agresiv, stimulând activarea răspunsurilor, ceea ce poate duce la manifestări care nu sunt acceptate și tolerate de către colegi.

Datele legate de caracterul atribuțiilor formulate ca răspuns la evocarea colegilor cu diferite statute și relația cu propriul statut, susțin faptul că statutele cu caracter negativ induc o abordare mai pozitivă a colegilor preferați. Putem concluziona că elevii nepopulari și elevii neplăcuți, la nivelul meta-cognițiilor sociale, sunt conștienți de acest fapt. Acest statut însă nu reprezintă un factor de frustrare care să ducă la atribuții cu caracter negativ sau agresogen. Unele studii au arătat că percepția sinelui ca elev respins poate induce comportamente agresive (Gendron și colab., 2011). Acest fapt s-a confirmat pentru lotul de băieți reactivi. Literatura susține asocierea popularității atât cu un grad elevat de reactivitate, cât și cu lipsa manifestărilor agresive (Cillessen și Mayeux, 2004). Totodată, literatura susține și faptul că respingerea acută este cea care creează atribuții ostile, ceea ce duce la manifestări agresive (Peets și colab., 2011). Aceste rezultate ar putea explica rezultatele obținute în cazul asocierii dintre alte subtipuri de agresivitate și atribuțiile agresogene.

În cazul asocierilor elevilor reactivi legat de prieteni și colegi neplăcuți, avem de-a face cu un model complex, în care efectul comun al sexului și statutului popular este predictiv asupra caracterului asocierilor.

CAPITOLUL 4

CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII

Contribuții teoretice

Conform obiectivelor teoretice, s-a realizat un model teoretic al factorilor socio-cognitivi care au rol predictiv în determinarea comportamentelor agresive din mediul școlar. Modelul accentuează înainte de toate, influența stimulantă a nivelului ridicat de agresivitate asupra statutului elevilor în clasă și asupra gradului de ostilitate indus în procesul de evaluare a informațiilor sociale.

Gradul de agresivitate are efect predictor asupra formării și menținerii anumitor statute sociale în clasă. Statutul, sexul și vulnerabilitatea categoriei demografice de care aparține subiectul (ex. etnie minoritară), influențează tipul atribuțiilor legate de colegul vizat.

Rezultatele referitoare la rolul funcțiilor executive în procesul care determină manifestările agresive, arată că deficitul la nivelul monitorizării și reglării sarcinilor

află în derulare se asociază cu formele specifice de agresivitate reactivă și agresivitate proactivă.

Sexul elevilor are rol primordial în această legătură, lezarea diferitelor funcții executive fiind regăsită aproape exclusiv la fete. Informațiile obținute susțin faptul că la nivelul funcțiilor executive, unele funcții sunt mai deficitare în cazul fetelor reactive, decât în cazul băieților reactivi.

Studiile ulterioare ar putea viza rolul componentei de personalitate, cum ar fi încrederea de sine și percepția de auto-eficacitate (self-efficacy) a acestor elevi agresivi. Acești factori ar putea explica diferențele între tipul atribuțiilor la cele două sexe, precum și rolul statutului minoritar în acest proces.

Contribuții metodologice

Conform obiectivului metodologic al tezei, s-au validat două instrumente: chestionarul AC, construit pentru evaluarea diferitelor tipuri de agresivitate, respectiv proba ”În căutarea comorii”, care evaluează aptitudinile strategice ale elevilor din școala primară și clasele din ciclul gimnazial. Instrumentele validate completează instrumentarul folosit în procesul de evaluare a elevilor, pe de o parte prin proprietățile psihometrice pe care le au, pe de altă parte, prin structura lor ludică și modul aplicării, care este optim în cazul elevilor din clasele primare.

Contribuții practice și sugestii de cercetare

Pe baza modelului factorilor socio-cognitivi care au rol predictiv, s-au identificat două planuri distincte, care ar trebui luate în considerare în procesul de elaborare a unui program preventiv. Rezultatele studiilor susțin argumentul conform căreia, un program preventiv orientat către îmbunătățirea aptitudinilor de monitorizare și auto-reglare în sarcină, respectiv devoltarea gradului de flexibilitate în gândire, poate diminua intensitatea manifestărilor agresive de diferite forme.

De asemenea, intervenția în procesul de percepție socială a colegilor poate modifica evaluările elevilor referitoare la statutul colegilor și în consecință și atribuțiile asociate acestora. În cazul în care intervenția la nivelul acestor factori este focalizată pe grupele care prezintă un risc mai ridicat pentru manifestări agresive, prevenția agresivității școlare poate deveni mai eficientă.

BIBLIOGRAFIE

- Adler, P.A., Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press
- Antonietti A., Demeter, K., Caravita, S., și Cena, L. (2011). *Correlati cognitivi di tipi diversi di aggressivitate (Corelate cognitive ale diverselor tipuri de agresivitate)*. XX Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana per la Ricerca e Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA) "I disturbi dell'apprendimento", Prato, 21 ottobre 2011
- Antonietti, A., Sala, R. (2008). *La valutazione del pensiero strategico in bambini di 7/8 anni. Prima applicazione di due prove narrative*. Convegno AIRIPA, Piacenza, 17-18 Ottobre
- Bagwell, C.L., Coie, J.D., Terry, R.A. și Lochman, J.E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence, *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305
- Bechara, A., și Van Der Linden, M. (2005). Decision-making and impulsive control after the frontal lobe injuries. *Current Opinion in Neurology*, 18, 734-739.
- Bottino, R.M., Ferlino, L., Ott, M., și Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers and Education*, 49, 1272-1286
- Buss, A.H., și Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349
- Buss, A.H., și Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459
- Camodeca, M., Coppola, C. (2010). *La Metodologia Q-Sort. Valutare la competenza sociale nella scuola dell'infanzia*. Carocci e Faber
- Caravita, S., Demeter, K. (2010). *Executive functioning, cognitive outcomes and specific peer relationships as differentiating factors for reactive and proactive aggressive behavior in primary school*. Unpublished research report, University of Brescia
- Card, N.A., Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. și Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 5, 1185-1229
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. și Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 5, 1185-1229

- Cillessen, A.H., și Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163
- Cole, D. A., Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 748-757
- Cole, D. A., Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 748-757
- Crick, N. R., și Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R., și Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N., Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002
- Deluty, R.H. (1979). Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., și Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.
- Dodge, K. A., și Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- DuPaul, G.J., Anastopoulos, A.D., McGoey, K.E., Power, T.J., Reid, R., și Ikeda, M.J. (1997). Teacher Ratings of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms: Factor Structure and Normative Data. *Psychological Assessment*, 9, 436-444
- Ellis, M.L., Weiss, B., Lochman, J. (2009). Executive Functions in Children: Associations with Aggressive Behavior and Appraisal Processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 945-956
- Farmer, T.W., Estell, D.B., Bishop, J.L., O Neal, K.K, Cairns, B.D. (2003). Rejected Bullies or Popular Leaders?The Social Relations of Aggressive Subtypes of Rural African American Early Adolescents. *Developmental Psychology*, 39, 992-1004
- Gendron, B.P., Williams, K.R., Guerra, N.G. (2011). An analysis of Bullying Among Student Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *School Violence*, 10, 150-164

- Giancola, P.R., Godlaski, A.J., și Roth, R.M. (2011). Identifying Component-Processes of Executive Functioning That Serve as Risk Factors for the Alcohol-Aggression Relation. *Psychology of Addictive Behavior*, No Pagination Specified. doi: 10.1037/a002520
- Green, V. A.; Cillessen, A. H. N.; Recheis, R.; Patterson, M.; Hughes, J.M.. (2008). Social Problem Solving and Strategy Use in Young Children. *The Journal of Genetic Psychology* 169, 92-112.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., et al. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101–1118.
- Hughes, C. și Graham, A. (2002). Measuring executive function in childhood: Problems and solutions?. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 131-142
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L.R., Dubow, E.F., și Boxer, P. (2009). Intensity of Aggression in Childhood as a Predictor of Different Forms of Adult Aggression: A Two-Country (Finland and United States) Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 1-, 9-34
- Kolbe, L.J., Kann, L., și Collins, J.L. (1993). Overview of the Youth Risk Surveillance System. *Public Health Reports*, 108, 2-10
- Lansford, J.E., Dodge, K.A., Bates, J.E., și Pettit, G.S. (2002). *Developmental trajectories of reactive and proactive aggression*. Paper presented at 15th World Meetings of the International Society for Research on Aggression, Montreal, Canada
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87–109
- Marzocchi G.M., Oosterlaan J., DeMeo T., Di Pietro M., Pezzica S., Cavolina P., Sergeant J.A., Zuddas A. (2001). Scala di valutazione dei Comportamenti Dirompenti per insegnanti (SCOD-I): validazione e standardizzazione di un questionario per la valutazione dei comportamenti dirompenti a scuola. *Giornale di Neuropsichiatria Età Evolutiva*. 21, 378-393.
- Mathieson, L.C., Crick, N.R. (2010). Reactive and Proactive Subtypes of Relational and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Concurrent and Longitudinal Adjustmen. *School Psychology Review*, 39, 601-611
- Mesulam, M. (2002). The human frontal lobes: Transcending the default mode trough continent encoding. In D. Stuss și R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (8-30). NY, Oxford University Press.
- Morrison, E.F. (1993). The measurement of aggression and violence in hospitalized psychiatric patients. *International Journal of Nursing Studies*, 30, 51-64

- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues, in *Peer Harassment in School*, ed: Juvonen, J., Graham, S. Guilford Publications, New York, 3-20.
- Oyserman, D., și Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374
- Peets, K., Hodges, E. V. E. and Salmivalli, C. (2011), Actualization of Social Cognitions into Aggressive Behavior toward Disliked Targets. *Social Development*, 20, 233–250
- Pennington, B.F., și Bennetto, L. (1993). Main effects or transactions in the neuropsychology of conduct disorder? Commentary on The neuropsychology of conduct disorder. *Developmental Psychopathology*, 5, 153–164.
- Pizzingrilli, P., Antonietti, A., Cattivelli, R. (2010). Funzioni esecutive di inibizione in ragazzi di 12-14 anni con disturbi comportamentali. XIX. Congresso Nazionale AIRIPA, 15-16 Ott., Ivrea
- Quay, H.D. (1997). Inhibition and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1, 7-13
- Riggs, N.R., Blair, C. și Greenberg, M.T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9, 267-276
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36,14–24
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36,14–24
- Rose, A.J., Swenson, L.P., și Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., și Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (series ed.) și N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, Social, emotional, and personality development, p. 619-700, NY: Wiley
- Salmivalli, C., Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44
- Tremblay, R.E., Pihl, R.O., Vitaro, F. și Dobkin, P.L.(1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739
- Vitaro, F., Brendgen, M., Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 12-19

- Walker, S.; Irving, K.; Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 197-209.
- Warden, D. and MacKinnon, S. (2003), Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.
- Ylvisaker, M., și Feeney, T. (2002). Executive functions, self-regulation, and learned optimism in pediatric rehabilitation: a review and implications for intervention. *Pediatric Rehabilitation*, 19,1-20.