

UNIVERSITATEA „BABES-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
Școala doctorală „Educație, Dezvoltare, Cogniție”

**PROGRAM DE EDUCAȚIE RAȚIONAL-EMOTIVĂ ȘI
COMPORTAMENTALĂ.**
Aplicații la ciclul primar

REZUMAT

Profesor coordonator

Prof. univ. dr. Chiș Vasile

Propunător

Supuran (Bochiș) Laura - Nicoleta

Cluj – Napoca

2012

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

Introducere

PARTEA I : FUNDAMENTARE TEORETICĂ

CAPITOLUL I: TEORII ȘI APLICAȚII PRIVIND EDUCAȚIA RAȚIONAL-EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ ÎN ȘCOALĂ

I.1. TEORII PRIVIND EDUCAȚIA RAȚIONAL-EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ

I.1.1. Educația rațional-emotiv comportamentală în sistemul de învățământ. Perspectiva terapeutică

I.1.1.1. Scurt istoric al terapiei rațional-emotive și comportamentale

I.1.1.2. Concepte cheie în terapia rațional-emotivă și comportamentală

Modelul ABC(DE) (eveniment activator, cogniții, consecințe, disputare, efect)

Cognițiile raționale vs. iraționale la copii

I.1.1.3. Scopul terapiei rațional-emotive și comportamentale în intervenția la copii

I.1.2. Educația rațional-emotivă și comportamentală la școlari

I.1.2.1. Caracteristici ale educației rațional-emotivă și comportamentală

I.1.2.2. Concepte cheie în educația rațional-emotivă și comportamentală

I.1.2.3. Scopul educației rațional-emotive și comportamentale .

I.2. APLICAȚII ALE EDUCAȚIEI RAȚIONAL-EMOTIVE ȘI COMPORTAMENTALE ÎN ȘCOALĂ

I.2.1. Aplicarea conceptelor educației rațional-emotive și comportamentale prin curriculum și sisteme de lecții specifice

I.2.1.1. Programe educaționale

- *Educația rațional-emotivă: Un manual pentru profesorii din școala elementară, (Knaus, W.J., 1974)*
- *Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emotivă și comportamentală, Clasele I-IV; V-VII; IX-XII (Vernon, A., 2004) și Programul Pașaport pentru succes în Dezvoltarea Emoțională, Socială și Cognitivă și Personală a copiilor/adolescenților din clasele I-V/VI-VII/IX-XII (Vernon, A., 2008)*
- *DA, POȚI!! (Bernard, M., 1995, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004c, 2005a)*

I.2.2. Integrarea conceptelor educației rațional-emotive și comportamentale în cadrul diferitelor

discipline școlare

I.2.3. Aplicarea conceptelor educației rațional-emoțive și comportamentale în rezolvarea dificultăților întâmpinate de elevi

I.2.4. Studii privind eficiența programelor de educație rațional-emoțivă și comportamentală la elevii din clasele primare

Concluzii parțiale

CAPITOLUL II

DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVI

II.1. Delimitări conceptuale .

II. 2. Tipuri de comportamente prosoziale

II.3. Modele teoretico-explicative asupra comportamentelor prosoziale

II. 4. Factorii care concură la formarea și dezvoltarea comportamentelor prosoziale

II.4.1. Procesul socializării și comportamentul prosocial

II.4.1.1. Contextul familial

II.4.1.2. Contextul școlar

II.4.1.4. Factori mass-media: televiziunea

II.4.2. Factorii culturali și comportamentul prosocial

II.4.3. Caracteristicile individuale și comportamentul prosocial

II.4.3.1. Vârsta .

II.4.3.2. Apartenența de gen

II.4.3.3. Caracteristici genetice ale speței umane

II.4.3.4. Statutul socio-economic

II.4.3.5. Caracteristici ale personalității

II.4.4. Variabile afective

II.4.5. Variabile cognitive .

II.4.6. Variabile situaționale

II. 5. Modele de bune practici în intervenția asupra conduitelor prosoziale la copii .

II.5.1. Programe privind reducerea ratei de manifestare a comportamentelor indezirabile și agresive

II.5.2. Programe privind prevenția în apariția comportamentelor agresive sau problematice

II.5.3. Programe privind formarea și dezvoltarea repertoriului de conduite prosociale

Concluzii parțiale.

PARTEA a II-a

Eficiența unui program de educație rațional-emoțională și comportamentală la elevii din ciclul primar

CAPITOLUL III

ANALIZA REZULTATELOR CORESPUNZĂTOARE ETAPEI CONSTATIVE A STUDIULUI

III.1. Obiectivele etapei constatative.

III.2. Etapele demersului constatativ.

III.3. Studiu privind analiza de nevoi privitoare la comportamentul prosocial

III.3.1. Eșantionul de subiecți

III.3.2. Procedura pentru studiul privind analiza de nevoi.

III.3.3. Instrumentul de lucru utilizat în studiul privind analiza de nevoi

III.3.4. Rezultate obținute la studiul privind analiza de nevoi

III.3.4.1. Importanța și timpul alocat în activitatea didactică îndeplinirii obiectivelor de ordin cognitiv, afectiv, social și psihomotric

III.3.4.2. Rezultate privind formarea comportamentului prosocial în școală în funcție de disciplinele de învățământ, momentele lecției și categoriile de lecții

III.3.4.3. Analiza rezultatelor privind factorii determinanți ai comportamentelor prosociale la copii

III.3.4.4. Analiza rezultatelor privind modalitățile prin care cadrele didactice formează comportamentele prosociale la elevii din învățământul primar

III.3.4.5. Concluzii și direcții de acțiune pornind de la rezultatele studiului privind analiza de nevoi

III.3.5. Demers investigativ constând în analiza documentelor școlare

III.3.6. Pretestul

III.3.6.1. Eșantionul de subiecți

III.3.6.2. Instrumente de lucru utilizate în pretest

III.3.6.3. Procedura în administrarea pretestului

III.3.6.4. Analiza rezultatelor din pretest

III.3.6.4.1. Analiza rezultatelor la Chestionarul privind comportamentul prosocial al copiilor

III.3.6.4.2. Analiza rezultatelor obținute la Testul sociometric

III.3.6.4.3. Analiza rezultatelor obținute la scala privind percepția interpersonală

III.5.2.4. Analiza rezultatelor din pretest la scala privind nivelul empatiei

III.5.2.5. Analiza rezultatelor la scala privind nivelul raționalității versus al iraționalității

Concluzii parțiale

CAPITOLUL IV

STUDIU DE VALIDARE A CHESTIONARULUI *PRIVIND COMPORTAMENTUL PROSOCIAL LA COPII (Prosocial Behaviour Questionnaire; Weir And Duveen, 1981)*

IV.1. Descrierea chestionarului.

IV.2. Norme de aplicare, corectare și interpretare.

IV.3. Date pentru populația românească.

IV.3.1. Analiza factorială

IV.3.2. Indicatori ai validității și fidelității probei

IV.3.3. Etalonul probei pentru populația românească

CAPITOLUL V

STUDIU PRIVIND ANALIZA DE REGRESIE ASUPRA FACTORILOR EXPLICATIVI AI COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR 176

CAPITOLUL VI

ANALIZA REZULTATELOR CORESPUNZĂTOARE ETAPEI FORMATIVE

- Eficiența unui program de educație rațional-emoțională și comportamentală asupra formării și dezvoltării comportamentelor prosoziale la elevii din clasa a III-a și a IV-a -

VI.1. Descrierea programului de intervenție

VI.1.1. Obiectivul programului

VI.1.2. Aspecte legate de implementarea programului

VI.1.3. Caracteristicile programului .

VI.1.4. Durata programului

VI.1.5. Metode și procedee de lucru utilizate în cadrul programului

VI.1.5.1. Jocurile în colaborare

VI.1.5. 2. Povestea educativă

VI.1.6. Sugestii metodologice cu privire la implementarea activităților

VI.2. Obiectivele etapei formative

VI.3. Ipotezele cercetării

VI.4. Variabile implicate

VI.5. Etape ale componentei formative .

VI.6. Metode și instrumente .

VI.7. Eșantionarea de subiecți

VI.8. Eșantionarea de conținut

VI.9. Rezultatele experimentului formativ

VI.9.1. Posttestul. Comparații intergrup

VI.9.1.1. Analiza rezultatelor obținute la Chestionarul privind comportamentul prosocial al copiilor în posttest

VI.9.1.2. Analiza rezultatelor obținute de elevi la Testul sociometric în posttest

VI.9.1.3. Analiza rezultatelor obținute în posttest la scala privind percepția interpersonală

VI.9.1.4. Analiza rezultatelor obținute în posttest la Scala cu privire la nivelul empatiei

VI.9.2. Retestul. Comparații intergrup

VI.9.2.1. Analiza rezultatelor obținute în retest la Chestionarul privind comportamentul prosocial al copiilor

VI.9.2.2. Analiza rezultatelor obținute de elevi la testul sociometric în retest

VI.9.2.3. Analiza rezultatelor obținute în retest la Scala privind percepția interpersonală.

VI.9.2.4. Analiza rezultatelor obținute în retest la Scala cu privire la nivelul empatiei.

VI.9.3. Analiza rezultatelor obținute la analiza de varianță cu măsurări repetate. Comparații intragrup

VI.9.3.1. Analiza rezultatelor obținute la Chestionarul privind comportamentul prosocial

al copiilor.

VI.9.3.2. Analiza rezultatelor obținute la Scala privind percepția interpersonală

VI.9.3.3. Analiza rezultatelor intragrup la Scala cu privire la nivelul empatiei

VI.9.4. Rezultatele obținute la fișa de evaluare săptămânală asupra comportamentului prosocial al elevilor la școală

Concluzii parțiale

CONSIDERAȚII FINALE

BIBLIOGRAFIE

ANEXE:

ANEXA 1: Chestionar privind analiza de nevoi asupra comportamentului prosocial al elevilor din învățământul primar

ANEXA 2: Setul de instrumente de evaluare utilizate în evaluarea eficienței programului de educație rațional-emoțională și comportamentală în pretest-posttest-retest

ANEXA 3: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *EDUCAȚIE PLASTICĂ*

ANEXA 4: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *CONSILIERE ȘI ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ sau EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE*

ANEXA 5: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *LIMBA ROMÂNĂ, CLSA A IV-A*

ANEXA 6: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *LIMBA ROMÂNĂ, CLASA A III-A*

ANEXA 7: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *EDUCAȚIE MUZICALĂ, CLASA A IV-A*

ANEXA 8: Secvențe de activități de educație rațional-emoțională și comportamentală pentru orele de *EDUCAȚIE CIVICĂ, CLASA A III-A*

TERMENI ȘI CUVINTE CHEIE: educația rațional-emoțională și comportamentală, terapia rațional-emoțională și comportamentală, program de sănătate mentală, comportament prosocial, factorii explicativi ai comportamentului prosocial, analiza de regresie, analiza rezultatelor inter și intragrup

REZUMAT

Odată doi oameni s-au gândit să facă o piramidă. Ei au început să o construiască. Când au văzut ce bine se înțeleg și cum își împart între ei lucrurile, li s-au alăturat lor o mulțime de oameni. În câteva săptămâni piramida a fost gata. Ei au numit acea piramidă Piramida dărniciiei noastre.

The end. (Filip)

Povestea citată de noi mai sus aparține unui băiețel de 9 ani, care a făcut parte din studiul privind evaluarea eficienței unui program de educație rațional-emoțională și comportamentală asupra dezvoltării comportamentului prosocial la elevi. Chiar dacă povestea a fost construită pe baza unui vocabular mai puțin „s sofisticat”, nu putem să nu sesizăm metafora de la final – „piramida dărniciiei noastre” – care concentrează un model pozitiv de interacțiune între persoane legat de întraajutorarea semenilor.

În viața de zi cu zi, majoritatea ne dedicăm timp și efort considerabil pentru întraajutorarea celorlalți. Prin comportamente precum: *a oferi o informație unei persoane, a lucra ca membru activ într-o echipă, a consola un prieten aflat în suferință, a dona bunuri sau bani unor instituții în scopuri caritabile etc.*, demonstrăm că ne preocupăm bunăstarea semenilor noștri.

În ciuda modelelor culturale care promovează individualismul, am considerat că formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevi este o problemă de actualitate, întrucât societatea în care trăim are nevoie de modele pozitive, unul din acesta fiind și preocuparea și grija pentru ceilalți.

Preocupări legate de acest tip de comportament au existat încă din Antichitate. Filosofii greci Platon și Aristotel au fost printre primii care au încercat să răspundă la întrebări legate de motivele pentru care oamenii adoptă comportamentele pozitive sau negative în relație cu alții. Apoi, în lucrarea sa *De beneficiis*, filosoful Seneca face referire și la dificultățile legate de solicitarea ajutorului, care poate atrage după sine trăirea sentimentului de neputință: „Neplăcut,

apăsător cuvânt, rostit cu privirile plecate, acel *te rog*”. Însă preocupările moderne cu privire la comportamentul prosocial sunt de dată recentă. Potrivit lui John F. Dovidio (apud Chelcea, 2004, p. 183), mai mult de 98% din cercetările psihosociologice despre acesta au fost publicate după 1960, în evoluția lor distingându-se mai multe etape:

- la jumătatea anilor '60, cercetările s-au centrat pe normele responsabilității și ale reciprocității;
- la începutul anilor '70, cercetările s-au orientat spre descifrarea apatiei spectatorului;
- la jumătatea anilor '70, tema principală a cercetărilor a fost reprezentată de factorii care inhibă emergența comportamentului prosocial;
- în anii '80 s-a studiat în principal în ce condiții și care sunt factorii determinanți ai comportamentului de întraajutorare;
- cercetările de după 1990 s-au concentrat în direcția identificării motivației comportamentului prosocial.

Prezenta lucrare abordează comportamentul prosocial al copiilor în școală și încearcă să ofere răspunsul la următoarele întrebări:

- Este posibilă îmbogățirea repertoriului de comportamente prosociale la elevii din clasele primare prin educație rațional-emoțională și comportamentală?
- Există diferențe între comportamentul prosocial al copiilor la școală comparativ cu cel manifestat acasă?
- Care sunt factorii explicativi ai comportamentului prosocial al elevilor la școală?

În ceea ce privește structura lucrării, aceasta cuprinde șapte capitole:

CAPITOLUL I

Teorii și aplicații privind educația rațional-emoțională și comportamentală în școală

Capitolul I tratează aspecte legate de educația rațional-emoțională și comportamentală pornind de la istoric, concepte cheie, până la prezentarea unor programe consacrate care și-au dovedit eficiența în formarea sănătății mentale.

Întrucât programul conceput, elaborat și implementat în scopul formării și al dezvoltării comportamentelor prosoziale ale elevilor este fundamentat pe educația rațional-emoțională și comportamentală, acest prim capitol vizează aspecte teoretice și practice din literatura de specialitate legate de terapia rațional-emoțională și comportamentală și educația rațional-emoțională și comportamentală cu accent pe aplicabilitatea acestora în activitățile cu elevii.

Pentru o înțelegere eficientă a informațiilor cuprinse în primul capitol, este importantă realizarea unor delimitări noționale legate de: *terapia rațional-emoțională și comportamentală, educația rațional-emoțională și comportamentală, cogniții raționale versus iraționale.*

Terapia rațional-emoțională și comportamentală (Rational Emotive Behavior Therapy – REBT) este prima formă de psihoterapie cognitiv-comportamentală, fiind elaborată de psihologul Albert Ellis din SUA. Acesta a emis o teorie comprehensibilă prin care se postulează faptul că oamenii dezvoltă cogniții raționale versus iraționale pornind de la interpretarea pe care aceștia o atribuie evenimentelor pe care le traversează. Teoria REBT se concentrează cu precădere asupra relației dintre cogniție, emoție și comportament, dar și asupra tehnicilor de intervenție pentru restructurarea convingerilor iraționale. Identificarea și modificarea cognițiilor iraționale, care generează patologie și suferință, precum și asimilarea unor credințe raționale, care generează o stare de sănătate psihică bună, constituie punctele fundamentale ale terapiei (Ellis și Bernard, 2007).

Aplicarea conceptelor promovate de Ellis prin REBT în mediul educațional se realizează prin *Educația rațional-emoțională și comportamentală (Rational Emotive Behavior Education – REBE)*. Ellis (1979, 1985 apud Opre și Vaida, 2008) schițează aplicabilitatea teoriei sale cu ajutorul *modelului ABC(DE) (eveniment activator, cogniții, consecințe, disputare, efect)*. Acest model este ușor de înțeles astfel încât oricine îl poate utiliza spre a-și identifica și a-și controla propriile cogniții în sensul adoptării acelor funcționale sau adaptative.

Modelul ABC(DE) utilizează primele litere din alfabet, ceea ce îi asigură simplitatea prin abrevierea conceptelor de bază:

- A (activating events) = evenimentul activator
- B (beliefs) = cognițiile persoanei și reprezintă rezultatul evaluării și interpretării evenimentului activator

- C (consequences) = consecințele procesării cognitive a elementului activator. Aceste consecințe pot fi observate prin prisma emoțiilor și comportamentelor individului și pot fi adaptative sau dezadaptative.

A. Ellis (1967 apud Ellis și Dryden, 2007) este de părere că tulburările emoționale și comportamentele disfuncționale nu reprezintă o consecință a evenimentelor propriu-zise, ci a modului în care acestea sunt evaluate (respectiv a B-ului din modelul propus). Cu alte cuvinte, D. David (2006) subliniază că toate consecințele psihologice - C - (emoționale, cognitive, comportamentale, psihofiziologice) sunt determinate nu de evenimentele de viață - A - ci de modul în care interpretăm evenimentele de viață - B.

- Dacă interpretarea este irațională atunci la consecințe vom avea suferințe emoționale și comportamente dezadaptative.
 - Dacă interpretarea este rațională atunci vom avea emoții și comportamente adaptative.
- D (disputing) = disputarea cu scopul restructurării cognițiilor disfuncționale și iraționale
 - E (effects) = reprezintă efectele restructurării cognitive ce se reflectă într-o filosofie mai rațională de viață.

Problemele frecvente care pot să intervină în relațiile unui copil cu semenii, prin raportare la modelul ABC(DE), în termenii cognițiilor iraționale caracteristice, sunt următoarele (Ellis și Bernard, 2007):

Evenimente activatoare: respingere socială, tachinare, a nu avea parteneri de joacă, a nu fi invitat la o petrecere, pierderea prietenului.

Cogniții sub forma:

- Inferențelor (concluzii, predicții): „Toată lumea este împotriva mea”, „Toată lumea mă tachinează, nimeni nu mă place”, „Nu voi avea prieteni niciodată”, „Nu pot fi fericit fără dragostea ei/lui”.

- Absolutizărilor (ar trebui, trebuie, este imperativ, este nevoie absolută): „Am nevoie ca oamenii să mă placă și să mă aprobe”.

- Evaluărilor: „Este groaznic să fii criticat, să se râdă de tine sau să fii singur”, „Nu pot suporta acest lucru”, „Acest lucru arată că sunt o persoană fără speranță”.

Consecințe (emoționale, comportamentale): deprimare, plâns, perioade de inactivitate, evitarea oamenilor, și a sarcinilor, oboseală, iritabilitate.

O altă delimitare pe care dorim să o realizăm în acest capitol este cea legată de cognițiile iraționale în raport cu cele raționale. *Cognițiile iraționale* sunt incorecte din punct de vedere logic, incongruente cu realitatea obiectivă și blochează atingerea scopurilor individului (Maultsby, 1991 apud Macavei, 2002). Acestea apar în forme absolutiste (*ar trebui, trebuie, este imperativ, este absolută nevoie*). Derivate din cele absolutiste (Ellis și Bernard, 2007) sunt: catastrofarea (de ex. „Este groaznic când greșești”), toleranța scăzută la frustrare (de ex. „Oamenii care mă tratează rău sunt răi și merită o pedeapsă severă”) și evaluarea globală (de ex. „Eu sunt prost”). În schimb, *cognițiile raționale* se bazează pe realitatea empirică, facilitează atingerea scopurilor persoanei și respectă principiile logicii (Maultsby, 1991 apud Macavei, 2002). Cognițiile raționale (Ellis și Bernard, 2007) sunt exprimate în termeni de preferințe, nu de comenzi, și conduc spre nivele mai adaptative ale emoțiilor și comportamente adecvate.

În continuare aducem câteva precizări legate de aplicațiile educației rațional-emoțive și comportamentale în școală.

Educația rațional-emoțivă a fost promovată inițial la Școala Vieții (Living School) unde, în 1974, W.J. Knaus a elaborat primele materiale educaționale redactând și un ghid pentru învățători (Vernon, 1990). Pe baza strategiilor eficiente de gândire, emoție și comportament care erau predate în cadrul acelei școli, Knaus (1974 apud Ellis și Bernard, 2007) a dezvoltat un curriculum care educa copiii în spiritul modelului ABC al REBT.

Pe lângă aspectele comune cuprinse în orice program de educație rațional-emoțivă și comportamentală (ex. pornesc de la același cadru teoretic și urmăresc același scop: sănătatea mentală a subiecților), fiecare deține elemente distincte ce particularizează intervenția.

Programele consacrate deja în literatura de specialitate sunt:

- **Programul propus de Knaus, W.J.** *Rational Emotive Education: A Manual for Elementary School Teachers* (1974)
- **Programele propuse de Vernon:** *Thinking, Feeling, Behaving*, 1989 și *The Passport Programme. A Journey through Emotional, Social, Cognitive and Self-Development. Grades 1-5/6-8/9-12*, 1998. Acestea au fost traduse și în limba română și oferă cadrelor didactice, consilierilor, psihologilor școlari, asistenților sociali un curriculum comprehensiv pe care îl pot folosi spre a ajuta copiii și adolescenții să învețe conceptele de sănătate mintală.

- **Programul propus de Michael Bernard (1995, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004c, 2005a):** Educația *You Can Do It!* (YCDI), este un sistem care își propune să ajute toți elevii să-și dezvolte starea de bine școlară, socială, emoțională și comportamentală.

Nu vom detalia mai mult aceste programe dar adăugăm faptul că A. Ellis, M.E. Bernard (2007) consideră integrarea conceptelor cheie ale educației rațional-emoțive și comportamentale poate fi realizată și în activitățile obișnuite, derulate la clasă. Această modalitate este mai puțin directă decât o lecție structurată, dar este o modalitate viabilă de a întări conceptele raționale și de a le integra în structura școlară. De exemplu, când se predă literatura, cadrul didactic poate selecta și discuta povești și poezii care prezintă personaje ce rezolvă probleme rațional sau își exprimă emoțiile într-o manieră sănătoasă. Este important să fie utilizate întrebările de conținut și de personalizare după modelul propus de A. Vernon (2004a,b). În plus, vocabularul elevilor poate fi îmbogățit cu expresii și cuvinte care surprind emoții și exprimarea adecvată a acestora în comportament.

Referitor la primul capitol al lucrării concluzionăm că, pentru a identifica elementele caracteristice terapiei rațional-emoțive și comportamentale și ale educației rațional-emoțive și comportamentale, acesta oferă răspunsuri la următoarele întrebări:

- Care sunt conceptele de bază ale educației rațional-emoțive și comportamentale?
- Credințele iraționale sunt prezente și la copii?
- Care sunt conceptele de bază ale educației rațional-emoțive și comportamentale?
- Cum se aplică aceste concepte la clasa de elevi?
- Care sunt rezultatele cercetărilor cu privire la eficacitatea educației rațional-emoțive și comportamentale în școală?
- Cum se pliază educația rațional-emoțivă și comportamentală pe nevoile școlilor din țara noastră?

CAPITOLUL II

Dezvoltarea comportamentului prosocial la elevi

Capitolul II vizează aspecte fundamentale legate de: delimitarea tipurilor de comportamente prosoziale, reliefarea modelelor teoretice și explicative ale acestora, stabilirea

factorilor care concurează la formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale și descrierea unor modele de bune practici în intervenția asupra conduitelor prosociale la copii.

În încercarea de a oferi un cadru teoretic riguros cu referire la comportamentul prosocial, ne-am confruntat cu problema definirii cât mai clare și cuprinzătoare a termenului, întrucât în lucrările de specialitate din străinătate s-au vehiculat cel puțin patru termeni aflați în strânsă legătură cu ceea ce reprezintă comportamentul prosocial, și anume: *(într)ajutorarea, cooperarea, altruismul și prosociabilitatea*. În unele lucrări, acești termeni sunt utilizați ca sinonimi pentru comportamentul prosocial; în schimb, în altele aceștia se referă la realități distincte sau complementare. În prezent, comportamentul altruist și prosocial sunt cei doi termeni care predomină în lucrările de specialitate, însă există o tendință din ce în ce mai accentuată de utilizare a termenului de prosocial, fapt demonstrat nu numai de numărul în creștere al lucrărilor concentrate asupra termenului prosocial, ci mai ales pentru faptul că distanța dintre cei doi termeni se adâncește (de ex. utilizarea termenului de altruism scade de la apariția lui în 999 de lucrări și cercetări publicate în anii 1989–1991 la 499 publicații între anii 1999–2001; prosocial în schimb crește de la 924 la 1189 în aceleași interval de timp).

Termenul de „comportament prosocial” este întâlnit în lucrările unor psihosociologi precum Baron și Byrne, 1974–1981; Bar-Tal, 1976; Baum, Fischer și Singer, 1985; Bierhoff și Klein, 1988; Feldman, 1985 (apud Chelcea, S., 2004, p. 184). Cu toate acestea, încercarea noastră de a delimita cât mai precis aspectele fundamentale ale comportamentului prosocial prezintă unele limitări legate de dificultățile întâmpinate în identificarea motivației pe care o deține o persoană atunci când se implică în acțiuni de întrajutorare a semenilor. Odată identificată natura motivației, putem face delimitarea între comportament prosocial și altruism.

În unele lucrări de specialitate, noțiunea de comportament prosocial a fost suprapusă cu aceea de altruism. Rezumăm că atunci când vorbim despre altruism ne referim la „comportamentul care se realizează în beneficiul celuilalt, fără a se aștepta recompensa unei surse externe” (Macaulay și Berkowitz 1970, p. 3), fiind „împotriva interesului propriu” (Moscovici, 1994, 1998 apud Chelcea, S., 2004, p. 184). Alți autori (Knickerbocker, Roberta L., 2002, p. 1) postulează faptul că atunci când ne referim la comportamentul prosocial facem trimitere la un model de activitate, pe când altruismul este motivația de a-i ajuta pe ceilalți din pură considerație față de nevoile lor.

Într-una din primele lucrări publicate despre comportamentul prosocial, Mussen și Eisenberg, (1977, p.3–4) postulează că acesta *se referă la acțiunile orientate înspre întrajutorarea celorlalți sau înspre beneficiul celorlalți, fără ca actorul să urmărească obținerea unor recompense externe. Aceste acțiuni repetate ale actorului presupun unele costuri, auto-sacrificiu și chiar asumarea unor riscuri.* Oarecum silimar, Baum, Fisher, Singer (1985 apud Chelcea, 1996) înțeleg prin comportamente prosociale acele *acte intenționate care ar putea avea consecințe pozitive pentru alții, fără a se anticipa vreo răsplată.*

Fiind un concept complex, în unele lucrări de circulație internațională comportamentul prosocial nici nu este denumit astfel, preferându-se în schimb termeni precum „altruism” (Albrecht, Thomas și Chadwick, 1980; Meyers 1983, 1987; Michener, DeLamater și Schwartz, 1986; Moscovici 1994, 1998 apud Chelcea, 2004) sau „comportament de ajutorare” (Dovidio, 1995; Raven și Rubin, 1976; Saks și Krupat, 1988 apud *ibidem*, 2004) sau „acțiune socială pozitivă” (Gergen, Gergen și Jutras, 1981, 1992 apud *ibidem*, 2004). Cu toate că între acești termeni există similarități, pentru a înțelege esența comportamentului prosocial, unii autori delimitează două categorii de comportamente sociale pozitive:

- (a) comportamente prosociale ce conduc la un beneficiu mutual pentru fiecare din părțile implicate;
- (b) comportamente prosociale din care doar una din părți iese în beneficiu.

Pornind de la această clasificare, apare și dihotomia privind motivația altruistă versus non-altruistă în comportamentul prosocial al unei persoane. Astfel, Garaigordobil (2005, p. 45) înțelege prin comportament prosocial *comportamentul social pozitiv care se realizează în favoarea celorlalți, cu sau fără motivație altruistă.* Bar-Tal (1982) stabilește notele definiției ale comportamentului prosocial, și anume: intenționalitatea, libertatea alegerii – nu obligație de serviciu –, realizat în absența unor recompense externe.

În prezent, în literatura de specialitate s-a convenit asupra a două categorii de comportamente prosociale: *comportament prosocial specific* și *comportament prosocial global* (Carlo și Randall, 2001). Comportamentele prosociale specifice se referă la acele comportamente care se declanșează într-o circumstanță specifică, în care se solicită întrajutorarea, în timp ce comportamentele prosociale globale fac referire la: comportamentul prosocial altruist (*altruistic prosocial behavior*), comportament prosocial complezent (*compliant prosocial behavior*),

comportament prosocial emoțional (*emotional prosocial behavior*) și comportament prosocial public sau dezirabil social (*public or socially desirable prosocial behavior*).

În literatura de specialitate existentă, majoritatea cercetătorilor includ pentru comportamentul prosocial manifest acțiuni precum: *a oferi celorlalți bunuri, a ajuta, a răspunde empatic față de situația pe care o traversează ceilalți și a coopera* (Eisenberg, , Cameron, Pasternack, Tryon, 1988, Caprara și colab., 2000; Kerr, Beck, Shattuck, Kattar, Uriburu, 2003; Diener, Kim, 2004; Scourfield, Bethan, Neilson, McGuffin, 2004; Hastings, McShane, Parker, Ladha, 2007 apud Moraes, 2009). Această ultimă delimitare asupra comportamentului prosocial este mult mai utilizată în cercetare, întrucât s-au întâmpinat mari dificultăți în stabilirea intenției din spatele comportamentelor prosociale globale și specifice.

O altă dificultate întâmpinată de noi în acest capitol a fost aceea de a identifica, pe cât posibil, cât mai multe tipuri de comportamente considerate prosociale și apoi, în funcție de clasificarea oferită de mai mulți autori, să identificăm comportamentele prosociale la vârsta copilăriei.

În analiza factorilor care explică comportamentul prosocial al persoanelor, i-am descris separat, și anume: influența factorilor ce intervin în procesul socializării copilului, caracteristicile individuale care influențează comportamentul persoanei, variabilele afective, cognitive, individuale și cele legate de mediul cultural în care persoana se dezvoltă. Nu putem însă să nu subliniem și existența unei multicauzalități; cu alte cuvinte, probabilitatea ca un comportament prosocial să se inițieze nu poate fi pusă pe seama unui singur factor, ci mai degrabă trebuie să avem în vedere interrelațiile ce se pot stabili între diverși factori.

Un alt aspect la care ne-am oprit în acest capitol este cel legat de tipurile de programe de intervenție implementate și rezultatele acestora în formarea și dezvoltarea comportamentului prosocial. Majoritatea grupurilor experimentale au cuprins cu precădere subiecți la vârsta adolescenței, iar activitățile au fost derulate în mediul școlar. Astfel, au fost implementate programe al căror obiectiv major a fost reducerea comportamentelor antisociale și indezirabile concomitent cu creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor de tip prosocial (*Programa del Pensamiento Prosocial*, López și colab, 2002; *Prosocial Family Therapy*, Blechman și Vryan, 2000); altele centrate pe prevenția comportamentelor agresive (Martínez, 1993; *Positive Peer Reporting*, Cashwell, 2001; *Classwide Positive Peer Reporting: Tootling*, Skinner, 2002) și, nu în ultimul rând, cele ce au ca obiectiv dezvoltarea repertoriului de

comportamente prosociale la copii și tineri (Hertz-Lazarowitz2 Sharan, 1984; Solomon, 1990; Watson, 1998; López, 1994c; Garaigordobil, 1994, 1995, 2003, 2004; Roche, 1995, 1998, 1999).

CAPITOLUL III

Studiul de validare pentru Chestionarul privind comportamentul prosocial al elevilor pe populație românească

Capitolul III cuprinde studiul de validare pentru Chestionarul privind comportamentul prosocial al elevilor. Acesta a fost elaborat în 1981 de către Weir și Duveen. Studiul de validare cuprinde date despre structura factorială, indicatori ai validității, respectiv ai fidelității probei și un etalon pe populația românească.

CAPITOLUL IV

Analiza rezultatelor corespunzătoare etapei constatative a studiului

Capitolul patru se referă la metodologia cercetării, cu prezentarea datelor obținute în etapa constatativă a studiului. În această etapă, am realizat un demers investigativ ce constă în: realizarea studiului privind analiza de nevoi în cadrul comportamentului prosocial al elevilor pe baza unui chestionar adresat cadrelor didactice; studierea programei școlare pentru clasa a III-a și a IV-a pentru a evidenția prevederile acesteia cu privire la formarea comportamentelor prosociale ale elevilor în școală; realizarea pretestului pentru cele patru loturi cuprinse în studiu.

Pornind de aici, am formulat următoarele **obiective specifice**:

- O1:** Reliefarea atitudinii cadrelor didactice cu privire la principalele aspecte legate de formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevii din ciclul primar;
- O2:** Analiza programei școlare la disciplinele *Limba română*, *Educație muzicală*, *Educație plastică*, *Consiliere și orientare școlară și profesională* și *Educație Civică* cu privire la recomandările acesteia privind formarea comportamentelor prosociale la elevii din clasele a III-a și a IV-a;

O3: Alcătuirea eșantionului de conținut, respectiv selectarea disciplinelor și elaborarea programului de educație rațional-emotivă și comportamentală constând în secvențe de activități ce urmează a fi derulate la clasă;

O4: Alcătuirea eșantionului de subiecți – stabilirea claselor experimentale și a celor de control – prin administrarea unor probe care să reliefeze necesitatea intervenției la clasele experimentale.

La studiul privind analiza de nevoi au fost evaluate 110 cadre didactice din învățământul rural și urban (județele Bihor și Sălaj). În ceea ce privesc rezultatele obținute, analiza de nevoi a permis surprinderea unui aspect deloc de neglijat pentru studiul de față, și anume: cadrele didactice consideră că disciplinele care le permit formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevi sunt cele din ariile *Limbă și comunicare* și *Om și societate*. Prin urmare, în alcătuirea programului se va ține cont de acest aspect, în sensul că vor fi selectate discipline corespunzătoare acestor arii, cu atât mai mult cu cât programul se dorește a fi un adjuvant pentru cadrele didactice în procesul instructiv-educativ.

Analiza programei școlare, a completat informațiile obținute la analiza de nevoi cu aspecte legate de modalitățile de dezvoltare socială a elevilor în clasă. Sperăm ca activitățile cuprinse în programul nostru să își dovedească eficiența, cu atât mai mult cu cât vor fi bazate pe jocuri de rol și jocuri în colaborare între elevi.

Rezultatele obținute în studiul constatativ au deschis orizontul pentru direcțiile de acțiune corespunzătoare etapei formative legate de:

- eșantionul de subiecți care va fi supus studiului
- modalitățile cele mai eficiente pentru implementarea programului de educație rațional-emotivă și comportamentală în școală, la clasa de elevi.

CAPITOLUL V

Studiu privind analiza de regresie asupra factorilor explicativi ai comportamentului prosocial la elevii din învățământul primar

În **capitolul cinci** s-a încercat identificarea factorilor explicativi ai comportamentului prosocial al elevilor la școală.

La acest studiu au participat un număr de 75 de elevi din clasele a III-a și a IV-a, din mediul urban și rural, pentru a fi testată ipoteza potrivit căreia comportamentul prosocial al elevilor în relație cu colegii lor de clasă este influențat de comportamentul prosocial al acestora în relație cu frații și surorile, acasă, atunci când variabile precum: mediul lor de proveniență, caracteristicile legate de apartenența de gen, empatia, percepția interpersonală pentru trei dimensiuni: milos și înțelegător, prieten bun, deștept; sunt menținute constante. Metoda utilizată în prelucrarea datelor o reprezintă regresia ierarhică în scop explicativ, încercând să analizăm factorii cu o influență semnificativă asupra comportamentului prosocial al elevilor, la școală.

Prezentăm în continuare analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute.

În ceea ce privesc relațiile ce se stabilesc între comportamentul prosocial evaluat de cadrul didactic și variabilele criteriu luate în studiu, prezentăm matricea de corelații în *tabelul V.1.*

Tabel V.1. Indici descriptivi și matricea de corelații pentru variabilele implicate în model

	m	a.s.	1	2	3	4	5	6	7	8
Comportamentul prosocial evaluat de cadrul didactic	44,23	6,20	-							
Apartenența de gen	.45	.50	.239*	-						
Mediul de proveniență	.53	.50	.016	-.096	-					
Nivelul empatiei	2,25	.19	.195*	.189*	-.092	-				
Milos și înțelegător	3,17	.54	.467**	.143	.494**	.146	-			
Bun prieten	3,32	.46	.528**	-.026	.553**	.126	.824**	-		
Deștept	3,26	.59	.380**	.073	.290**	.073	.653**	.728**	-	
Comportament prosocial evaluat de părinți	47,19	8,51	.470**	-.149	.126	.200*	.358**	.415**	.184*	-

Notă: ** p<.01, * p<.05

Conform matricei de corelații, există o relație directă, semnificativă statistic, între comportamentul prosocial și variabilele legate de: apartenența de gen ($r=.23$, $p<.01$), percepția colegilor ca fiind miloși și înțelegători ($r=.46$, $p<.01$), buni prieteni ($r=.52$, $p<.01$), deștepți ($r=.38$, $p<.01$), nivelul empatiei, scor global ($r=.19$, $p<.05$), comportamentul prosocial evaluat de părinți, acasă ($r=.47$, $p<.01$).

La testul global de semnificație ANOVA s-au obținut valori ale lui F ce corespund unor praguri de semnificație mai mici de .01, astfel încât respingem ipoteza lipsei de semnificație a variabilelor independente, în favoarea ipotezei că modelele regresionale sunt semnificative deci regresia este adecvată în scopul propus astfel:

- pentru modelul 1, $F_{\text{change}}(6,68)=9,193$, $p=.00$ (F_{change} compară în pasul 1 modelul testat comparativ cu modelul Intercept)
- pentru modelul 2, $F_{\text{change}}(1,67)=6,903$, $p=.01$.

În continuare am realizat testarea fiecărei variabile din cadrul celor două modele cu ajutorul testului t Student.

Rezultatele obținute ne permit să conchidem asupra variabilelor semnificative pentru modelul nostru, acestea fiind cuprinse în *tabelul V.2*.

Tabelul V.2. Analiza de regresie ierarhică asupra factorilor explicativi ai comportamentului prosocial la elevii din învățământul primar

<i>Variabile</i>	<i>R²</i>	<i>R²ajust.</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>SE b</i>
PASUL 1	.448**	.399**			
Apartenența de gen			.451*	.196	.223
Mediul de proveniență			-.799**	.231	-.394
Nivelul empatiei			1,665E-02	.095	.017
Milos și înțelegător			5,557E-02	.168	.056
Bun prieten			.815**	.197	.814
Deștept			-.154	.139	-.152
PASUL 2	.499**	.447**			
Apartenența de gen			.490**	.188	.242
Mediul de proveniență			-.701**	.225	-.346
Nivelul empatiei			-1,553E-02	.092	-.015
Milos și înțelegător			1,891E-02	.161	.019
Bun prieten			.659**	.198	.657
Deștept			-7,642E-02	.136	-.075
Comportamentul prosocial acasă			.331**	.126	.262

Notă: ** $p<.01$, * $p<.05$

În *tabelul V.2*. variabila dependentă este reprezentată de *comportamentul prosocial al copiilor la școală, evaluat de cadrul didactic*, iar factorii ce ar putea explica acest comportament sunt, în primul pas, variabilele legate de apartenența de gen, mediul de proveniență al elevilor,

percepția interpersonală pentru trei categorii: milos și înțelegător, bun prieten și deștept iar în al doilea model am inclus pe lângă factorii menționați pentru modelul 1 și comportamentul prosocial al copiilor acasă, evaluat de către părinți.

Rezultatele obținute de noi sprijină ipoteza potrivit căreia comportamentul prosocial al copiilor acasă are influență asupra comportamentului prosocial al copiilor la școală întrucât:

- **Pentru pasul 1**, ce cuprinde variabilele legate de apartenența de gen, mediul de proveniență al elevilor, empatia și percepția interpersonală s-a obținut un $R^2_{ajust}=.399^{**}$, ceea ce înseamnă că aceste variabile, împreună explică 39% din varianța privind comportamentul prosocial al elevilor la școală, restul de 61% din varianță datorându-se altor factori care au au fost cuprinși în modelul nostru regresional.

În cadrul acestui model doar variabilele demografice legate de apartenența de gen și mediul de proveniență, și percepția interpersonală referitoare la calitatea de bun prieten au influență asupra variabilei dependente. Astfel atunci când ne referim la apartenența de gen, fiind o variabilă dummy, coeficientul B reprezintă o măsură a cât de mult crește versus descrește variabila dependentă când variabila criteriu își schimbă categoria de răspuns, de la 0 la 1 (Sava, 2004) în acest studiu de la băieți (considerați drept categorie de referință) la fete. Astfel nivelul presupus (din engl. *expected*) pentru comportamentul prosocial al fetelor este cu .451 mai crescut decât cel presupus pentru băieți ($b=.451$). În ceea ce privește corelația între variabila legată de apartenența la un anumit gen și comportamentul prosocial, după ce se elimină varianța datorată celorlalți predictorii incluși în model, aceasta este una pozitivă, ($\beta=.223$) și semnificativă un prag $p<.05$.

În ceea ce privește cealaltă variabilă dummy, legată de mediul de proveniență se constată că valoarea coeficientului nestandardizat b este negativă $b=-.799$, ceea ce înseamnă că nivelul presupus al comportamentului prosocial al elevilor din învățământul urban este cu .799 unități mai scăzut decât cel obținut de elevii din învățământul rural, considerați drept categorie de referință în baza noastră de date.

În ceea ce privește percepția interpersonală la dimensiunea bun prieten constatăm că atunci când vom reuși să creștem cu o abatere standard rezultatele acesteia, rata de manifestare a comportamentului prosocial va crește cu .814 abateri standard, nivelul celorlate variabile considerate de noi în studiu fiind menținut constant. Fiind un coeficient parțial în ecuația de regresie (în condiția în care avem mai multe V.I.), valoarea lui b corespunzătoare calității de bun prieten indică faptul că, între nivelul comportamentului prosocial și această variabilă, după ce a

fost eliminată varianța datorată celorlalte V.I., a rămas o corelație de $-.815$. Cu alte cuvinte, dacă studiul nostru ar fi avut suficiente argumente pentru a fi realizat în scop predictiv, am fi putut susține că în colectivele în care între elevi există relații bazate pe prietenie, această caracteristică ar putea fi considerată un predictor semnificativ, extrem de important, al comportamentului prosocial în școală.

Prin eliminarea influenței simultane a variabilelor independente asupra variabilei dependente, prezentăm valoarea coeficienților de corelație semiparțială pentru fiecare din variabilele independente, considerate separat, în relație cu variabila dependentă:

- pentru variabila apartenența de gen ($r_{sp}=.208$), coeficientul de determinare specific este de 4% (ceea ce înseamnă că 4% din dispersia comportamentului prosocial la școală poate fi explicată de diferențele interindividuale în ceea ce privește variabila apartenența de gen a subiecților);
- pentru variabila mediul de proveniență ($r_{sp}=.387$), coeficientul de determinare specific este de 14% (ceea ce înseamnă că 14% din dispersia comportamentului prosocial la școală poate fi explicată de diferențele interindividuale în ceea ce privește mediul de proveniență al subiecților);
- pentru variabila prieten bun, ($r_{sp}=.448$), coeficientul de determinare specific este de 20% (ceea ce înseamnă că 20% din dispersia comportamentului prosocial la școală poate fi explicată de diferențele interindividuale în ceea ce privește natura relațiilor de prietenie a subiecților);

În concluzie pentru modelul 1 putem spune că:

- un nivel mai ridicat al comportamentului prosocial al elevilor luați în studiul nostru îl prezintă cu precădere fetele, din mediul rural, între care există relații de prietenie foarte bine consolidate;
- dintre variabile independente menite să explice în studiul nostru varianța comportamentelor prosociale în școală, calitatea de bun prieten are cea mai mare influență ($\beta=.814$), urmat de mediul de proveniență ($\beta=.395$) și apartenența de gen subiecților ($\beta=.223$).

Pentru pasul 2 sunt controlate variabilele independente din pasul 1 și, pe lângă acestea, în al doilea bloc este introdusă evaluarea realizată de părinți, acasă, asupra comportamentului

prosocial al copiilor. În acest caz, modelul propus este semnificativ statistic iar valoarea lui $R^2_{ajust}=.447$.

La nivel analitic, din modelul estimativ final se observă că nivelul empatiei, percepția interpersonală asupra caracteristicilor de milos și deștept nu influențează comportamentul prosocial al copiilor la școală, valorile β nefiind semnificative statistic. În schimb pentru variabilele demografice (apartenența de gen și mediul de proveniență), variabila legată de percepția interpersonală a caracteristicii de bun prieten și cea referitoare la comportamentul prosocial acasă valorile coeficientului β sunt semnificative statistic, așa cum reiese din *tabelul V.2*.

O contribuție semnificativă pentru înțelegerea comportamentului prosocial la școală o are cunoașterea frecvenței și ratei de manifestare a comportamentului prosocial acasă. Valoarea coeficientului standardizat β arată faptul că, atunci când rata comportamentului prosocial acasă crește cu o abatere standard, nivelul comportamentului prosocial la școală crește cu .262 abateri standard. Corelația între comportamentul prosocial la școală și cel manifestat acasă, după ce se elimină varianța datorată celorlalți factori incluși în model, este de .331 ($b=.331$). Această creștere nu este deosebit de importantă (valoarea lui $R^2_{change}=.052$), însă este bine de cunoscut faptul că este semnificativă statistic, întrucât putem explica comportamentul prosocial al elevilor la școală și din prisma comportamentului prosocial al copiilor acasă, pe de o parte, iar în scop predictiv am putea menționa că, în urma unui program de intervenție, crescând rata și frecvența de manifestare a comportamentelor prosociale ale copiilor acasă, vom crește rata și frecvența de manifestare a acestui tip de comportament la școală.

În cadrul acestui model, prezentăm ponderea pe care o are fiecare variabilă independentă la explicarea dispersiei comportamentului prosocial la școală:

- pentru variabila apartenența de gen, $r_{sp}=.225$, ceea ce înseamnă că aceasta explică 5% din dispersia comportamentului prosocial la școală
- pentru variabila mediul de proveniență, $r_{sp}=.27$, ceea ce înseamnă că aceasta explică 7% din dispersia comportamentului prosocial la școală
- pentru variabila bun prieten, $r_{sp}=.287$, ceea ce înseamnă că aceasta explică 8% din dispersia comportamentului prosocial la școală
- pentru comportamentul prosocial al copiilor acasă, $r_{sp}=.227$, ceea ce înseamnă că 5% din dispersia comportamentului prosocial la școală.

În concluzie putem spune că rata și frecvența de manifestare a comportamentului prosocial al eleviilor la școală este mai mare la colectivele de elevi între care există relații strânse de prietenie ($\beta=.657$), la elevi din mediul rural ($\beta=-.346$), în clasele în care sunt preponderent fete ($\beta=.242$) și care au un nivel crescut al comportamentului prosocial acasă ($\beta=.262$).

Datele obținute sprijină ideea că dincolo de variabilele demografice sau de natura relațiilor stabilite între elevii clasei, o influență semnificativă asupra comportamentului prosocial la școală o are comportamentul prosocial al copiilor acasă, în relație cu frații sau surorile. Aceste date subliniază încă o dată nevoia colaborării strânse între școală și familie, între cadrul didactic și părinții elevilor în sensul acordării de sprijin reciproc între cei doi agenți ai educației în vederea formării comportamentului prosocial al copiilor.

Pe de altă parte studiul a oferit informații care susțin rezultatele unor studii anterioare referitoare la influența factorilor demografici asupra comportamentelor prosociale dar și asupra influenței pe care o are familia și relațiile din familie asupra formării comportamentului prosocial la copii. Rezultatele obținute de noi ne permit să concluzionăm că în condițiile în care, în mediul școlar întâlnim elevi care au aceeași vârstă, sunt de același gen, între care există relații bazate pe prietenie dar la care acasă prezintă nivele diferite ale comportamentului prosocial, vor manifesta nivele diferite ale acestui tip de comportament și la școală. Astfel cadrele didactice din învățământul primar ar putea implementa activități sau chiar colabora cu psihologii școlari pentru a elabora programe în scopul formării comportamentelor prosociale, selectând grupurile țintă în funcție de necesități.

Studiul realizat permite și o nouă direcție de acțiune, mai exact identificarea încă de la vârste mai mici, din grădiniță a aspectelor legate de comportamentul prosocial al copiilor acasă pentru a se putea estima încă de la debutul școlarității dacă elevii din colectivul nou format se vor implica în comportamente prosociale la școală.

CAPITOLUL VI

Analiza rezultatelor corespunzătoare etapei formative a studiului

Capitolul șase reprezintă cea mai importantă parte a cercetării și cuprinde intervenția condusă în sensul formării și al dezvoltării comportamentului prosocial la elevii din învățământul primar.

Obiectivele etapei formative

Activitățile concepute pentru acest program au ca finalitate *formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevi* prin asimilarea unor concepte specifice educației rațional-emoțive și comportamentale legate de:

- dezvoltarea personală: atitudine pozitivă față de sine și de ceilalți;
- dezvoltarea emoțională și a empatiei.

Obiectivele specifice studiului formativ sunt:

O1: Formarea, dezvoltarea și menținerea ratei de manifestare a comportamentelor prosociale la elevi.

Indicatorii de operaționalizare pentru comportamentele prosociale sunt: *a oferi ajutor, a împrumuta, a-și accepta și tolera colegii, a colabora, a ierta, a-și cere iertare, a adresa laude, a se încuraja reciproc, a consola.*

O2: Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor sub următoarele aspecte:

O2.1: modificarea relațiilor existente în clasa de elevi în sensul creșterii nivelului de acceptare a tuturor membrilor;

O2.2: schimbări la nivelul percepției interpersonale a elevilor cu privire la cele trei categorii de însușiri (milos și înțelegător, bun și prietenos, deștept) în sensul unei evaluări mai obiective și a acceptării calităților și defectelor la sine și la ceilalți;

O2.3: creșterea nivelului de empatie al elevilor.

Ipotezele cercetării

Ipoteza generală

Dacă în activitatea instructiv-educativă cadrul didactic urmărește formarea unei atitudini pozitive cu privire la sine și la ceilalți și la dezvoltarea empatiei elevilor printr-un program de educație rațional-emoțivă și comportamentală, atunci vom constata creșterea frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentelor prosociale la elevi.

Ipoteza specifică 1

Prin valorificarea conținutului unor *texte din manualulele școlare* de *Limba română* și *Educație civică* și prin implementarea în activitățile instructiv-educative de la clasă a *poveștilor*

educative și a jocurilor în colaborare, conform demersului unei activități de educație rațional-emoțională și comportamentală, se ajunge la creșterea frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentelor prosoziale la elevi.

Ipoteza nulă: Diferențele între rezultatele obținute de elevi cu privire la comportamentul prosocial se datorează hazardului.

Ipoteza specifică 2

Prin valorificarea conținutului unor *texte din manualulele școlare* de *Limba română* și *Educație civică* și prin implementarea în activitățile instructiv-educative de la clasă a *poveștilor educative și a jocurilor în colaborare*, conform demersului unei activități de educație rațional-emoțională și comportamentală, se ajunge la modificarea sistemului de relații între elevi.

Ipoteza nulă: Diferențele între rezultatele obținute de elevi la testul sociometric și percepția interpersonală se datorează hazardului.

Ipoteza specifică 3

Prin valorificarea conținutului unor *texte din manualulele școlare* de *Limba română* și *Educație civică* și prin implementarea în activitățile instructiv-educative de la clasă a *poveștilor educative și a jocurilor în colaborare*, conform demersului unei activități de educație rațional-emoțională și comportamentală, se ajunge la creșterea nivelului empatic al elevilor.

Ipoteza nulă: Diferențele între rezultatele obținute de elevi cu privire la nivelul empatiei se datorează hazardului.

În ceea ce privește programul conceput și implementat de noi urmărește formarea și dezvoltarea comportamentelor prosoziale la elevii din clasa a III-a și a IV-a și are ca fundament teoretic educația rațional-emoțională și comportamentală. Acesta se derulează de-a lungul a zece săptămâni de intervenție, fiind implementat de cadrul didactic de la clasă cu întregul colectiv de elevi, prin secvențe de activitate didactică la patru dintre disciplinele de învățământ. Programul utilizează de conținuturile deja existente în manualele școlare, mai exact de *conținuturile textelor din manualul de Limba română* (la clasa a III-a și a IV-a) și *Educație civică* (la clasa a III-a), valorificându-le în direcția formării și a dezvoltării comportamentelor prosoziale pe baza întrebărilor de personalizare. În plus, programul include *povești educative propuse pentru*

disciplina Educație plastică și jocuri în colaborare, valorificate tot prin întrebări de personalizare. Jocurile în colaborare au fost implementate de către cadrul didactic de la clasa a IV-a la disciplinele *Consiliere și orientare școlară și profesională și Educație muzicală*, iar de către cadrul didactic de la clasa a III-a la disciplina *Educație pentru sănătate*.

Pentru realizarea obiectivului general propus, programul este structurat în două părți: (1). activități ce urmăresc formarea unei atitudini pozitive în relație cu sinele și cu ceilalți și (2). activități ce urmăresc dezvoltarea emoțională și a empatiei la elevi. În săptămânile cu număr impar din program – respectiv în săptămânile 1, 3, 7, 9 – activitățile se concentrează în jurul situațiilor ce presupun existența comportamentului prosocial la ceilalți, iar în săptămânile impare – respectiv 2, 4, 6, 8 – activitățile din cadrul programului evidențiază strategiile și cognițiile raționale pe care copilul le poate adopta ca eficiente în situații în care comportamentul prosocial la ceilalți este absent. Programul presupune și existența a nouă reguli ce privesc comportamentul elevilor în relație unii cu alții în clasă, reguli ce se referă la conduitele prosociale precum: *a oferi ajutor, a împrumuta, a-și accepta și tolera colegii, a colabora, a ierta, a-și cere iertare, a adresa laude, a se încuraja reciproc, a consola*.

Eficiența programului se evaluează prin măsurarea rezultatelor obținute la lotul de control și cel experimental în pretest, posttest și retest la *Chestionarul privind comportamentul prosocial al copiilor* adresat cadrului didactic și părinților și la setul de instrumente de evaluare adresate elevilor: *Test sociometric, Percepția interpersonală, Scală privind nivelul empatiei*. Evaluarea formativă a programului pentru variabila *comportament prosocial* s-a realizat prin monitorizarea ratei și a frecvenței de manifestare a comportamentelor prosociale cu ajutorul unei *fișe de evaluare săptămânală* de către cadrul didactic de la loturile experimentale. Prin rezultatele studiului nostru am obținut informații importante referitoare la eficiența și utilitatea unui program educațional de intervenție pentru comportamentul prosocial al elevilor în sensul îmbogățirii repertoriului de comportamente prosociale.

Programul de educație rațional-emoțională și comportamentală a fost implementat pe un eșantion de 44 de elevi din clasa a III-a și a IV-a de către cadrul didactic de la clasă, pe o perioadă de 10 săptămâni la patru discipline școlare. La clasa a III-a, aceste discipline au fost: *Limba română, Educație civică, Educație plastică, Educație pentru sănătate*, iar la clasa a IV-a acestea au fost: *Limba română, Educație plastică, Educație muzicală, Consiliere și orientare școlară și profesională*. Prin activitățile derulate în cadrul programului, cadrul didactic a acordat o

atenție sporită comportamentului prosocial al elevilor în relație cu colegii lor, a promovat prosociabilitatea între ei pe baza a nouă reguli de conduită și a urmărit formarea unei atitudini pozitive a elevilor față de ei înșiși și față de ceilalți, dar și formarea conștiinței emoționale și a empatiei.

Prezentăm în continuare **rezultatele** obținute în studiul nostru care să surprindă măsura în care ipotezele specifice au fost sau nu validate.

În ce privește validarea **ipotezei specifice 1** de studiu, rezultatele obținute la *Chestionarul privind evaluarea comportamentului prosocial al copiilor* în pretest, testul de comparație *t* pe eșantioane independente indică lipsa diferențelor între cele patru eșantioane incluse în cercetare – clasele experimentale și clasele de control – ceea ce elimină eventuale erori de eșantionare, obținându-se astfel două câte două grupe omogene din punctul de vedere al nivelului comportamentului prosocial în pretest.

Astfel, prin comparație cu lotul de control, am obținut la clasa a IV-a, la grupul experimental, o mărime a efectului foarte ridicată, mai exact 75% din varianța rezultatelor legate de comportamentul prosocial la școală se datorează manipulării experimentale. Rezultate foarte asemănătoare am obținut la clasa a III-a, unde programul implementat a condus la rezultate semnificativ superioare la lotul experimental, comparativ cu cel de control, respectiv 58% din varianța rezultatelor poate fi explicată de implicarea elevilor în activitățile programului.

În retest, diferențele privind rata comportamentelor prosociale în mediul școlar se mențin, întrucât în urma evaluării realizată de cadrul didactic, mediile mai ridicate sunt înregistrate pentru participanții la grupurile experimentale, iar rezultatele obținute la comparațiile intergrup sunt semnificative statistic, obținându-se mărimi mari ale efectului atât la clasa a III-a, cât și la clasa a IV-a.

La evaluarea realizată de către părinți pentru comportamentul prosocial al copiilor acasă, în posttest și retest am obținut diferențe semnificative statistic între loturile luate în studiu, însă mărimi ale efectului în retest mai scăzute.

În ceea ce privește compararea rezultatelor intragrup, pentru a evidenția efectul programului asupra comportamentului prosocial evaluat de cadrele didactice în pretest, posttest și retest am obținut rezultate semnificative statistic la cele două grupuri experimentale. Pentru grupurile de control, vizavi de comportamentul prosocial, nu se constată diferențe de la o etapă la

alta. În analiza contrastelor pentru elevii cuprinși în loturile experimentale s-au evidențiat diferențe semnificative între pretest și posttest, în sensul creșterii mediei comportamentelor prosociale și mărimi ale efectului foarte ridicate.

La comparațiile intragrup în ce privește comportamentul prosocial al copiilor acasă, evaluat de către părinți, nu am obținut diferențe semnificative statistic pentru niciunul din cele patru loturi luate în studiu, ceea ce înseamnă că nu s-a produs o modificare a frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentului prosocial al copiilor acasă, de la o etapă la alta a testării și că rezultatele superioare înregistrate de elevi la școală cu privire la acest aspect nu au putut fi generalizate și acasă, în relație cu frații sau surorile.

O analiză mai detaliată cu privire la măsura în care anumite categorii de comportamente prosociale s-au modificat sau și-au menținut rata de manifestare de-a lungul programului se poate constata din analiza rezultatelor la *fișa de evaluare săptămânală*. Conform rezultatelor obținute, prin prelucrarea datelor cu testul Friedman, se confirmă existența unor diferențe semnificative statistic cu privire la modificarea frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentelor prosociale de la o săptămână la alta a intervenției atât la elevii din clasa a III-a, cât și la clasa a IV-a. Am constatat că, la clasa a IV-a, săptămâna în care s-au obținut rezultatele cele mai bune este a opta din intervenție, iar la clasa a III-a, a șaptea, iar prin raportare la activitățile din program, acestea corespund obiectivelor legate de dezvoltarea emoțională și a empatiei. Atât pentru clasa a III-a, cât și pentru clasa a IV-a, rezultate mai slabe se obțin la debutul programului, în prima și a doua săptămână, când activitățile erau focalizate pe formarea unei atitudini pozitive față de sine, în schimb, odată cu introducerea unor obiective ce vizează formarea unei atitudini pozitive față de ceilalți, din săptămâna a treia de intervenție se obțin medii mult mai bune.

În ce privește modificările pe care le-a adus programul pentru fiecare din cele nouă categorii de comportamente prosociale, s-a constatat că acestea au avut o dezvoltare diferită, confirmată la prelucrarea datelor cu testul Friedman. La clasa a IV-a, în funcție de media rangurilor, comportamentele care au crescut ca rată și frecvență de manifestare au fost: *Ajută pe cel care are nevoie, Îmbărbățează un coleg ce e trist, Împarte cu ceilalți bunuri ce îi aparțin*, iar la clasa a III-a: *Când greșește își cere iertare, Își încurajează colegii de echipă, Face tot ce poate mai bine pentru a-și ajuta echipa*.

Ipoteza specifică 2 de studiu are în vedere modificarea relațiilor între elevi în sensul unei mai bune acceptări a fiecărui membru în grupul din care face parte. Rezultatele au fost obținute prin prelucrarea datelor la *Testul sociometric*, pe de o parte, și la *Scala privind percepția interpersoanală*.

Conceptul de statut sociometric a fost în centrul investigațiilor psihosociale o perioadă îndelungată, fiind investigat într-o serie de contexte și relaționat cu alte trăsături psihologice, contexte sociale și chiar de dezvoltare. De asemenea, percepția celorlalte persoane a fost investigată pe larg, identificându-se o serie de elemente de finețe, inclusiv unele mecanisme neuro-biologice implicate în acest proces (Bîrle și Șipoș, 2009).

În urma rezultatelor obținute, s-a constatat reducerea numărului de elevi neglijați la clasa experimentală în posttest (de la 7 la 1 la clasa a IV-a și de la 3 la 1 la clasa a III-a) și o creștere a numărului de elevi încadrați la statutul mediu. Pentru celelalte categorii de statut nu au existat modificări semnificative de la o etapă la alta, drept pentru care considerăm programul ca fiind eficient cu precădere la clasele în care există un număr crescut de elevi neglijați.

La *Scala privind percepția interpersonală*, s-a constatat, în urma comparațiilor intergrup, că la clasele experimentale s-a ajuns la o apreciere mai bună în ceea ce a însemnat evaluarea colegilor de clasă la dimensiunile *prieten bun* și *milos și înțelegător* atât în posttest, cât și în retest. Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor intragrup au reliefat o creștere a mediilor pentru fiecare din cele trei categorii de însușiri cuprinse în studiu, la toate loturile luate în studiu, rezultate semnificative statistic s-au obținut la elevii din ambele loturi experimentale la dimensiunea *prieten bun*. De adăugat este și faptul că la dimensiunea *milos și înțelegător* nu s-au obținut rezultate semnificative statistic la clasele a III-a, însă la ambele clase a IV-a s-au înregistrat diferențe semnificative statistic, în sensul unei mai bune aprecieri a colegilor la această categorie, de la o etapă la alta a testării. Pentru dimensiunea *deștept*, nu s-au înregistrat diferențe semnificative la niciunul din loturile luate în studiu.

În ceea ce privește **ipoteza specifică 3 de studiu**, rezultatele obținute la *Scala privind nivelul empatiei* ne permit să conchidem că programul de intervenție conceput de noi are ca efect modificarea nivelului empatiei la elevii din lotul experimental atât în posttest, cât și în retest, comparativ cu lotul de control. În acest sens, mărimea efectului obținută prin comparațiile

intergrup în posttest și în retest corespund prin convenție unui efect mediu, atât la clasa a III-a, cât și la clasa a IV-a.

Rezultatele pe subscale însă nu surprind diferențe semnificative statistic în comparațiile intergrup, în posttest și în retest decât pentru subscala imaginar, mărimea efectului obținută corespunde prin convenție unui nivel mare la ambele loturi experimentale.

Pentru celelalte subscale nu s-au evidențiat diferențe semnificative statistic în retest, ceea ce ne determină să considerăm că programul alcătuit de noi este incomplet pentru dezvoltarea nivelului empatiei pe subscalele instrumentului utilizat de noi în acest studiu. Cu toate acestea, obiectivul general al studiului nostru îl constituie formarea și dezvoltarea comportamentelor prosoziale la elevi, iar mijlocul de realizare a unui astfel de obiectiv este dezvoltarea empatiei. Rezultatele obținute în urma comparațiilor intragrup au reliefat o îmbunătățire a mediilor și rezultate semnificative statistic pentru subscala imaginar și preocupare empatică.

Cumulând datele obținute prin prelucrarea rezultatelor la această scală cu cele deja amintite în prezentarea rezultatelor la scala privind comportamentele prosoziale la elevi (din ipoteza 1 a studiului), considerăm că programul își dovedește eficiența în ceea ce privesc obiectivele pentru care a fost construit.

Limite aduse studiului:

- Nu au mai putut constitui parte a studiului rezultatele obținute de elevi în posttest sau retest la scala concepută și propusă de noi pentru evaluarea nivelului raționalității și al iraționalității, întrucât am obținut coeficienți alpha-Crombach mai mici de .70 în evaluarea fidelității test–retest a itemilor scalei.
- Scala cu privire la nivelul empatiei nu este validată pe populația românească, iar adaptarea realizată de noi în acest studiu nu oferă garanția că încadrarea itemilor în subscale, conform variantei originale, prezintă coeficienți de validitate acceptați și pentru populația română.

În funcție de impactul activităților cuprinse în program condiționate de rezultatele cantitative ale studiului și din discuțiile cu cadrele didactice de la loturile experimentale, am putut stabili unele puncte tari, dar și slabe ale acestuia, pe care le prezentăm în continuare.

Puncte tari ale programului:

- Se adresează cadrelor didactice, învățători și institutori, care își doresc îmbunătățirea climatului clasei, a relațiilor între elevi și care doresc să promoveze comportamente

prosociale la clasa la care predau, drept urmare poate fi model de bune practici pentru un public larg.

- Oferă cadrelor didactice un model concret de formulare a regulilor clasei pentru a promova comportamentele prosociale în rândul elevilor;
- Oferă cadrelor didactice modele de bune practici legate de utilizarea jocurilor în colaborare, a poveștilor educative și a posibilității de valorificare a textelor din manualul de limba română pe bază de întrebări în vederea formării comportamentelor prosociale la elevi;
- Familiarizează cadrul didactic cu conceptele specifice educației rațional-emoțive și comportamentale, legate de cogniții raționale și iraționale și oferă modele pentru încurajarea și dezvoltarea cognițiilor de tip rațional.

Puncte slabe ale programului:

- Adresându-se cadrelor didactice ce își desfășoară activitatea cu elevii din învățământul primar, programul nu conține etapa de disputare a cognițiilor iraționale la elevi, întrucât pentru acesta considerăm că este nevoie de studii de formare în domeniu.
- Implementarea realizându-se cu întregul colectiv de elevi, programul nu ține cont de cazurile particulare ale unor elevi, de exemplu elevi cu timiditate exagerată, elevi cu cerințe educative speciale pentru care unele activități incluse în program nu își găsesc eficiența întrucât sunt necesare metode specifice de intervenție.
- În ceea ce privește conținutul poveștilor create, am întâlnit dificultăți legate de tipul de povești pe care cadrul didactic le poate aplica la clasă, astfel încât am considerat că poveștile terapeutice și raționale sunt instrumente pe care le poate utiliza doar un profesionist sau un psiholog specializat, ceea ce a însemnat că singura posibilitate a rămas povestea educativă, care aplicată la clasă de cadrul didactic nu ar periclita normele științifice sau etice de utilizare în activitatea instructiv educativă obișnuită de la clasă.

Direcții de acțiune potrivit rezultatelor studiului:

- Programul implementat poate fi preluat și replicat de către cadrele didactice care își desfășoară activitatea în învățământul primar în scopul formării și al dezvoltării comportamentelor prosociale ale elevilor.

- Activitățile propuse în cadrul programului pot constitui modele de bune practici în activitatea didactică cu elevii din învățământul primar.
- Activitățile din cadrul programului pot constitui conținutul pentru disciplinele opționale sau pot constitui argumentul pentru implementarea curriculum-ului extins pentru disciplina *Limba română și Educație plastică*.

Luând în considerare toate aspectele teoretice și practice vehiculate în lucrare, considerăm că sunt importante precizările legate de implicațiile pentru cercetări viitoare:

- studierea factorilor care contribuie la dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevii din învățământul primar și conceperea unui program de intervenție în funcție de datele obținute, astfel încât factorii care contribuie la formarea comportamentelor prosociale să fie întăriți continuu;
- studierea nivelului agresivității în cele trei etape: pre-test, post-test și re-test pentru a surprinde măsura în care frecvența și rata manifestărilor agresive se modifică ca efect al implementării unui program ce vizează creșterea ratei de manifestare a comportamentelor prosociale la elevi;
- studierea comportamentului prosocial la diferite vârste, inclusiv la preșcolari și preadolescenți;
- studiu longitudinal asupra variabilelor dependente luate de noi în calcul;
- studii de validare a *Scalei privind nivelul empatiei*.

Ultimul capitol, cel de-al șaptelea, cuprinde concluziile finale.

Pentru a păstra și în final același cadru, de poveste, cu care am început, concluzionăm că eforturile noastre în acest studiu au fost concentrate înspre a identifica strategiile prin care putem forma și dezvolta comportamentul prosocial al elevilor în școală, încercând să oferim atât elevilor cât și cadrelor didactice de la clasă un instrument util în depășirea unor situații de tipul *A fost odată un arici și un urs care erau dușmani de moarte, nici nu vorbeau, nici nu se iertau, nici nu se iubeau* (Francesca, 9 ani).

Bibliografie

- 1.Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial Behavior: Theory and Research*. Hemisphere Publishing, Washington, D.C.
- 2.Bar-Tal, D. (1982). Sequential Development of Helping Behavior: A Cognitive-Learning Approach. *Developmental Review*, 2; 101–124.
- 3.Benga, O., Opre, A., Cristea, I.A. (2006). The Comparative Efficiency of a Rational Emotive Educational Intervention for Anxiety in 3rd Grade Children: An Analysis of Relevant Developmental Constraints. *Cogniție, Creier, Comportament*, 10, 4; 637–657.
- 4.Bernard, M. E. (2005). *The You Can Do It! Education images resource CD program*. Oakleigh, VIC (AUS): Australian Scholarships Group.
- 5.Bernard, M.E., Ellis, A. și Terjesen, M. (2006). Rational Emotive Behavior Approaches to Childhood Disorders: History, Theory, Practice and Research, în A. Ellis și M.E. Bernard (eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Theory, Practice and Research*. Springer Science + Business Media, New-York.
- 6.Bernard, M.E., Joyce, M.R. (1990). Using RET Effectively with Children and Adolescents, în Bernard, M. E. (Ed.), *Using Rational-emotive Therapy Effectively: A Practitioner's Guide*, Plenum Press, New York.
- 7.Bijou, W.S. (1982). *Psicología del Desarrollo Infantil: La Etapa Básica de la Niñez Temprana*. Vol. 3, Editorial Trillas, México.

8. Bogdan-Tucicov, A. (1981). *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
9. Bonchiș, E. (2004). *Psihologia copilului*. Editura Universității din Oradea, Oradea.
10. Bora, C.H. (2010). *Educație rațional-emoțiv comportamentală pentru cadre didactice*. Rezumatul tezei de doctorat, accesat la data: 12.08.2011, sursa: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2010/psihologie/bora_carmen_hortensia_ro.pdf.
11. Botiș, A., Mihalca, L. (2007). *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani*. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, Editura Alpha MDN, Buzău.
12. Brody, M. (1974). The effects of the rational-emoive affective education approach on anxiety, frustration tolerance, and self-esteem with fifth grade students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 35 (6-A), 3506.
13. Calvo, A., González, R. Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la Conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95–111.
14. Carlo, G., Randall, B. A. (2001). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31–44.
15. Chadha, N., Misraand, G. (2006). Prosocial Reasoning and Behavior among Indian Children: A Naturalistic Study. *Psychology Developing Societies* 18, 167–199.
16. Chacón, F. (1986). Una aproximación al concepto prosocial del altruismo. *Boletín de Psicología*, 11, 41–62.
17. Chelcea, S. (1996). Comportamentul Prosocial, în Necolau, A. (coord.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, București.
18. Chelcea, S., (2004). *Un secol de cercetări psihosociologice*, Editura Polirom, Iași.

19. Crick, N.R. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67, 5; 2317–2327, adresa web: <http://www.jstor.org/stable/1131625>, material accesat la data de 15.10.2008
20. Coie, J.D., Dodge, K.A., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
21. Covey, R.S. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon & Schuster Inc.
22. David, D. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*, Editura Polirom, Iași.
23. Opre, A., David, D. (2006). Dezvoltarea inteligenței emoționale prin programe de educație rațional-emoțională și comportamentală (EREC). În I. Berar (Ed.), *Alexandru Roșca 1906-1996; Omul, savantul, Creatorul de Școală*. Editura Academiei Române: București.
24. Darley, S., Latané, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Difussion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377–388.
25. Dearing, E., McCartney, K., Taylor, B. A. (2001). Change in Family Income-to-needs Matters More for Children with Less. *Child Development*, 72, 1779–1793.
26. Dishion, T. J. (1990). The Family Ecology of Boy's Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874–892.
27. Duncan, S., Duncan, E., Strycker, L. y Chanmeton, N. (2002). Relations between Youth Antisocial and Prosocial Activities. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(5), 425–438.
28. Eagly, A. H., Crowley, M. (1986). Gender and Helping Behavior: A Meta-analytic Review of the Social Psychological Literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283–308.

29. Ellis, A. (1971). An experiment in emotional education. *Educational Technology*, 11, 61-64
30. Ellis, A. (1973). Emotional education in the classroom: The Living School. *Journal of Child Psychology*, 1, 19-22.
31. Ellis, A., Dryden, W. (2007). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*, 2nd edition, Springer Publishing Company, LLC.
32. Ellis A., Bernard, M.E. (2007). *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului. Teorie, practică și cercetare*, Editura RTS, Cluj-Napoca.
33. Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1998). Prosocial Development, în Damon, W., Eisenberg, N., *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional and Personality Development*. John Wiley. New York, vol. III, cap. 11.
34. Eisenberg, N., Wentzel, M., Harris, J.D. (2001). *The Role of Emotionality and Regulation in Empathy-Related Responding*. Unpublished manuscript, Arizona State University.
35. Eisenberg, N., Fabes, R., Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development, în W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (coord), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3, pp. 646–718), Wiley, New York.
36. Etxebarria, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M.J., Fuentes, M.J., Lopez, F. (1994). Design and Evaluation of a Programme to Promote Prosocial-Altruistic Behavior in the School. *Journal of Moral Education* 23 (4): 409–425
37. Fabes, R. A., Eisenberg, N. (1999). *Meta-Analysis of Age and Sex Differences in Children's and Adolescents' Prosocial Behavior*. Tempe, AZ: Arizona State University.
38. Franz, D., Gross, A. M. (1996). Parental Correlates of Socially Neglected, Rejected, and Average Children: A Laboratory Study. *Behavior Modification*, 20, 170–182.

39. Franz, D., Gross, A. M. (2001). Child Sociometric Status and Parent Behaviors: An Observational Study, *Behavior Modification*, 25, 3, [adresa web: http://bmo.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/1/3](http://bmo.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/1/3), material accesat la data de 13.03.2010.
40. Garaigordobil, M. (1994). Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6–7 años. Basque Country University, Bilbao, Spain.
41. Garaigordobil M (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
42. Garaigordobil, M. (2003). *Programa juego 8–10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Pirámide, Madrid.
43. Garaigordobil, M. (2004). *Programa juego 10–12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12*, Pirámide, Madrid.
44. Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 2; 217–235.
45. Garton A.F., Gringart, E. (2005). The Development of a Scale to Measure Empathy in 8- and 9-year Old Children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17–25.
46. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ*. Bantam Books, New York.
47. González Portal, M^a D. (1992). *Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención*. Ed. Morata.
48. Guijo Blanco, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta. Prosocial en niños de cinco y seis años*, material accesat la data de 23.10.2010, [adresa web: http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf](http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf).

49. Hall, C., Hall, E., Hornby, G. (2002). *Counselling Pupils in Schools Skills and Strategies for Teachers*, Routledge Falmer, New-York.
50. Hardy, C.L., Bukowski, W.M., Sippola, L.C. (2002). Stability and Change in Peer Relationships during the Transition to Middle-level School. *The Journal of Early Adolescence*; 22; 117.
51. Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., Ladha, F. (2007). Ready to Make Nice: Parental Socialization of Young Sons' and Daughters' Prosocial Behaviors with Peers. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 177–200.
52. Hoffman, M.L. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607–622.
53. Hoffman, M.L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt, in Eisenberg-Berg (ed.). *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.
54. Holden, G., Miller, P. (1999). Enduring and Different: A Meta-analysis of the Similarity in Parents' Child Rearing. *Psychological Bulletin*, 123, 223–254.
55. Holdevici, I. (2007). *Strategiile psihoterapiei cognitiv-comportamentale*, Dual Tech, București.
56. Huffman, K., Vernoy, M., Vernoy, J. (1997). *Psychology in Action* , 4th edition, John Wiley and Sons, New York.
57. Kenny, D.A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York, NY: Guilford Press.
58. Knaus, W. J. (1974). *Rational-emotive Education: A Manual for Elementary School Teachers*, New York: Institute for Rational-Emotive Psychotherapy.

59. Knaus, W.J. (2004). Educația rațional emotivă: orientări și tendințe, în *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4, 1; 9–22.
60. Knaus, W. J., Bokor, S. (1975). The effect of rational-emotive education lessons on anxiety and self-concept in sixth grade students. Rational Living, 10, 7-10.
61. Lamarine, R. J. (1990). Teaching Children to Think Rationally, în *Journal of Instructional Psychology*, 17, 2; 75–86.
62. Lau, W. (2008). Using Singing Games in Music Lessons to Enhance Young Children's Social Skills. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(2), 1–30.
63. López, F., Apodaca, P., Ezeiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J (1994). Propuesta de desarrollo de la conducta prosocial-altruista en la escuela. În F. López (coord.). *Para Comprender la Conducta Altruista*. Verbo Divino, Navarra.
64. López, F., Apodaca P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 82, 45–61.
65. López, M.J., Garrido, V., Ross, R. (2001). Programa jóvenes competentes: un programa de prevención del fracaso escolar y la inadaptación social en el aula. În M.J. López, V. Garrido, R. Ross (coord.). *El Programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Tirant Lo Blanch, Valencia.
66. Ma, H.K., Cheung, P.C., Shek, D. (2007). The Relation of Prosocial Orientation to Peer Interactions, Family Social Environment and Personality of Chinese Adolescents. *International Journal of Behavioral Development*; 31; 12.
67. Macavei, B. (2002). Scala de atitudini și cogniții II (ABS II) – date preliminare pentru populația de limbă română, în *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 2, 2; 105–122.
68. Madsen, M.C. Shapira, A. (1977). Cooperative and Competitive Behavior of Urban Afro-American, Anglo-American and Mexican Village Children. *Developmental Psychology*, 3, 16–20.

69. Maganto, C. (1994). Influencia de la familia y la escuela en la socialización y la conducta prosocial. În M. Garaigordobil și C. Maganto (eds.). *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y la Adolescencia*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, San Sebastián.
70. Marcus, S., (coord.) (1987). *Empatia și relația profesor–elev*, Editura Academiei, București.
71. McMahon, J., Vernon, A. Trip, S. (2007). Effectiveness of Rational-emotive Education: a Quantitative Meta-analytical Study, în *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 7, 1; 81–93.
72. Meichenbaum D.H. (1973). Cognitive factors in behavior modification: modifying what clients say to themselves. In: Franks CM, Wilson GT, editors. *Annual review of behavior therapy, theory, and practice*. New York: Brunner/Mazel.
73. Miller, P., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial, în R. Hinde y J. Groebel (coord.), *Cooperación y Conducta Prosocial*. Visor, Madrid.
74. Moraes, S.C. (2009). *Examining the Impact of Child Characteristics and Microsystem Variables on Developmental Trajectories of Prosocial Behavior in Canadian Children: a Longitudinal Study Using the NLSCY*, material accesat la data de 24.07.2011, adresa https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/.../ubc_2009_fall_moraes_sabrina.pdf web:
75. Mussen, P., Eisenberg, B. (1977). *Roots of Caring, Sharing, and Helping. The Development of Prosocial Behavior in Children*. Freeman, San Francisco.
76. Neenan, M., Dryden, W. (1999). *Rational Emotive Behavior Therapy: Advances in Theory and Practice*, Whurr, London.
77. Opre, A., Vaida, S. (2008). Counseling in Schools. A Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) Based Intervention – A Pilot Study – *Cogniție, Creier, Comportament*, 12, 1; 57–69.

78. Ortiz, M.A., Apodaka, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M.J. y López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83–98.
79. Petermann, F., Petermann, U. (2006). *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Editura RTS, Cluj-Napoca.
80. Pietro, M. (2004). Rational Emotive Education in School, în *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4, 1; 65–77.
81. Popa, S. (2004). Eficiența unui program de educație rațional emotivă și modificarea cognițiilor iraționale și inferențiale la copii, în *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4, 1; 53–67.
82. Roche, R. (1982). *Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia. Infancia y Aprendizaje*, 19–20, 101–114.
83. Ruiz Olivares, R. (2005). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista*. Teză de doctorat accesată la data de 23.11.2010, adresa web: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/262/13217562.pdf?sequence=1>.
84. Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București.
85. Takooshian, H., Haber, S., Lucido, D.J. (1977). Who Wouldn't Help a Lost Child? You, Maybe. *Psychology Today*. 10; 67–68.
86. Travillion, K., Snyder, J. (1993). The Role of Maternal Discipline and Involvement in Peer Rejection and Neglect. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 37–57.
87. Trip, S. (2007). *Educație rațional-emotivă și comportamentală: formarea deprinderilor de gândire rațională la copii și adolescenți*, Editura Universității din Oradea, Oradea.

88. Vernon, A. (1983). Rational-Emotive Education, în A. Ellis și M. E. Bernard (eds.), *Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood*. New York: Plenum Press.
89. Vernon, A. (1989a). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for children*. Champaign, IL: Research Press.
90. Vernon, A. (1989b). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents*. Champaign, IL: Research Press.
91. Vernon, A. (1990). The School Psychologist's Role in Preventative Education: Applications of Rational-emotive Education, în *School Psychology Review*, 19, 3; 322–330.
92. Vernonn, A. (1994). Rational-Emotive Consultation: A Model for Implementing Rational-Emotive Education, în Bernard M.E. și DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-Emotive Consultation in Applied Settings*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, pp. 129–164.
93. Vernon, A. (1998). *The Passport Program: a journey through emotional, social, cognitive, and self-development* [grades 1-5, 6-8, 9-12]. Champaign, IL: Research Press.
94. Vernon, A. (2002), *Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Manual de tehnici de consiliere și psihoterapie*, Editura RTS, Cluj Napoca
95. Vernon, A. (2004a). *Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală. Clasele I – IV*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
96. Vernon, A. (2004b). *Counseling Children and Adolescents* (3rd ed.). Denver, CO: Love Publishing Co.
97. Vernon, A. (2004c). Rational Emotive Education. în *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, vol. 4, no. 1, 23–37.

98. Vernon, A., Bernard, M. (1996). Application of REBT in Schools: Prevention, Promotion, Intervention, în Ellis, Albert și Bernard (2006). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. New York: Springer Science –Business Media.
99. Wallen, S.R., DiGiuseppe, R., Dryden, W. (1992). *A Practitioner's Guide to Rational Emotive Therapy* (2nd ed.), New York: Oxord University Press.
100. www.edu.ro