

Ministerul Educației și Cercetării
Universitatea Babeș -Bolyai
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul Psihologie

**Evaluarea impactului formativ al programelor de educație
rațional-emotivă asupra dezvoltării psiho-comportamentale
a elevilor din ciclul primar și preșcolar**

Rezumat

Doctorand Gibă (Buzgar) Nicoleta Ramona

Coordonator: Prof. Univ. Dr. Adrian Opre

Comisia de îndrumare: Prof. Univ dr. Adriana Băban

Prof. Univ. Dr Mircea Miclea

Lector Dr. Laura Visu-Petra

2012

Rezumat

I. Introducere

Până nu demult, elevii care aveau reușite școlare deosebite erau considerați a fi oameni de succes în viitor, oameni care puteau să facă față oricărui provocări. Cu toate acestea însă, timpul a arătat că nu este suficient să „fii deștept” și să ai rezultate școlare deosebite pentru a face față societății în schimbare. Numeroase exemple au arătat că elevii cu note medii sau chiar slabe și care părăseau sistemele de educație, duceau o viață bună și foarte bună și aveau un grad de satisfacție cu viața chiar mai ridicat decât a celor cu reușite școlare deosebite. A apărut atunci o nouă întrebare/ provocare pentru cercetători și nu numai – care este motivul sau cauza pentru care apar aceste discrepanțe între succesele din mediul școlar și reușitele sociale/ din mediul social? Care sunt abilitățile, competențele sau caracteristicile individuale pe care un individ trebuie să le aibă pentru a fi PERFORMANT?? Ce trebuie să știe un copil/ elev pentru a fi bine integrat în societate, la locul de muncă, în grupul social de care aparține? Ce trebuie să facă educația pentru a asigura societății oameni de succes și din punctul de vedere al locului de muncă (domeniul ocupațional), dar și din punctul de vedere al societății actuale, bazată pe comunicare și interacțiune cu ceilalți (domeniul social)?

Au apărut astfel o serie de termeni meniți să ghideze „intervențiile” din mediul școlar și ocupațional: inteligență socială, inteligență emoțională, inteligență practică etc. Termenul care s-a consacrat în timp, este cel de inteligență emoțională (Salovey & Mayer, 1990), definită ca abilitatea unui individ de a discrimina și monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și capacitatea de a utiliza informațiile deținute pentru a-și ghida propriile gânduri și acțiuni. În 1995, Daniel Goleman definea inteligența emoțională drept o capacitate de control și autocontrol al stresului și emoțiilor negative; o meta-abilitate, care determină și influențează modul și eficiența cu care ne putem folosi celelalte capacități și abilități pe care le posedăm, inclusiv inteligența educațională. S-a făcut astfel un pas important prin trecerea de la un concept general, de inteligență emoțională spre abilități și capacități, competențe pe care individul le posedă. În ultimii 10 ani, o importanță deosebită a fost acordată dezvoltării abilităților socio-emoționale, atât la nivel de cercetare (în domeniul psihologiei și sociologiei) cât și la nivel de implementare,

prin traducerea și promovarea în instituțiile de învățământ a unor programe consacrate de dezvoltare a acestor abilități. A început astfel să fie utilizat și la noi conceptul de învățare socială și emoțională (social and emotional learning sau SEL) ca și concept cheie pentru educația rațional- emotivă și comportamentală (EREC). Programe precum „Thinking, Feeling, Behaving” (Ann Vernon), „Rational Stories for Children” (Virginia Waters), „You Can Do It! Educatin” (Michael Bernard) sunt programe de succes care au fost traduse și aplicate în școli și grădinițe din România.

Date fiind toate aceste aspecte, în lucrarea de față ne propunem ca obiective:

- O analiză a programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale utilizate cu succes în diferite țări și a efectelor acestora asupra copiilor și tinerilor
- Identificarea problemelor de internalizare și externalizare ale copiilor de 3-11 ani din România prin realizarea unui screening la nivel național
- Elaborarea unui program de educație rațional-emotivă și comportamentală pentru copiii preșcolari și școlari mici (SELF Kit)
- Testarea eficienței programului SELF Kit în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale preșcolarilor și școlarii mici

Așadar, prin obiectivele asumate, pornind de la o analiză detaliată și amănunțită a programelor de tip SEL existente la nivel mondial, vom încerca să oferim o alternativă viabilă pentru ceea ce înseamnă EREC în țara noastră, prin realizarea unui program original care să reducă sau să elimine punctele vulnerabile ale studiilor anterioare. De asemenea, rezultatele acestei cercetări sperăm să ofere o imagine acurată a problemelor emoționale cu care se confruntă copiii din România, pentru a putea ghida și susține eventuale intervenții în curriculumul sau sistemul de învățământ național.

II. Problematika tulburărilor emoționale la copii

Ca și în cazul adulților, și pentru copii, tulburările care acopera sfera sănătății mentale sunt incluse în două mari categorii- tulburări de internalizare și tulburări de externalizare. Problemele de externalizare se manifestă atunci când un copil nu își poate controla, autoregla sau inhiba anumite comportamentele disruptive (Achenbach și Edelbrock, 1978). Aceste probleme includ comportamente agresive, defensive și hiperactivitate. De asemenea, copiii care manifestă comportamentele menționate au dificultăți în a înțelege emoțiile și motivațiile celorlalți (Dodge,

Pettit, McClaskey și Brown, 1986; Rubin, Bream și Rose-Kasnor, 1991) și astfel ei experiențiază adesea dificultăți în relațiile sociale (Milich și Landau, 1989). Problemele de externalizare sunt asociate cu funcționare socială deficitară, probleme școlare și adesea delincvență în adolescență (Farrington, 1991; Hinshaw, 2002; McGee și Williams, 1991). În schimb, problemele de internalizare implică un control ridicat și includ comportamente precum tristețe, izolare socială și îngrijorare sau anxietate. Asemenea comportamente sunt asociate cu un deficit semnificativ în funcționarea socială, funcționarea academică, dar și în planificarea carierei (Fombonne, Wostear, Cooper, Harrington, și Rutter, 2001; Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein, și Gotlib, 2003). Mai mult decât atât, copiii care manifestă depresie și anxietate au un risc crescut de a manifesta aceste simptome și în perioada adultă, când se înregistrează tentative de suicid și autovătămare frecvente (Lewinsohn, Rohde, și Seeley, 1994; Harrington și colab., 1990). Problemele de internalizare sunt mai des întâlnite în rândul fetelor decât al băieților și se pot manifesta diferit. Astfel, în timpul copilăriei, fetele prezintă mult mai puține probleme de externalizare, decât băieții, fără nicio diferență de sex evidentă, în cazul tulburărilor de anxietate și depresie. În perioada adolescenței, însă, fetele (dar nu și băieții), prezintă o creștere semnificativă în ceea ce privește simptomele și tulburările de anxietate și de stare (Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, și Andrews, 1993; Nolen-Hoeksema și Girus, 1994; Peterson, Compas, și Brooks, 1992). În ceea ce privește stabilitatea în timp a problemelor de internalizare și externalizare, rezultatele sunt contradictorii. Unii autori susțin că problemele de externalizare sunt mai stabile în timp (Esser și colab., 1990; Verhulst și colab., 1990; Verhulst și van der Ende, 1991b; Offord și colab., 1992; Verhulst și colab., 1993), pe când alte studii sugerează că diferențele dintre ele sunt reduse sau chiar absente în ceea ce privește stabilitatea (McConaughy și colab., 1992; Verhulst și van der Ende, 1992a și 1992b; Verhulst și van Wattum, 1993; Ferdinand și colab., 1995).

În mediul școlar, cel mai adesea problemele de externalizare se manifestă prin chiul și hărțuire (bullying), pe când simptomele de internalizare sunt întâlnite sub forma unei simptomatologii anxioase sau ca izolare socială. O serie de studii arată faptul că acei copii care trăiesc într-un mediu cu un nivel socio-economic scăzut, manifestă simptomatologie dezadaptativă și funcționare socială și emoțională deficitară semnificativ mai ridicată decât copiii care provin din medii sănătoase (Bolger și colab., 1995; Brooks-Gunn și Duncan 1997; Lahey și colab., 1995; McLeod și Shanahan 1993; Moore și colab. 1994; Patterson și colab. 1989; Sameroff și colab. 1987, Starfield 1989; Takeuchi și colab., 1991).

Relația dintre statutul socio-economic și problemele emoționale apare în copilăria timpurie și devine consistentă (mai ales pentru tulburările de externalizare) în copilăria de mijloc (Achenbach și colab., 1990; Duncan și colab., 1994, McLeod și Shanahan 1993). La copiii și adolescenții între 6 și 17 ani, statutul socio-economic scăzut a fost asociat cu raportarea de către părinți și profesori a agresivității și delicvenței (McCoy și colab., 1999). Sărăcia a fost asociată cu delicvență juvenilă, și cu probleme de internalizare, externalizare și atenție la copiii între 5 și 14 ani (Zubrick și colab., 1995). România este în prezent țara cu cea mai ridicată proporție de populație săracă din Uniunea Europeană, mai ales pentru familiile care au în întreținere copii minori (Raportul social al Institutului de Cercetare a Calității Vieții din 2011). În România, la nivelul anului 2009 (conform Institutului Național de Statistică) din cei 3.976.156 de minori, 1.966.074 locuiesc în mediul urban, iar 2.010.082 în mediul rural. În ceea ce privește educația, “populația din mediul rural are o percepție mai defavorabilă, comparativ cu urbanul: 34% dintre cei ce locuiesc în rural și 25% dintre cei din urban consideră accesibilitatea învățământului ca fiind scăzută și foarte scăzută.

III. Modalități de prevenție și intervenție în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și adolescenților

Învățarea socială și emoțională- social and emotional learning sau SEL- reprezintă procesul complex prin care copiii și adulții achiziționează și aplică în mod eficient cunoștințe, atitudini și abilități necesare pentru: a înțelege și controla emoții, pentru a stabili și atinge scopuri personale, pentru a arăta și a simți empatie față de ceilalți, pentru a stabili și menține relații pozitive cu ceilalți și pentru a lua decizii responsabile (CASEL, 2012- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Dacă până nu demult, accentul în educație se punea pe performanța școlară, în ultimele decenii cercetările au argumentat faptul că abilitățile emoționale sunt prerechizite ale abilităților de învățare și gândire (Elias et al., 1997), au efecte asupra percepțiilor, motivației, gândirii critice și comportamentului (Izard, 2002; Lazarus, 1991; Mayer și Salovey, 1997). O meta-analiză publicată în 2011 (Durlak, Weissberg, Taylor, Dymnicki, & Schellinger) cu privire la impactul programelor de intervenție asupra învățării sociale și emoționale, ia în calcul doar acele programe care sunt SAFE (sequenced, active, focused, and explicit). Studii anterioare acestei meta-analize (Durlak, 1997; Gresham, 1995, Bond&Hauf, 2004) susțin că eficiente sunt acele programe sau intervenții care: țin cont de tipul

abilităților formate (simple sau complexe) atunci când planifică durata intervenției (secvențialitatea), utilizează metode de învățare activă (exercițiul, experiențierea, jocul de rol etc), se concentrează pe obiective specifice și acordă atenția cuvenită fiecărei etapă de formare, oferă elevilor informații clare care să îi ajute să-și fixeze singuri scopuri personale și îi ajută să le atingă. Urmând ”modelul classic” de aplicare a tehnicilor din psihoterapia adultului la copii, psihologii au preluat principiile REBT și le-au transpus în două tipuri de programe: a) terapia rațional- emotivă (RET), folosită în ședințele de consiliere și terapie cu copiii și părinții sau aparținătorii acestora, și b) sub forma unui curriculum predat unei clase sau grup de copii (Hajzler, Bernard, 1991), numită educație rațional emotivă sau REE. Începând cu anul 1976 multe studii au scos în evidență faptul că REE reduce credințele iraționale (Buckley, 1983), are un efect benefic asupra mecanismelor de reglare emoțională (DiGiuseppe, Kassino, 1976), asupra performanțelor școlare (Sapp, 1996, Weissberg et al., 2007) și abilităților sociale (Flanagan et. all, 1998), reduce anxietatea (Rosenbaum et. all, 1998, Egbochuku et all, 2008, Birle, Opre, 2008) și simptomele depresive (Wilde, 1999).

1. Programul SELF KIT (Social Emotional Learning Facilitator Kit)

Programul SELF KIT este fundamentat pe principiile teoriei rațional - emotive și comportamentale. SELF KIT a fost proiectat și structurat în raport cu o serie de emoții disfuncționale pentru care noi am determinat o incidență crescută în mediul educațional românesc: anxietate (frică), depresie (tristețe profundă), furie, rușine, vină, gelozie, sentimente de rănire. Pentru fiecare dintre aceste emoții nesănătoase, precum și pentru comportamentele asociate lor, am elaborat unul sau mai multe module de intervenție. Un asemenea modul este alcătuit din mai multe componente: o poveste (elementul central al modulului), una sau mai multe activități tematice, poezii, cântece, ghicitori, rebus și jocuri. La acestea am adăugat o serie de secvențe formative cu caracter științific relaționate cu tema sau personajele centrale ale poveștii, pe care le-am inclus într-o minienciclopedie (Selfpedia). Pentru a spori utilitatea programului, o atenție deosebită am acordat-o strategiei diagnostice. În acest sens, având în vedere faptul că majoritatea cadrelor didactice și a părinților nu au pregătire psihologică formală (prin urmare, nici dreptul de a folosi probe diagnostice de specialitate), ne-am propus elaborarea unui instrument de diagnoză intuitiv care să poate fi utilizat și de către nonpsihologi. În fapt, am

proiectat o scală de identificare a emoțiilor negative disfuncționale prin intermediul unor descriptori comportamentali relativ ușor de identificat.

Prin structura, conținutul și strategiile de derulare, SELF KIT a fost astfel conceput încât să se plieze pe particularitățile socio-culturale și curriculare ale învățământului românesc. În plus, tipologia și dificultatea activităților sunt adaptate la specificitatea profilului cognitiv și socio - emoțional al copiilor de diferite vârste. În fapt, pentru fiecare ciclu educațional major, ne-am propus proiectarea unui program distinct. Până în prezent, am reușit să elaborăm două versiuni SELF KIT, corespunzând primelor două cicluri educaționale principale: preșcolăritatea și școlăritatea mică. Ele au fost dezvoltate ca două programe autonome: SELF KIT pentru preșcolari și, respectiv, SELF KIT pentru școlarii mici. Adaptarea lor la particularitățile fiecărei etape de dezvoltare ontogenetică este asigurată prin tipologia problemelor cu care se confruntă eroii fiecărui modul, dar și prin strategiile de soluționare a acestora pe care noi le-am inserat în povești, activități sau jocuri. Pe această cale, avem convingerea că programul nostru reușește să reducă sau chiar să elimine limitele și neajunsurile unor programe de tip EREC. Cele două volume de povești (apărute la Editura ASCR în 2010) pot fi folosite și separat de restul componentelor kit-ului, ca lecturi de seară (de către părinți) sau la grădiniță/clasă (de către educatoare/învățătoare). Lectura va fi urmată de analize, împreună cu copiii, a problemelor cu care s-au confruntat personajele poveștii. Accentul acestor analize va trebui să cadă, mai întâi, asupra modului defectuos de gândire al personajului central și, respectiv, asupra consecințelor acestei gândiri exprimate emoțional și comportamental. Apoi se vor evalua și dezbate strategiile cu ajutorul cărora personajele au reușit să-și înlocuiască gândurile iraționale (nesănătoase) cu cele raționale (sănătoase), insistându-se, în mod deosebit, asupra beneficiilor ce le aduce o astfel de schimbare.

IV. Studiul 1. Evaluarea problemelor de internalizare și externalizare la copiii cu vârste cuprinse între 3 și 11 ani

Participanți. În acest studiu am cuprins 359 de copii, cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani . Statul socio-economic al familiilor din care provin preșcolarii este unul de nivel mediu (92% dintre copii), iar aproximativ 7% dintre subiecți locuiesc în mediul rural

Instrumente de evaluare. am ales să aplicăm pentru această evaluare, Platforma de Evaluare a Dezvoltării (PEDa, Miclea, Bălaj, Porumb, Porumb & Porumb, 2010). Această

platformă reprezintă un sistem de evaluare *multi-method și multi-observant* care cuprinde 18 scale pentru părinți, 36 de scale pentru educatori și 49 de scale pentru psihologi. Pentru lucrarea de față, am ales să utilizăm scalele de evaluare a competențelor emoționale și sociale, completate de educatori și părinți.

Rezultate. Tulburările de internalizare și externalizare sunt prezise de nivelul de dezvoltare al competențelor socio-emoționale la preșcolari (Cole, Teti & Zahb-Waxler, 2003; Spinrad et all., 2007; O’Conner et all., 2012; Morgan et all., 2009). Deși nu putem spune că eșantionul luat în calcul pentru acest studiu este reprezentativ la nivel național, constatăm faptul că există un număr mare de copii cu deficit în dezvoltarea abilităților sociale și la vârsta preșcolară. În general, procente care depășesc 10% sunt menționate ca fiind mari și în alte studii de acest gen (OMS, Social and Emotional Education. An International Analysis, 2011, studiile de calitate a vieții ale INS România).

Tabelul 3. Distribuția grupurilor de risc pe vârste

	3 - 4 ani	4 – 5 ani	5 – 7 ani
Competențe sociale	32%	26,4%	27%
Competențe emoționale	28%	19,8%	25,3%

1.2. Identificarea problemelor de internalizare și externalizare la școlarii mici.

Participanți. Pentru evaluarea tulburărilor de internalizare, externalizare și a celor sociale, am aplicat chestionare de auto-evaluare elevilor participanți la taberele de vară organizate în cadrul programului ”Alege școala!”. Au fost incluși în studiu 1259 de copiii din toate zonele țării care provin din medii sociale dezavantajate economic și social.

Instrumente de evaluare. Pentru această etapă a cercetării am utilizat chestionarele de autoevaluare ASEBA și SSRS cu formele specifice pentru autoevaluare.

Rezultate. Prin acest studiu explorator, ne-am propus în primul rând identificarea procentului de risc pentru problemele de internalizare și externalizare în rândul școlarii mici. Considerăm că rezultatele obținute ar trebui să fie un semnal de alarmă pentru practicieni și nu numai, dată fiind pe de o parte lipsa psihologilor din școli, iar pe de altă parte nevoia stringentă

de găsim a unor soluții care să reducă problemele emoționale și comportamentale ale copiilor. În general, în studiile de identificare a stării de sănătate mentală a copiilor și adolescenților, procente de 20% sunt considerate foarte mari (de exemplu studiile OMS). Aproximativ 30% dintre copiii incluși în studiu prezintă probleme de internalizare, externalizare și abilități sociale, lucru de altfel confirmat și în alte studii asemănătoare (McCoy și colab., 1999; Zubrick și colab., 1995) care pun în evidență frecvența acestor tulburări la copiii din medii socio-economice defavorizate. Pornind de la ideea că în România populația din mediul rural are un statut socio-economic mai scăzut decât populația din mediul urban, am realizat comparații între subscalele testelor, în funcție de domiciliu (domiciliul ca variabilă independentă). Din analiza comparativă a mediilor, s-a constatat faptul că nu există diferențe semnificative între problemele de internalizare și externalizare în funcție de domiciliu. Analiza pe subscale însă a arătat o diferență semnificativă la pragul de $p > 0.01$ pentru problemele sociale ($t = 2.56$), în sensul că elevii din mediul rural declară o incidență mai crescută a problemelor de natură socială, față de cei din urban. Deși la subscala de însingurare- depresie, copiii din mediul rural au scoruri mai mari decât cei din urban la $p > 0.05$, valoarea semnificativă a testului Levene pentru egalitatea varianței ($F = 3.83$, $p > 0.05$), ne face să fim rezervați în interpretarea acestui rezultat.

Studiul 3. Eficiența programului SELF Kit în dezvoltarea competențelor socio-emoționale la preșcolari

În această cercetare am folosit un design de tip 3x3 în care am luat ca variabile independente pregătirea cadrelor didactice și specificul intervenției. Am avut **223 de participanți** care au fost evaluați în pre și post test de către educatoarele.

Rezultate. Conform așteptărilor, grupul care a urmat programul SELF Kit și a avut ca și cadru didactic o persoană cu expertiză în EREC, a înregistrat performanțele cele mai bune la testele de evaluare pentru competențele sociale și emoționale ($F = 4.14$, $p < .05$), dar și la scala de comportamente disruptive ($F = 5.10$, $p < .05$), comparativ cu celelalte grupe. Aplicând testul t pentru eșantioane perechi, diferența dintre pre și posttest la grupul experimental A, a fost semnificativă la pragul de $p < 0.01$. Utilizând testul MANOVA, nu a fost sesizată o diferență semnificativă între grupurile unde a fost aplicată intervenția ne-sistemantizată, indiferent de expertiza cadrului didactic. Totuși, o diferență semnificativă ($F = 5.04$, $p < .05$) a fost observată între grupul C (profesor expert, intervenție ne-sistemantizată) și grupul F (intervenție ne-

sistematizată, cadru didactic fără expertiză în EREC). În cazul grupelor cu intervenții nesistematizate sau fără intervenție, analiza jurnalelor săptămânale a scos în evidență faptul că discuțiile despre emoții au avut loc în special în contextul unor conflicte între copii (78% din cazuri). De asemenea, au fost amintite copiilor comportamentele pro-sociale sau pozitive prin referire la conținutul unor povești (Ursul păcălit de vulpe, Povestea fluturașilor, Muzicanții din Bremen etc.). aici nu s-a pus accentul așa de mult pe emoția personajelor, ci pe valoare moralizatoare a conținutului. De altfel, acest ultim aspect este foarte uzitat în învățământul românesc. Este foarte adevărat că modelarea comportamentală are efecte pozitive, însă nu trebuie să uităm faptul că ea acționează asupra efectului (comportamentului) și nu a cauzei, care este gândul.

Experiența cadrului didactic a fost de asemenea un factor important în demonstrarea eficienței programului nostru. Am observat că, deși au beneficiat de programul de formare, pentru cei care au înțeles mai puțin modelul ABC, a fost foarte dificil să facă legătura doar între B(credințe) și C (consecințe). Cu toate că întrebau în timpul activităților care sunt gândurile copilului, ele nu făceau diferența între credințele raționale și iraționale și chiar mai grav, între gând și comportament. În grupul fără intervenție și în cele fără profesori cu calificare REE, discuțiile s-au concentrat doar pe modelul ABC comportamental. Poate de aceea nu s-au constatat efecte semnificative în dezvoltarea socială și emoțională a acestor grupuri, deși mediile din post-test au fost puțin mai mari decât în pre-test. Aceste constatări nu sunt surprinzătoare, deoarece în România, în sistemul educațional, destul de des învățăm profesorii cum să schimbe comportamentul copilului doar prin oferirea și primirea a ceva (a recompenselor sau penalităților). Astfel copilul învață ce trebuie și ce nu trebuie să facă și de ce, numai cu ajutorul explicațiilor profesorului sau părinților.) Profesorul niciodată nu trece de partea cealaltă a liniei, adică, de exemplu, nu se întreabă ce gândește și ce simte copilul, de ce întotdeauna spune “bine, înțeleg.”, dar după câteva minute sau zile el face din nou acel lucru.

Studiul nostru considerăm că susține nevoia unei schimbări serioase în programul de pregătire al cadrelor didactice pentru învățământul pre-primar. Lipsa unor conținuturi de învățare socială și emoțională (SEL), chiar a unor cursuri de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale din curricula lor, putând fi cauza aplicării în mod greșit a programelor care le sunt puse la dispoziție.

Studiul 4. Eficiența programului SELF Kit în dezvoltarea competențelor socio-emoționale la școlarii mici

Scopul acestui studiu a fost de a vedea impactul pe care programul SELF Kit îl are asupra dezvoltării sociale și emoționale a copiilor din învățământul primar. Pentru realizarea acestei cercetări am utilizat un design cvasi-experimental, de tip 2x2, cu grup experimental și de control. Au fost incluși în studiu **94 de copii**, din clasele a doua și a patra. Instrumentele de evaluare folosite au fost YSR pentru elevii de 10-11 ani și TRF pentru elevii de 8 ani.

Rezultate. SPANOVA a fost realizată pentru a analiza efectul intervenției preventive (SEL KIT) asupra problemelor de internalizare, externalizare și probleme sociale. Am evaluat efectele principale ale celor două variabile, cea intra-subiecți (pre-posttest) și cea inter-subiecți (grup experimental și de control), dar și efectul de interacțiune pentru a identifica măsura în care schimbările în ceea ce privește simptomatologia specifică problemelor emoționale și sociale au fost diferite în timp pentru cele două grupuri.

Așadar, am realizat seturi de analize de varianță mixte (mixed between-within subjects analysis of variance) pentru a evalua impactul intervenției preventive (SELF KIT) asupra simptomelor de internalizare, externalizare și asupra problemelor sociale, atât pentru clasa a II-a, cât și pentru clasa a IV-a.

La clasa a II-a nu am obținut efecte semnificative al interacțiunii, dar am obținut un principal al grupului pentru problemele de internalizare și probleme sociale.

La clasa a IV-a am obținut efecte ale interacțiunii pentru probleme de externalizare și cele sociale, efecte principale ale grupului pentru toate categoriile de probleme, și un efect al momentului evaluării pentru ultima categorie de probleme, cele sociale.

În concluzie, se observă faptul că în cadrul celor două grupe experimentale incluse în studiu (clasa a II-a și clasa a IV-a), există o tendință de diminuare a problemelor de internalizare, externalizare și a celor sociale, cu rezultate semnificative statistic doar pentru problemele de externalizare și pentru cele sociale la clasa a IV-a.

V. Considerații finale.

Identificarea copiilor cu probleme emoționale, sociale și comportamentale, are implicații majore pentru copii, familii și comunitate, atât în ceea ce privește aspectele problematice prezente, cât și în ceea ce privește evoluția lor ulterioară.

Rezultatele obținute ne arată faptul că prevalența problemelor sociale și emoționale autoraportate ale copiilor de 7-11 ani ce provin din medii socio-economice problematice și studiază la școli defavorizate este una relativ ridicată. Am identificat o incidență ridicată simptomatologiei asociate problemelor sociale (21%), urmată de cea asociată problemelor de internalizare (17,1%) și de externalizare (13,7%), cu diferențe notabile între fete și băieți.

În demersul nostru investigativ, am pornit de la premisa că valorile coeficienților de corelație și regresie vor contura profilul emoțional, social și comportamental al grupului investigat. Valorile calculate ale coeficienților și de corelație și regresie au arătat faptul că există proporții ridicate de varianță comună între problemele de internalizare, cele de externalizare și cele sociale. Acest fapt ce ilustrează că există o mare probabilitate ca acestea să apară împreună, fapt testat și observat în mediul ecologic, de altfel. Mai specific, scorurile la internalizare (anxietate-depresie, însingurare-depresie și probleme sociale), împreună cu cele la externalizare (comportament agresiv și încălcarea regulilor), au prezis o mare parte din varianța problemelor sociale. De asemenea, scorurile la problemele sociale și la externalizare au prezis semnificativ scorurile la internalizare.

Acest lucru ar putea fi un indicator al faptului că în spatele celor două tipuri de probleme se află unul sau mai mulți factori comuni. De altfel, conform teoriei rațional-emoțive și comportamentale problemele emoționale/emoțiile negative disfuncționale sunt rezultatul unui mod distorsionat de gândire. La copii, acesta interferează cu atingerea scopurilor, succesul academic și interacțiunile sociale cu profesorii și colegii (DiGiuseppe, 1990; Vernon și Bernard,

2006). Așadar, prin implementarea unor programe structurate REBT, copiii învață să-și modifice gândirea proprie relativ la evenimentele de viață și să răspundă în maniere mai adecvate și adaptative (Ellis & Wilde, 2002; Walen, DiGiuseppe, & Dryden, 1992). Dată fiind diversitatea și gravitatea problemelor identificate la nivelul eșantionului național evaluat în primul studiu, am considerat oportună testarea eficienței unui program EREC de prevenție primară a problemelor socio-emoționale în două contexte educaționale. Mai precis, în cazul unui eșantion de copii care provin dintr-o școală de cartier din Cluj-Napoca și care prezintă similitudini din punct de vedere socio-economic cu elevii testați în prima etapă, cât și în cazul unui eșantion de copii de la o școală centrală, aflate la polul opus în ceea ce privește variabilele menționate mai sus.

Rezultatele noastre se înscriu în seria unor studii anterioare cu privire la eficacitatea programelor de educație rațional-emoțională și comportamentală. Acestea furnizează argumente puternice în sensul efectelor asupra unor domenii precum comportamentele disruptive (Zelie, Stone și Lehr, 1980), probleme emoționale și sociale (Waever și Matthews, 1993), irraționalitate (Rosenbaum, McMurray și Campbell, 1991) etc.

Rezultatele intervenției aplicate la clasă oferă dovezi, atât pentru eficiența SELF KIT în promovarea competențelor emoționale și sociale, cât și în reducerea problemelor de internalizare și externalizare. Efecte semnificative ale intervenției au fost identificate cu o mărime a efectului scăzută, însă acest fapt este justificabil în măsura în care programul a fost aplicat la clasă, mai puțin de 6 luni.

Astfel, am obținut efecte semnificative ale intervenției pentru problemele de externalizare și pentru cele sociale la clasa a IV-a. Printr-o inspecție a mediilor și a diferențelor dintre acestea în pre și post test pentru cele două grupe, putem afirma că atât pentru problemele de internalizare la clasa a IV-a, cât și pentru toate cele trei categorii de probleme evaluate la clasa a II-a, există

tendințe vizibile în direcția reducerii comportamentelor asociate acestora în posttest. Așadar, cu toate că nu am obținut doar efecte semnificative ale interacțiunii care să ilustreze tranșant faptul că schimbările pre-post test sunt diferite semnificativ pentru cele două grupuri, apar totuși diferențe vizibile în direcția speculată de noi în ipoteza 4.

Mai mult, faptul că am obținut efecte diferite ale intervenției pentru cele două clase s-ar putea datora, în parte, caracteristicilor diferite ale școlilor la care acești copii învață. Acest lucru este explicabil dacă ținem cont de cercetările care arată că există o serie de factori care afectează implementarea programelor de dezvoltare socio-emoțională în școală, incluzând factori ce țin de comunitate (finanțări, politici publice) și caracteristicile școlii (climat, viziune, leadership, comunicare) (Durlak și DuPre, 2008). Astfel, în viitoarele cercetări ne propunem să includem ca variabile moderatoare aspecte ce țin de climatul și cultura organizațională a școlii pentru a identifica măsura și direcția impactului acestora asupra intervenției SELF KIT.

De asemenea, etapa de vârstă ar putea influența receptivitatea la intervenție și eficacitatea acesteia. Dat fiind faptul că programul SELF KIT se bazează pe strategii cognitive, efectul semnificativ al acestuia asupra problemelor emoționale și sociale la clasa a IV-a ar putea fi potențat de maturizarea cognitivă mai ridicată a acestor copii, comparativ cu cei din clasa a II-a.

Aceste rezultate sunt concordante cu cercetări anterioare care au raportat efecte mici spre moderate pentru intervențiile preventive primare (Cuijpers, 2003; Hahn și colab., 2007). De asemenea, rezultatele noastre, arată că în urma aplicării programului SELF KIT, s-a îmbunătățit percepția cadrelor didactice asupra comportamentului copiilor. Mai mult, rezultatele sunt în acord cu o meta-analiză care arată un efect semnificativ al programelor de dezvoltare socio-emoțională, atât asupra rezultatelor academice, cât și asupra comportamentelor copiilor (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, și Schellinger, in press.).

Un punct forte al programului SELF KIT, care este foarte probabil să acționeze în favoarea eficienței acestuia, este faptul că implementarea sa a vizat mai multe probleme emoționale și sociale, care adesea au antecedente similare de dezvoltare și sunt comborbide (Hammen și Compas, 1994). Astfel, intervenția a avut un impact simultan asupra unor simptome și tulburări multiple, comune în copilăria de mijloc (Biglan, Brennan, Foster și Holder, 2004).

Mai mult, cele două cadre didactice care predau la clasele incluse în testarea eficienței programului SELF KIT au remarcat faptul că în urma aplicării acestuia, au sesizat îmbunătățiri ale performanțelor academice ale copiilor, demne de analizat și luat în seamă. Acest lucru pare să fie concordant cu o serie de cercetări care arată faptul că intervențiile preventive care vizează abilități socio-emoționale sau academice specifice, par să aibă efecte pozitive semnificative indirecte și asupra celorlalte arii vizate (Walker și Shinn, 2002). Spre exemplu, expunerea timp de doi ani, la o programă bazată pe învățarea competențelor socio-emoționale și pe rezolvarea de probleme, a fost asociată atât cu îmbunătățiri ale competențelor socio-emoționale (Aber și colab., 2003), cât și la rezultatele testelor standardizate la matematică (Brown, Roderick, Lantieri și Aber, 2004). Alte studii au arătat efecte similare, în special în ceea ce privește impactul asupra domeniului academic, care poate fi asociat cu expunerea la intervenția care presupune învățarea competențelor socio-emoționale (ex. Durlak și colab., 2011; Flay și Allred, 2003; Flay, Allred și Ordway, 2011).

Deși am obținut o serie de rezultate semnificative, trebuie să ținem seama de faptul că există variabile ce țin de individ și de mediul familial, social, economic etc. care moderează impactul intervenției, dar și de timpul relativ scurt asociat aplicării programului (aproximativ 3 luni).

Pe de altă parte, luând în considerare rezultatele altor cercetări similare, putem lua în calcul existența unui efect latent al programului (Smolkowski și colab., 2005). Astfel, ne așteptăm ca acesta să se traducă în beneficii precum creșterea angajamentului față de școală, reducerea comportamentelor disruptive etc. în gimnaziu (Eddy, Reid, Stoolmiller și Fetrow, 2003; Lochman și Wells, 2004). Mai mult, este foarte probabil ca efectele intervenției să fie mai vizibile la nivelul unor aspecte precum recunoaștea emoțiilor și etichetării corecte a acestora (aspecte care este foarte probabil să nu se reflecte încă la nivel comportamental), ori instrumentul utilizat de noi nu evaluează aceste dimensiuni.