

DE CE ELEVII POT FI AGRESIVI?

Ion Negură, conf. univ., dr.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Summary

The aim of this study is to identify motives and source of school aggressivity. By the two qualitative methods: in-depth interviews and life histories were obtained narratives productions that reflect how feels, thinks and acts aggressively a student in school. Content analysis of narrative productions established that the root of school aggressivity is the discrepancy between the natural laws of life and child development and school with it eminently oppressive and directive regime. This contradiction arises in children revolt against school that eventually leads him to develop concrete aggressive acts. A productive solution to the problem of neutralization school aggressivity is Rogers's theory and practice of significant learning which involves creating a school that really be child-centered.

Rezumat

Scopul studiului prezentat constă în a identifica mobilurile și sursele agresivității școlare. Prin două metode calitative: interviul aprofundat și istorii de viață, au fost obținute texte narative care reflectă modul de a simți, gândi și săvârși un act agresiv de către elev în școală. Analiza de conținut a producțiilor narative a stabilit că rădăcina agresivității școlare o constituie discrepanța dintre legile firești de dezvoltare și viață a copilului și regimul școlar prin excelență opresiv și directiv. Această contradicție naște revolta copilului împotriva școlii care până la urmă îl determină să dezvolte acte agresive concrete. O soluție productivă a problemei neutralizării agresivității școlare ar fi teoria și practica învățării semnificative a lui C. R. Rogers ce presupune crearea unei școli care cu adevărat să fie centrată pe copil.

Cuvinte cheie: acte agresive, agresivitate, revoltă, mobilurile agresivității, învățare semnificativă, școală centrată pe elev.

Motivația efectuării studiului. Imboldul de a efectua acest studiu mi-a fost dat de invitația de a participa la conferința științifică privind problematica agresivității școlare, organizată de catedra la care lucrez, și de a-mi expune considerațiile mele privind acest fenomen care le provoacă mari dureri de cap tuturor celor care au de a face cu școala: părinți, pedagogi, managerii instituțiilor școlare, întreaga societate. Deși mă ispitesc mai mult subiectele de cercetare legate de psihologia pozitivă, am acceptat provocarea fiind favorizat și de faptul că exact în acel timp comunicam destul de des cu un copil, elev în clasa 4 a unui liceu din capitală, cu care mă leagă o prietenie încă de pe când era de grădiniță. Vine la mine nu numai când întâmpină dificultăți legate de școală pe care îl ajut să le depășească, dar și când nu are nici un fel de probleme ce i le-ar fi făcut școala. Pur și simplu, vine ca să mai discutăm (despre orice!) la o ceașcă de ceai sau la un păhar de frișcă și covrigei, cel mai apreciat de el tratament gastronomic pe care i-l pot oferi. Este inventiv la subiecte de discuții și ingenios la vorbă, lucru care mă face nu rareori să pun la o parte treburile mele serioase de om matur și să accept taifasul cu micul meu prieten. Când mama sa mi s-a jeluie că de ceva vreme învățătoarea îi impută lui

Andrieș, căci așa îl cheamă pe eroul nostru, comiterea de fapte și acțiuni agresive la lecții și în afara lor, mi-am zis că am o foarte potrivită ocazie de a afla mai multe despre resorturile psihologice ale agresivității copiilor de școală și că e cazul să profit de ea.

Metodologia. Am improvisat un proiect de studiu calitativ având drept țintă extragerea a câte mai multe date și fapte despre ceea ce-i face pe elevi să se comporte agresiv în cadrul școlii și în raport cu ea.

Metodele folosite au fost două: interviul aprofundat și istorii de viață, în cazul dat de viață școlară.

Interviul aprofundat este o tehnică foarte utilă și eficientă de colectare calitativă de date prin pătrunderi în universul intim, în viața lăuntrică a persoanei implicate în cercetare cu scopul de a explora motivațiile, sentimentele, atitudinile, interpretările, scopurile și perspectivele ei vizavi de subiectul tratat, în cazul nostru comportamentul agresiv. Interviul a avut un format semi-structurat și non-directiv ceea ce a permis crearea unui context conversațional propice realizării obiectivului cercetării.

Povestea vieții este și ea o metodă calitativă care ne ajută să înțelegem mai bine cum subiectul și-a gândit fapta și cum a săvârșit-o, care i-au fost mobilurile și influențele ce au alimentat-o, în ce împrejurări a avut loc și care îi erau percepțiile și înțeleșurile la aceea ce face sau înfăptuiește. Este povestea sau istoria pe care subiectul o ticluiește despre un anumit eveniment sau întâmplare în care el a fost pe rol de protagonist, cuprinde mărturisiri, dezvăluiri provocate și stimulate prin întrebări și intervenții din partea celui care realizează investigația.

Studiul a fost realizat, precum am scris mai sus, pe un singur subiect, elev în clasa IV a unui liceu din capitală pe nume convențional Andrieș. Derularea studiului și colectarea de date relevante problemei au fost avantajate de faptul că cercetătorul și subiectul erau într-o relație de prietenie sui-generis și de durată. Aceasta a condus la instalarea unei atmosfere de degajare și încredere reciprocă pe parcursul studiului, subiectul se simțea „în apele lui”, se comporta firesc, sincer și dezinvolt. Subiectele abordate mi-au fost inspirate chiar de mama sa care mi-a relatat „isprăvile” lui Andrieș la școală.

Care au fost acele „isprăvi”? Ele au fost:

- A rupt foaia din zilnic cu notificarea pentru părinți privind conduita lui nedemnă, „neșcolărească”.

- S-a bătut cu un coleg de clasă, bătaie care a ajuns obiect de discuție într-o ședință convocată cu această ocazie de directorul școlii.

- A ascuns ghiozdanul fetei cu care ședea în bancă și l-a ascuns atât de bine că tocmai a doua zi l-au găsit.

- A fugit, împreună cu un alt elev, de la lecții, situație ce a pus în alertă conducerea școlii. Au fost găsiți într-un târziu în Dendrariu cu ajutorul unui elev ce le-a cunoscut planurile și care, atunci când a înțeles că treaba se îngroașă, a dezvăluit secretul.

- A speriat învățătoarea cu un urlet fioros de câine pe care l-a scos la un moment dat mobilul său ascuns între cărți și caiete de pe masa învățătoarei.

Dacă aruncăm o privire iscoditoare asupra acestor fapte vom constata că toate ele se subsumează noțiunii de acte agresive. Ce înseamnă act agresiv?

Autoritățile în domeniu, cum ar fi A. H. Buss, (1961), D. Zilmann (1979), R. Berkowitz (1993), înțeleg actul agresiv ca fiind *acel act care e inspirat de ideea de a face rău cuiva, de a-l răni, de a-l vătăma, de a-l lovi, de a-i produce suferință, de a-l jigni și înfăptuit în acest scop*. În plus, acte agresive se mai consideră și actele de vătămare, distrugere sau stricare a obiectelor.

Ca să ne creăm o perspectivă mai largă asupra subiectului discutat voi mai introduce în acest context și conceptul de agresivitate, concept ce ține de același câmp semantic ca și conceptul de acte agresive. Astfel, agresivitatea este definită ca „*ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)*” (Gorgos, 1987, p. 110-111).

S-a mai observat că fiind privite din perspectiva scopului urmărit, unele conduite agresive sunt orientate în direcția producerii „unui rău” altei persoane, în timp ce altele sunt orientate în direcția demonstrării „puterii agresorului” sau a masculinității.

În studiile de specialitate se mai face distincția între *agresivitatea reactivă* – cea prin care se răspunde unei provocări – și cea *proactivă*, inițiată fără provocări prealabile.

Importantă este, de asemenea, diferențierea între *agresivitatea verbală* și cea *fizică*, aceasta din urmă fiind mult mai gravă, atât prin consecințele asupra celui agresat, cât și datorită probabilității mai mari de a declanșa o ripostă agresivă și deci, de a duce la o escaladare a conflictului. Edificatoare este paradigma lui A. H. Buss despre tipurile de agresivitate și ramificațiile lor, construită pe baza acestei tipologii (Fig. 1).

Desfășurarea studiului. Procedura pe care am urmat-o a fost ca să-l provoc pe Andrieș să povestească istoria fiecărui caz: cu ce a început, cine a început, cine l-a inspirat, cine l-a sprijinit, cine i s-a pus în cale, ce l-a făcut să încalce legile și normele școlare... Pe scurt, să-și mărturisească fapta.

Astfel au fost obținute 5 istorii care reflectă modul lui de a gândi o faptă agresivă și de a o săvârși.

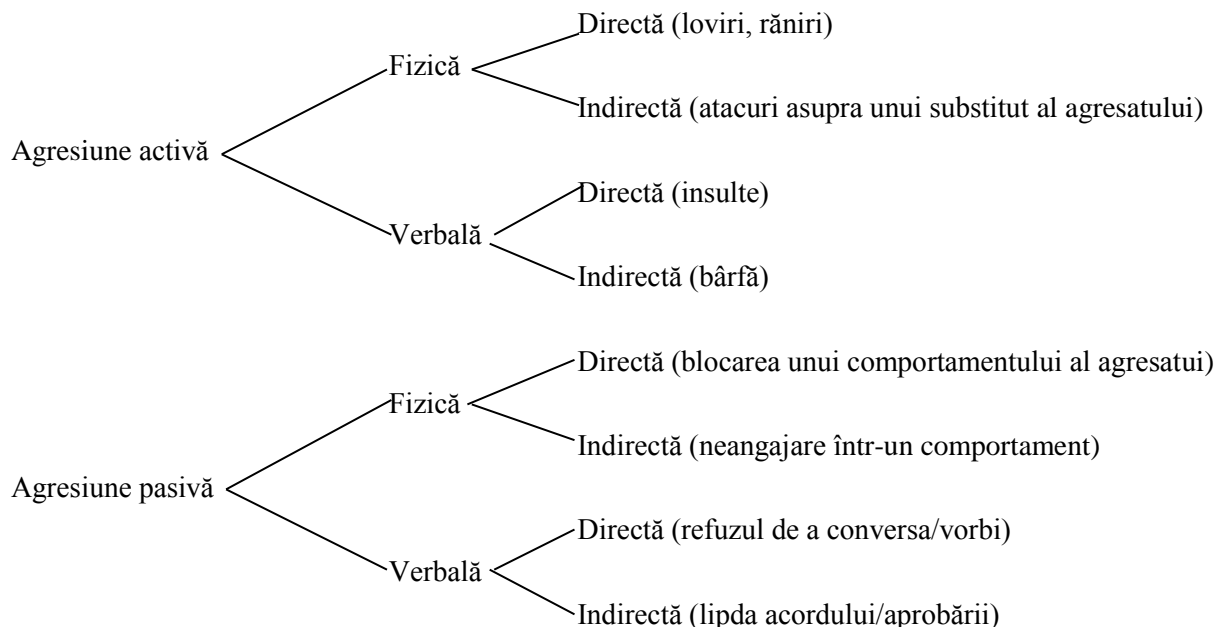


Figura 1. Tipurile de agresiuni (după A.H. Buss, 1961)

Analiza datelor. Analiza de conținut a producțiilor narative obținute a scos în evidență faptul că Andrieș e supărat rău pe școală, că viața de elev nu-i este deloc pe plac. ”Nu-mi place să merg la școală...”. ”Dacă nu ar fi școală noi, copiii, am duce-o mai bine”. ”Școala a fost făcută de oameni răi pentru a necăji copiii”. Pe scurt, ca la Bacovia: ”Liceu – cimitir al tinereții mele / Cu pedanți profesori / Și examene grele...”. (I-a plăcut poezia. ”Bine a scris. Cum îl cheamă?...”).

Ce anume nu-i place lui Andrieș de felul în care este gândită școala și cum ea funcționează?

În primul rând, obligativitatea frecventării ei. El îmi zicea cu revoltă: ”Când mamei nu i-a plăcut lucrul, ea nu s-a mai dus. Și-a căutat altul. Eu însă chiar de nu-mi place școala, chiar de o urăsc, nu am încotro. În fiecare dimineață trebuie să-mi pun ghiozdanul în spate și să mă grăbesc ca să încap în rutiera de la 7...”.

Și ce nu-i mai place?

Nu-i place că lecțiile alternează una cu alta după o logică neînțeleasă de el. Lecția întâia a fost de limbă română, a doua de matematică, apoi a urmat cea de istorie... „Eu aș fi vrut să mai fac exerciții de compunere la limbă, dar a sunat la recreație. A trebuit să las compunerea și să mă ocup de altceva... Nu-mi place acest carusel”.

Nu-l aranjează nici faptul că școala nu se interesează dacă lui îi place sau nu ceea ce ea îi cere să facă. ”Veșnic trebuie să fac nu ceea ce mi-ar plăcea mie, ci aceea ce vrea învățătoarea”. Aici el face referință la alienarea școlară care se manifestă în aceea că elevii trebuie să se ocupe de lucruri care sunt străine lor, care nu cadrează cu universul lor, cu interesele și aspirațiile lor.

E supărat Andrieș și pe bancă, mai exact pe așezarea elevilor în bănci, fixarea lor într-un anumit loc și legarea de acest loc. Această legare de bancă el o interpretează ca o tentativă a celor maturi de a-i limita libertatea. Care ar fi o soluție alternativă așezării elevilor în bănci

Andrieș o vede a fi foarte simplă: să fie scoase din clasă. Și cum ar arăta o clasă fără bănci? Andrieș a râs. Posibil să fi înțeles că soluția lui nu este una chiar potrivită.

Au mai fost evocate și alte momente din viața școlii care-i provoacă frustrări.

Rezultatele. Care e rădăcina acestor nemulțumiri care-i adumbresc viața de la școală? Răspunsul pe care l-am găsit în urma analizei materialului obținut a fost: rădăcina insatisfacțiilor școlare, a frustrărilor școlare vin din contradicția dintre legile firești ale dezvoltării copilului, nevoile, dorințele, așteptările lui pe de o parte și pe de altă parte regulile școlare, scopurile și obiectivele ei de ale căror conținut elevii nu-și prea pot da seama și care nu rezonază cu preocupările lor copilărești, cu ceea ce înseamnă a fi copil și a trăi viața de copil. Apropo, de obiective. Bloom, autorul celebrei taxonomii a obiectivelor de învățare, într-un interviu pe care l-a dat unui reporter de televiziune, referindu-se la ea, a observat non-șalant: taxonomia mea e pentru a crește mai degrabă pui în incubatoare, decât pentru a crește spirite...

Deci aici e bubă: discrepanța dintre ceea ce vrea școala de la copii și ceea ce vreau copiii de la școală. Și atunci în mod inevitabil trebuie să se pună în lucru spiritul de revoltă care se actualizează, se manifestă la orice individ uman înzestrat cu personalitate. Albert Camus începe o lucrare a sa, pare-mi-se *L'Homme révolté*, cu: Je me revolte, donc nous sommes (Eu mă revolt, deci existăm; e o parafrază a cunoscutului dicton cartezian: Cogito, ergo sum, Gândesc, înseamnă că exist). Ideea? Spiritul de revoltă este un atribut inalienabil al adevăratei personalități. Omul care este lovit, nedreptățit, ofensat, înjosit și nu se revoltă, nu protestează este un om cu personalitate slabă sau, pentru a exagera nițel, este un om fără personalitate, e un sclav a cărei condiție umană și mod de viață e sclavia, sclav în gând și în faptă.

Dacă a apărut revolta trebuie să apară și fapte în care ea să se manifeste, să se împlinească. Și aceste fapte sunt evident agresive. Deci actele de agresivitate ale elevilor sunt prelungiri factuale, comportamentale ale revoltei lor. Revoltei împotriva sistemului rigid școlar, standardelor de evaluare, regulilor stricte și dure care țintesc în a-i face să devină obedienți și conformiști, adică personalități cu dimensiuni reduse etc.

Soluția. De cealaltă parte statul, societatea este interesată anume în cetățeni care să fie obedienți, să fie conformiști, să dea ascultare legilor care ar putea să fie și injuste. Astfel de cetățeni care, prin existența lor, să-i asigure stabilitatea, puterea, funcționalitatea. Și atunci apare întrebarea: ar putea oare exista vreo soluție viabilă privind depășirea contradicției dintre ceea ce vrea copilul de la școală și ce-și dorește statul în materie de formare și de educație a tinerilor generații prin școala de el creată?

Îndrăznesc să răspund la această întrebare pozitiv.

Există în cultura psihologică o alternativă la școala tradițională atât de blamată de copii cum ar fi Andrieș și această alternativă o constituie *teoria și practica învățării semnificative*, elaborată de Carl R. Rogers, reprezentant de seamă al perspectivei umaniste în psihologie

(Rogers, 2008, p. 381-432). În fond, ea este o transpunere pe teren educațional a principiilor, strategiilor și regulilor celebrei sale terapii centrate pe client în cadrul activităților sale de formare, desfășurate la Universitatea Harvard, colegiul Goddard din Vermont și în alte părți.

În continuare vom expune, succint și punctat, această teorie și această practică.

Mai întâi: ce înseamnă *învățarea semnificativă*?

Carl Rogers răspunde: *învățarea semnificativă este acea învățare care răspunde întotdeauna dorințelor și aspirațiilor de creștere și dezvoltare ale celui care învață, producând schimbări în personalitatea sa* (Rogers, 2008).

Rogers mai adaugă: învățarea semnificativă este de fapt o învățare experiențială.

Învățarea semnificativă / experiențială poate fi reprezentată grafic astfel:

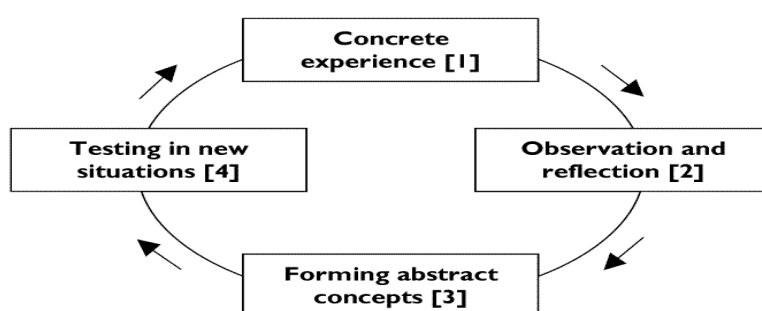


Figura 2. Rerezentarea grafică a învățării semnificative

Procesul învățării poate începe la oricare unul din cele patru puncte reprezentate grafic, fapt ce ne duce la ideea că învățarea trebuie privită ca realizându-se sub forma unei spirale continue.

Două aspecte ale acestei reprezentări grafice merită atenție:

- verificarea ideilor în practică, „aici și acum”;
- utilizarea feedback-ului în scopul determinării modificărilor atât la nivel teoretic, cât și la cel practic.

Învățarea semnificativă este învățarea realizată de persoane cărora li se acordă șansa de achiziționare și aplicare a cunoștințelor, priceperilor și sentimentelor proprii unei situații imediate și relevante. Ea implică „confruntarea directă cu fenomenul studiat și nu simplul proces de cugetare asupra acestei întâlniri sau reflectarea asupra posibilităților de a întreprinde careva acțiuni vizavi de el” (St. Brookfield, apud Rogers. 2008). Cu alte cuvinte, învățarea semnificativă înseamnă educația care se produce în cadrul participării directe și active la evenimentele vieții.

Carl Rogers precizează că „*învățarea experiențială semnifică creșterea personală și dezvoltarea conștiinței de sine*” (Rogers, 2008).

În concepția sa despre învățare el a propus o nouă viziune asupra rolurilor jucate de primii actori ai scenei școlare: pedagogul și elevul / studentul. Pedagogului i se atribuie rolul de

facilitator, iar elevului / studentului cea de (auto)formator. Primul este responsabil de crearea condițiilor optime învățării și dezvoltării, cel de-al doilea – de formarea sa proprie ca personalitate și profesionist în domeniul ales.

Pentru ca pedagogul să se producă eficient în rolul său de facilitator între el și elev / student se instalează un tip special de relații care să se bazeze pe:

- 1) naturalețea conduitei pedagogului ca facilitator al învățării (congruență);
- 2) încrederea, încurajarea și acceptarea necondiționată a elevilor / studenților de către pedagog;
- 3) înțelegerea empatică.

Aceste condiții determină elevul / studentul să devină conștient de sine și să se accepte așa cum este, fapt ce constituie un punct de start în creșterea și formarea sa ca personalitate realizată și deplină. Combs (apud Negura & Peev, 2005) menționa că modul cum o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală, iar scopul educării este să-l ajute să-și dezvolte o imagine pozitivă de sine.

Învățarea semnificativă ca învățare ce duce la schimbări în structura de personalitate a subiectului în sensul creșterii, autoactualizării și consolidării forței Eu-lui și sănătății lui psihomorale se caracterizează prin:

- 1) *implicarea personală*: atât latura cognitivă, cât și cea emotivă a subiectului care învață sunt implicate plenar în procesul învățării;
- 2) *inițiativa actului învățării îi aparține elevului*: chiar și atunci când stimulii și impulsurile vin din exterior senzația descoperirii, realizării, înțelegerii și priceperii vin din interior;
- 3) *autoevaluarea*: subiectul este cel ce determină dacă învățarea îi satisface trebuințele, duce spre ceea ce dorește să cunoască, îi iluminează zonele obscure ale ignoranței resimțite de el;
- 4) *efect atotcuprinzător, global*: produce schimbări în comportament, valori, atitudini și personalitatea celui care învață;
- 5) *personalizată*: când se produce o astfel de învățare întreaga experiență capătă o semnificație proprie persoanei date.

Învățarea semnificativă este echivalentul creșterii și schimbării personale. Tuturor ființelor umane le este proprie tendința înnăscută de a se dezvolta (lucru care se întâmplă preponderent prin învățare). Subiectul, ce practică un astfel tip de învățare se angajeze în ea cu întreaga sa ființă, utilizând atât emisfera stângă – logică și liniară (masculinitate), cât și emisfera dreaptă – intuitivă, creativă, estetică (feminitate). Învățarea se produce astfel datorită combinării logicului cu intuitivul, inteligenței cu emoțiile, conceptului cu experiența, ideii cu semnificația (Negură & Peev, 2005).

Rezultatele obținute în urma unui studiu realizat pe sute de profesori și mii de elevi ai ciclului primar din Statele Unite ale Americii și Germania ne vorbesc despre o însușire mai

rapidă a principiilor fundamentale cât și o manifestare mai sporită a creativității și a capacității de rezolvitor de probleme, în cazul în care profesorul se prezintă ca fiind o ființă umană reală în existența ei firească, înțelegătoare și grijulie. În aceste condiții nu se produce doar însușirea faptelor, ci și înțelegerea propriei ființe și îmbunătățirea comunicării cu colegii.

Pentru a facilita o astfel de învățare pedagogul:

- 1) va fi bine informat în domeniul său;
- 2) va crea un climat psihologic pozitiv;
- 3) va crede că elevii / studenții săi sunt capabili să învețe;
- 4) va preciza scopurile subiectului care învață;
- 5) va organiza și va asigura accesibilitatea resurselor învățării;
- 6) va realiza un echilibru între componenta cognitivă și cea afectivă a învățării;
- 7) va împărtăși emoțiile și ideile cu subiectul care învață și nici de cum nu le va domina.

Astfel, educatorul devine un facilitator, un asistent de dezvoltare al subiectului care învață!

Efectul facilitării îl constatăm atunci când:

- 1) subiectul este implicat integral în învățare și deține controlul asupra mersului și orientării ei;
- 2) învățarea se bazează pe confruntarea directă cu problemele practice, personale și de cunoaștere;
- 3) autoevaluarea constituie metoda centrală de măsurare a progresului sau succesului.

Legitățile de care ascultă învățarea semnificativă sunt:

- 1) ea, învățarea semnificativă, se realizează atunci când sarcina de învățare este relevantă interesului personal al subiectului care învață;
- 2) învățarea inițiată de elev / student este una atotpătrunzătoare și de lungă durată;
- 3) învățarea se produce mai rapid atunci când nivelul amenințării Eului este scăzut, adică când situația de învățare este una securizantă.

Scopul final al acestui tip de educație e acela al pregătirii elevului să învețe de unul singur, fără ajutorul celor din jur, adică dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare. "*Educația să plece și să revină la elev!*" ar fi motto-ul ei. Îmi amintesc aici de o metaforă a lui T. Kotarbinski, notabil filosof polonez: învățătorul e ca și schelele la o construcție; el lucrează pentru ca în final să nu mai fie nevoie de el. Când elevul și-a însușit țelurile și tehnicile de autodezvoltare și autoformare el cu adevărat nu mai are nevoie de învățător. Se descurcă singur.

Modelul de acțiune pedagogică care își însușește acest punct de vedere este cel incitativ-personal, caracteristicile esențiale ale căruia sunt:

1. *Punctul de ancorare*: resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice și creatoare.

2. *Logica muncii pedagogice*: determinare în situație cu centrare pe elev/student ca subiect al propriei formări.

3. *Dominanta acțională*: a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici.

4. *Raporturile cu cunoștințele*: recunoașterea existenței a diferite forme de cunoștințe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecția conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează. Necesitatea unei acțiuni prealabile asupra atitudinilor și motivațiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează.

5. *Raporturile de putere în relația didactică*: refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme non-directive. Crearea unor modalități de cogestione, autogestione a puterii în cadrul grupurilor. Controlul calitativ și autoevaluativ: sancțiunile vin dinspre grup.

6. *Principalii agenți ai formării*: animatorii/facilitatorii, sau profesorul, cu rol de a elibera forțele latente ale persoanei și grupului într-o direcție autoformativă și înșiși subiecții care învață.

7. *Efecte sociale*: adaptarea mobilă la exigențele sistemului. Formarea unor "actori sociali" capabili să se reseteze și să se resitueze mereu în câmpul social și gnosiologic.

Implementarea în școală a ideilor ce formează concepția învățării semnificative, construirea curriculum-ului școlar și punerea lui în practică conduc la învățături sau schimbări de următorul tip:

1. Elevul/studentul ajunge să se privească altfel.
2. Se acceptă mai pe deplin pe sine și sentimentele sale.
3. Devine mai sigur de sine și mai înclinat spre autonomie.
4. Devine în mai mare măsură persoana care ar vrea să fie.
5. Devine mai flexibil, mai puțin rigid în percepțiile sale.
6. Concepe și adoptă obiective mai realiste.
7. Se comportă în mod mai matur și mai responsabil.
8. Îi acceptă în mai mare măsură pe ceilalți.

8. Devine mai deschis față de evidența a ceea ce se petrece în afara lui și, totodată, a ceea ce se petrece în el.

9. I se schimbă caracteristicile fundamentale de personalitate în sens pozitiv și dezirabil (Rogers, 2008, p.386).

”Cred, declară Rogers, că acestea sunt învățături semnificative, care produc într-adevăr schimbare” (Ibid).

În final: rațiunea de a fi a învățării semnificative este aceea ca individul uman “să învețe să-și valorifice întregul potențial de dezvoltare cu care s-a născut pentru a deveni cât mai bun posibil și să-și trăiască viața într-un mod satisfăcător și plin de sens” (Rogers, 2008, p. 392).

Cineva, care ar fi urmat o astfel de educație, fiind ajuns la maturitate, ar putea avea nostalgii după școala care i-a permis să-și trăiască copilăria în deplina ei splendoare, ar putea chiar să parafrazeze la modul justificat un vers cunoscut din Eminescu „Unde ești copilărie / Cu liceul tău cu tot?” (din „Unde ești copilărie / Cu pădurea ta cu tot?”). Frumos vis!

Bibliografie

Berkowitz, L. *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill Inc., 1993.

Buss, A.H. *The Psychology of aggression*. New-York: J. Willey, 1961.

Florea, M. *Teorii psihologice asupra agresivității*. În: Anuarul Institutului de Istorie «George Bariț» din Cluj-Napoca”, Series Humanistica, tom. I, 2003, p. 27–50.

Gorgos, C. *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*. București: Editura Medicală, 1987, p. 110–111.

Mitrofan, N. Agresivitatea. În: Adrian Neculau (coord.) *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2003.

Negură, I. & Peev, V. Valențele formative ale învățării semnificative. În: Cincilei C. (coord.) *Un deceniu de schimbări: pășind în viitor*. Chișinău: Epigraf, 2005.

Rogers, C.R. *A deveni o persoană*. București: Editura Trei, 2008.

Zilman, D. *Hostility and aggression*. New York: J. Willey, 1979.