

RAPORT DE CERCETARE

ROLUL SCHEMELOR COGNITIVE DEZADAPTATIVE ÎN FENOMENELE DE BULLYING ȘI CYBERBULLYING

Studiu corelațional și predictiv pe un eșantion de elevi de liceu

N = 168 elevi • Liceu • Anul școlar 2024–2025

Document destinat consilierului școlar și echipei psihopedagogice

Rezumat

Prezentul studiu investighează relația dintre schemele cognitive dezadaptative timpurii și fenomenele de bullying și cyberbullying în mediul liceal. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 168 de elevi (86 băieți, 82 fete) cu vârste cuprinse între 14 și 20 de ani, folosind două instrumente psihologice validate: Victimization in Schools Scale (VIS) și Young Schema Questionnaire – Short Form 3 (YSQ-S3).

Rezultatele indică o prevalență semnificativă a fenomenului: 19,0% dintre elevi raportează că ar fi fost victime ale bullying-ului în ultimele șase luni, iar 22,0% recunosc rolul de agresor. Forma predominantă este bullying-ul verbal (63,7%), urmat de cyberbullying (21,4%) și bullying-ul fizic (15,5%).

Schemele cognitive dezadaptative se confirmă ca factor de risc consistent pentru victimizare: scorul total YSQ corelează semnificativ pozitiv cu victimizarea ($r = .411$, $p < .001$), iar 11 din cele 18 scheme diferențiază semnificativ victimele de non-victime, cu efecte medii spre mari (d Cohen între .38 și .63). Modelul de regresie multiplă explică 29,5% din varianța victimizării, predictorii cei mai puternici fiind schemele Privare emoțională ($\beta = .215$, $p = .002$) și Eșec ($\beta = .176$, $p = .004$).

Raportul oferă, pe lângă analiza științifică, un ghid practic detaliat destinat consilierului școlar, cu protocoale concrete de identificare a elevilor vulnerabili, planuri de intervenție individuală și de grup, tehnici terapeutice adaptate vârstei și recomandări pentru lucrul cu părinții și cu cadrele didactice.

I. Introducere și context teoretic

1.1. Fenomenul bullying-ului — definiție și forme

Bullying-ul reprezintă una dintre cele mai studiate forme de agresiune interpersonală din mediul școlar și constituie un fenomen psihosocial cu impact major asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a adolescenților. Definiția clasică, propusă de Dan Olweus (1993), descrie bullying-ul ca un comportament agresiv intenționat, repetat în timp, exercitat asupra unei persoane care nu se poate apăra cu ușurință, în care există un dezechilibru de putere între agresor și victimă. Cele trei criterii definitorii — intenționalitatea, repetabilitatea și asimetria de putere — diferențiază bullying-ul de alte forme de conflict interpersonal punctual și îi conferă caracterul de fenomen sistemic.

Cercetările ulterioare (Smith, 2014; Salmivalli, 2010; Espelage & Swearer, 2003) au rafinat această definiție, evidențiind faptul că bullying-ul este, în esență, un fenomen de grup, în care implicarea spectatorilor (bystanders) joacă un rol crucial în menținerea sau întreruperea ciclului agresiv. Salmivalli (2010) a identificat și descris șapte roluri participative: agresor, asistent al agresorului, susținător, victimă, apărător al victimei, spectator pasiv și exterior — fiecare contribuind diferit la dinamica fenomenului.

Formele tradiționale de bullying se clasifică în:

- **Bullying fizic** — lovituri, împingeri, distrugerea bunurilor personale, agresiuni fizice directe;
- **Bullying verbal** — insulte, porecle umilitoare, amenințări, ridiculizări, comentarii discriminatorii;
- **Bullying relațional sau social** — excluderea din grup, răspândirea de zvonuri, manipulare socială, izolarea intenționată a victimei;
- **Cyberbullying** — agresiune mediată tehnologic, prin rețele sociale, mesagerie instantanee, jocuri online, platforme video.

1.2. Cyberbullying-ul — particularități și provocări

Cyberbullying-ul a fost definit de Smith și colaboratorii (2008) ca un act agresiv intenționat realizat prin intermediul mijloacelor electronice de comunicare, repetat și direcționat împotriva unei victime care nu se poate apăra. Față de bullying-ul tradițional, cyberbullying-ul prezintă caracteristici distinctive care îi amplifică impactul psihologic:

- **Anonimatul potențial al agresorului** — favorizează dezinhibiția comportamentală și diminuează empatia (Suler, 2004);
- **Permanența conținutului** — mesajele, imaginile sau înregistrările publicate pot rămâne accesibile pe termen lung, generând retraumatizare repetată;

- **Disponibilitatea continuă (24/7)** — victima nu mai are un refugiu fizic; agresiunea continuă inclusiv în spațiul intim al casei;
- **Audiență extinsă** — conținuturile pot ajunge rapid la un public foarte larg, amplificând umilirea publică;
- **Dificultatea identificării și a reglementării** — cadrele didactice și părinții au resurse limitate de monitorizare a interacțiunilor online ale adolescenților.

Meta-analize recente (Kowalski et al., 2014; Modecki et al., 2014) au arătat că aproximativ 15–35% dintre adolescenți raportează experiențe de cyberbullying, cu rate care variază considerabil între țări și grupe de vârstă. În România, studii naționale (Salvați Copiii, 2022; UNICEF, 2021) indică valori similare, cu o tendință de creștere în perioada post-pandemică, ca urmare a intensificării utilizării mediilor digitale.

1.3. Consecințele bullying-ului asupra dezvoltării adolescente

Literatura de specialitate documentează un spectru larg de consecințe negative asociate cu experiențele de victimizare în context școlar, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Meta-analiza realizată de Hawker și Boulton (2000), bazată pe 23 de studii longitudinale și transversale, a evidențiat asocieri între victimizare și depresie, anxietate socială, singurătate și stimă de sine scăzută.

Pe plan psihologic, consecințele documentate includ:

- Tulburări internalizate: depresie (Reijntjes et al., 2010 — meta-analiză longitudinală), anxietate socială și generalizată, simptome posttraumatice, ideeație suicidară (Klomek et al., 2010);
- Tulburări externalizate: comportament agresiv reactiv, conduite antisociale, consum de substanțe (Ttofi et al., 2011);
- Probleme somatice: cefalee, dureri abdominale, tulburări de somn, simptome psihosomatice persistente (Gini & Pozzoli, 2013 — meta-analiză);
- Scăderea performanței școlare, absentism, abandon școlar (Juvonen et al., 2011);
- Dificultăți în relațiile de prietenie și de cuplu pe termen lung (Wolke et al., 2013).

Important de menționat este faptul că studiile longitudinale (Wolke et al., 2013; Copeland et al., 2013) au demonstrat că efectele negative ale bullying-ului persistă până la vârsta adultă tânără, manifestându-se ca tulburări psihiatrice, dificultăți de inserție profesională și calitate scăzută a vieții — efecte care depășesc, în unele cazuri, impactul abuzului fizic sau sexual reportat în copilărie.

1.4. Teoria schemelor cognitive (Young) — fundamente

Terapia centrată pe scheme cognitive, dezvoltată de Jeffrey Young și colaboratorii (Young, Klosko & Weishaar, 2003), reprezintă o extindere integrativă a terapiei cognitive standard, concepută inițial pentru tratamentul tulburărilor cronice de personalitate și al pacienților rezistenți la psihoterapie clasică. Modelul integrează elemente din terapia cognitiv-comportamentală, teoria atașamentului, psihologia gestaltistă și abordările psihodinamice.

Conform acestui model, o schemă cognitivă dezadaptativă timpurie (Early Maladaptive Schema – EMS) este definită ca un tipar cognitiv-emoțional larg și pervaziv, format din amintiri, emoții, cogniții și senzații corporale, dezvoltat în copilărie sau adolescență ca urmare a frustrării sistematice a unor nevoi emoționale fundamentale. Odată consolidate, aceste scheme sunt elaborate de-a lungul vieții, devenind tipare disfuncționale semnificative care influențează modul în care individul își percepe propria persoană, relațiile cu ceilalți și lumea în general.

Young a identificat cinci nevoi emoționale fundamentale a căror nesatisfacere cronică în copilărie generează formarea schemelor:

- Atașament sigur — incluzând siguranță, stabilitate, îngrijire și acceptare;
- Autonomie, competență și sens al identității proprii;
- Libertatea de a exprima nevoi și emoții valide;
- Spontaneitate și joc;
- Limite realiste și autocontrol.

Aceste 18 scheme cognitive dezadaptative sunt grupate în cinci domenii, fiecare corespunzând frustrării unei nevoi emoționale fundamentale, după cum urmează:

Domeniul I — Deconectare și Respingere

Acest domeniu reflectă expectanța că nevoile de siguranță, stabilitate emoțională, îngrijire, empatie și acceptare nu vor fi satisfăcute. Cinci scheme aparțin acestui domeniu:

- **Privare emoțională** — credința că nevoile emoționale (afecțiune, înțelegere, protecție) nu vor fi împlinite în mod adecvat de ceilalți;
- **Abandon/Instabilitate** — așteptarea că persoanele apropiate vor pleca, vor fi nesigure sau imprevizibile;
- **Neîncredere/Abuz** — convingerea că ceilalți vor răni intenționat, vor profita sau vor manipula;
- **Izolare socială/Alienare** — sentimentul că ești izolat de restul lumii, diferit, neaparținând niciunui grup;

- **Deficiență/Rușine** — credința că ești fundamental defect, nedemn de iubire, inferior, cu un sentiment intern de rușine persistentă.

Domeniul II — Autonomie afectată și performanță

Reflectă convingeri legate de incapacitatea de a funcționa independent în lume. Acest domeniu conține patru scheme:

- **Eșec** — convingerea că ești inevitabil incompetent, lipsit de talent, comparativ cu cei de vârstă similară;
- **Dependență/Incompetență** — credința că nu poți face față responsabilităților fără ajutor substanțial din partea altora;
- **Vulnerabilitate la rău sau boală** — frica exagerată că o catastrofă personală sau medicală se va întâmpla;
- **Fuziune cu ceilalți/Sine nedezvoltat** — implicarea emoțională excesivă cu o persoană semnificativă, ducând la incapacitatea de a-ți dezvolta o identitate proprie.

Domeniul III — Limite afectate

Reflectă deficite în limitele interne, responsabilitatea față de alții sau orientarea pe obiective pe termen lung. Domeniul conține două scheme:

- **Grandiozitate/Drept exagerat** — credința că ești superior și că ți se cuvin privilegii speciale;
- **Autocontrol/Autodisciplină insuficiente** — dificultatea în a tolera frustrarea sau în a-ți restrânge impulsivitatea.

Domeniul IV — Orientare spre alții

Reflectă o focusare excesivă pe nevoile altora în detrimentul propriilor nevoi. Domeniul conține trei scheme:

- **Subjugare** — supunerea cronică în fața controlului celorlalți pentru a evita conflictul sau abandonul;
- **Sacrificiu de sine** — focusul excesiv pe satisfacerea nevoilor altora în defavoarea celor proprii;
- **Căutare de aprobare/Recunoaștere** — dependența excesivă de aprobarea, atenția și recunoașterea celorlalți pentru a-ți menține stima de sine.

Domeniul V — Vigilență și inhibiție excesivă

Reflectă suprimarea sentimentelor și a alegerilor spontane în favoarea unor reguli interne rigide. Acesta conține patru scheme:

- **Negativism/Pesimism** — focusul cronic pe aspectele negative și anticiparea constantă a eșecului;

- **Inhibiție emoțională** — suprimarea acțiunilor spontane sau a exprimării emoționale pentru a evita dezaprobarea;
- **Standarde nerealiste/Hipercriticism** — convingerea că trebuie să atingi standarde foarte înalte de performanță, în detrimentul fericirii și sănătății;
- **Autopedepsire** — credința că oamenii ar trebui aspru pedepsiți pentru greșeli, inclusiv tu însuși.

1.5. Schemele cognitive ca factor de risc pentru bullying — literatura existentă

Mai multe studii au explorat relația dintre schemele cognitive dezadaptative și vulnerabilitatea la victimizare sau implicarea ca agresor. Calvete (2008) a demonstrat, într-un eșantion de adolescenți spanioli, că schemele din domeniul Deconectare și Respingere — în special Privare emoțională și Deficiență — corelează semnificativ cu simptome internalizate (depresie, anxietate) și cu vulnerabilitatea la agresiune.

Calvete, Orue și Gámez-Guadix (2013) au extins această linie de cercetare la cyberbullying, identificând schemele de Neîncredere și Privare emoțională ca predictori semnificativi atât pentru victimizarea online, cât și pentru perpetrarea online. Modelul propus de autori sugerează că adolescenții cu aceste scheme interpretează interacțiunile sociale ambigue într-un mod ostil și răspund disfuncțional — fie prin retragere și submisivitate (favorizând victimizarea), fie prin contraatac agresiv.

Cercetarea lui Crick și Dodge (1994) privind procesarea informației sociale (Social Information Processing model — SIP) oferă o punte teoretică importantă: schemele cognitive funcționează ca filtre care distorsionează codificarea și interpretarea stimulilor sociali. Victimele cronice de bullying tind să prezinte atribuții ostile excesive, dificultăți în generarea de răspunsuri asertive și o așteptare scăzută privind eficacitatea propriilor răspunsuri — toate aceste tipare fiind compatibile cu activarea schemelor de Privare emoțională, Subjugare și Eșec.

Studiul lui Schwartz, Proctor și Chien (2001) a introdus conceptul de „victimă-agresor” (bully-victim), o subcategorie de elevi care prezintă simultan rolurile de victimă și agresor și care, statistic, manifestă cele mai grave consecințe psihologice. Acest profil este asociat cu un repertoriu particular de scheme — în special Eșec, Deficiență/Rușine și Neîncredere — care alimentează atât retragerea defensivă, cât și răspunsurile agresive reactive.

În spațiul cultural românesc, cercetările pe această temă sunt încă în dezvoltare. Studii recente (Mărgărițoiu & Eftimie, 2014; Beldean-Galea, Țigan & Furtună, 2010) au confirmat parțial pattern-uri similare, indicând că schemele de Privare emoțională, Abandon și Deficiență sunt asociate cu victimizarea raportată în liceele românești.

1.6. Justificarea și relevanța studiului prezent

Studiul de față se înscrie într-o paradigmă cognitiv-comportamentală integrativă a fenomenului de bullying, propunându-și să exploreze sistematic relația dintre schemele cognitive dezadaptative timpurii și comportamentele de victimizare și agresivitate în mediul liceal românesc. Spre deosebire de cercetările care s-au limitat la măsurarea consecințelor emoționale ale bullying-ului (depresie, anxietate), prezenta cercetare se concentrează pe tiparele cognitive structurate care precedă, mediază și mențin angajamentul în dinamici de bullying.

Relevanța practică a studiului este multiplă:

- Pentru consilierul școlar — oferă instrumente concrete de identificare timpurie a elevilor cu risc crescut de victimizare cronică, prin profilul lor cognitiv;
- Pentru programele de prevenție — fundamentează intervenții bazate pe restructurarea cognitivă, complementare programelor comportamentale clasice anti-bullying;
- Pentru cadrele didactice — oferă o înțelegere mai profundă a vulnerabilităților psihologice ale victimelor, dincolo de manifestările comportamentale observabile;
- Pentru părinți — sugerează importanța calității relației afective timpurii și a satisfacerii nevoilor emoționale fundamentale în prevenirea formării de scheme dezadaptative.

II. Obiective și ipoteze de cercetare

2.1. Obiectivele cercetării

Studiul își propune următoarele obiective specifice:

- Determinarea prevalenței bullying-ului și cyberbullying-ului în eșantionul de elevi de liceu studiat;
- Identificarea relației dintre intensitatea schemelor cognitive dezadaptative și frecvența victimizării și agresivității în context școlar;
- Compararea profilului schemelor cognitive al victimelor față de non-victime și identificarea schemelor cu putere discriminativă maximă;
- Explorarea diferențelor legate de gen și an de studiu în comportamentele de bullying și în profilul schemelor cognitive;
- Identificarea domeniilor de scheme cognitive cu cea mai mare putere predictivă pentru victimizare prin analiză de regresie multiplă;
- Formularea de recomandări practice pentru consilierul școlar, fundamentate empiric.

2.2. Ipoteze de cercetare

H1: Elevii cu scoruri mai ridicate la schemele cognitive dezadaptative (YSQ-S3) vor prezenta frecvențe semnificativ mai ridicate ale victimizării (VIS subscala Victimizare), comparativ cu elevii cu scoruri scăzute.

H2: Schemele din domeniul Deconectare și Respingere (Privare emoțională, Abandon, Neîncredere, Izolare socială, Deficiență/Rușine) vor corela semnificativ pozitiv cu victimizarea, mai puternic decât celelalte domenii.

H3: Victimele de bullying vor obține scoruri semnificativ mai ridicate pe cel puțin jumătate din cele 18 scheme cognitive comparativ cu non-victimele (test t independent, $p < .05$).

H4: Schemele cognitive vor prezenta corelații semnificativ pozitive și cu comportamentul agresiv (VIS subscala Agresivitate), nu doar cu victimizarea — reflectând relația bidirecțională.

H5: Vor exista diferențe semnificative în nivelul victimizării în funcție de an de studiu (ANOVA), cu vârf în primii ani de liceu.

H6: Schemele cognitive vor prezenta un efect predictiv semnificativ asupra victimizării (VIS) în modelul de regresie multiplă, explicând cel puțin 20% din varianță.

III. Metodologie

3.1. Participanți

Eșantionul final cuprinde 168 de elevi de liceu (86 masculin — 51,2%; 82 feminin — 48,8%), cu vârste cuprinse între 14 și 20 de ani ($M = 16,5$; $SD = 1,0$). Distribuția pe ani de studiu este următoarea: clasa a IX-a ($n = 63$; 37,5%), clasa a X-a ($n = 58$; 34,5%), clasa a XI-a ($n = 39$; 23,2%) și clasa a XII-a ($n = 8$; 4,8%). Reprezentarea redusă a clasei a XII-a se datorează perioadei de pregătire intensivă pentru examenul de bacalaureat în momentul colectării datelor.

Participarea a fost voluntară și anonimă. Anterior administrării, elevilor li s-au prezentat obiectivele studiului, modul de protecție a datelor și dreptul de a se retrage în orice moment fără consecințe.

Variabilă	Categorie	n	%
Gen	Masculin	86	51,2%
	Feminin	82	48,8%
Clasa	IX	63	37,5%
	X	58	34,5%
	XI	39	23,2%
	XII	8	4,8%
Vârsta	$M = 16,5$; $SD = 1,0$	Min = 14	Max = 20
Victimă	Da	32	19,0%
	Nu	136	81,0%
Agresor	Da	37	22,0%
	Nu	131	78,0%

Tabel 1. Caracteristici demografice ale eșantionului (N = 168)

3.2. Instrumente de evaluare

3.2.1. Victimization in Schools Scale (VIS)

Scala VIS este un instrument psihometric destinat evaluării frecvenței comportamentelor agresive și prosoziale în context școlar, conceput pentru a fi aplicat populației adolescente. Instrumentul cuprinde 21 de itemi, evaluați pe o scală de frecvență tip Likert cu 5 trepte (0 = „Nu s-a întâmplat niciodată”; 1 = „Foarte rar”; 2 = „Uneori”; 3 = „Frecvent”; 4 = „Foarte frecvent”), referitori la ultimele șase luni.

Itemii sunt distribuiți pe trei subscale, cu structură factorială confirmată în studii anterioare de validare:

- **Subscala Victimizare primită (8 itemi)** — măsoară frecvența cu care elevul a fost ținta unor comportamente agresive: amenințări verbale, insulte și porecle umilitoare, excludere intenționată din grup, distrugere sau confiscare de bunuri personale, agresiune fizică primită, răspândire de zvonuri, agresiune online. Scoruri ridicate indică victimizare cronică.
- **Subscala Agresivitate proprie (7 itemi)** — evaluează frecvența cu care elevul a inițiat comportamente agresive față de colegi: insulte, lovituri, intimidare, excludere a altora, postări online ofensatoare. Identifică elevii cu rol de agresor.
- **Subscala Comportament prosocial (5 itemi)** — măsoară frecvența comportamentelor pozitive: ajutor acordat colegilor, cooperare, apărarea unei victime, interacțiuni empatică. Este o subscală importantă pentru identificarea factorilor protectivi și a elevilor cu potențial de implicare în programe peer-to-peer.

Scorul fiecărei subscale se calculează ca medie aritmetică a itemilor componenți, valori mai mari indicând o frecvență mai ridicată a comportamentelor respective. Indicii psihometrici raportați în literatura de specialitate (Alpha Cronbach) sunt buni: $\alpha = .82$ pentru Victimizare, $\alpha = .78$ pentru Agresivitate, $\alpha = .76$ pentru Comportament prosocial.

VIS este recomandat pentru screening la nivel de clasă sau școală, putând fi utilizat atât în scop diagnostic individual, cât și pentru monitorizarea efectului programelor de intervenție anti-bullying.

3.2.2. Young Schema Questionnaire — Short Form 3 (YSQ-S3)

Young Schema Questionnaire reprezintă instrumentul de referință internațional pentru măsurarea schemelor cognitive dezadaptative timpurii, dezvoltat de Jeffrey Young (1990) și revizuit în mai multe ediții. Forma scurtă a treia (YSQ-S3), publicată în 2005, conține 114 itemi distribuiți uniform pe cele 18 scheme cognitive (în medie 6 itemi per schemă), constituind versiunea standardizată cea mai utilizată în cercetarea actuală.

Răspunsurile se înregistrează pe o scală Likert în șase trepte:

- 1 = Complet fals despre mine;
- 2 = În cea mai mare parte fals despre mine;
- 3 = Mai degrabă fals decât adevărat;
- 4 = Mai degrabă adevărat decât fals;
- 5 = În cea mai mare parte adevărat despre mine;
- 6 = Mă descrie perfect.

Scorurile pentru fiecare schemă se calculează ca medie a itemilor componenți. Conform recomandărilor lui Young, scoruri ≥ 4 pe o anumită schemă indică prezența semnificativă a respectivei scheme la nivel individual. La nivel de grup, comparațiile statistice se realizează însă pe scoruri continue, pentru a păstra varianța.

Indicii psihometrici raportați pentru YSQ-S3 în studii internaționale variază între $\alpha = .76$ și $\alpha = .93$ pe scheme individuale, cu fidelitate test-retest la 4 săptămâni de $.50$ – $.82$ (Bach, Lockwood & Young, 2018). Validitatea convergentă a fost confirmată prin asocieri robuste cu instrumente care măsoară patologia personalității, depresia, anxietatea și tulburările de relaționare interpersonală.

YSQ-S3 a fost adaptat și validat în context românesc, scorurile obținute prezentând o distribuție și o structură factorială similare cu cele raportate în studiile occidentale.

3.3. Procedură de colectare a datelor

Datele au fost colectate prin chestionar anonim auto-administrat, în format electronic, în cadrul orelor de dirigință, sub supravegherea consilierului școlar sau a profesorului diriginte. Timpul mediu de completare a fost de 35–45 de minute. Elevii care manifestau dificultăți de înțelegere a unor itemi au putut solicita clarificări. Datele au fost stocate criptat, accesibile doar cercetătorului, conform Regulamentului General privind Protecția Datelor (GDPR).

3.4. Analiza statistică

Analiza statistică a fost realizată în SPSS. Pentru fiecare etapă au fost aplicate proceduri statistice specifice:

- Statistici descriptive — medii, abateri standard, distribuții de frecvență, scoruri minime și maxime — pentru caracterizarea eșantionului și a variabilelor de studiu;
- Corelații Pearson — pentru explorarea relațiilor dintre cele 18 scheme YSQ-S3 și cele 3 subscale VIS, precum și pentru analiza domeniilor de scheme;
- Teste t independente — pentru compararea profilurilor cognitive ale victimelor și non-victimelor, respectiv ale agresorilor și non-agresorilor; mărimea efectului calculată prin d Cohen, interpretat conform criteriilor: $d \geq .20$ (mic), $d \geq .50$ (mediu), $d \geq .80$ (mare; Cohen, 1988);
- ANOVA univariată — pentru testarea diferențelor în variabilele de interes pe ani de studiu, cu analize post-hoc Bonferroni pentru comparații multiple;
- Regresie multiplă liniară (metoda enter) — cu cele 18 scheme YSQ-S3 ca predictor și VIS-Victimizare ca variabilă dependentă; modelul 2 a inclus și variabile demografice (gen, clasă) pentru a controla efectul lor.

Nivelul de semnificație asumat a fost $\alpha = .05$ bilateral. Pentru a controla problema multiplelor comparații în analizele exploratorii, am raportat și efectele cu $p < .01$ ca mai robuste.

IV. Rezultate

4.1. Statistici descriptive

Tabelul 2 prezintă statisticile descriptive pentru subscalele VIS și pentru schemele cognitive cu cele mai mari medii. Valorile medii VIS indică o frecvență scăzută spre moderată a comportamentelor agresive, cu comportamentul prosocial mai frecvent ($M = 1,94$) decât victimizarea ($M = 0,70$) sau agresivitatea ($M = 0,42$) — un pattern dezirabil din punct de vedere al climatului școlar.

Schemele cognitive prezintă medii grupate în jurul valorii 2,7 pe scala 1–6, indicând scoruri moderat-scăzute, consistente cu un eșantion non-clinic. Cu toate acestea, variabilitatea este considerabilă (abatere standard între 1,03 și 1,29), iar pentru fiecare schemă se înregistrează cazuri cu scoruri maxime de 6 — indicând prezența unor subgrupuri cu scheme intense, care necesită atenție specială.

Subscală / Schemă	M	SD	Min	Max
VIS – Victimizare primită	0,695	0,665	0	4
VIS – Agresivitate proprie	0,424	0,566	0	4
VIS – Comportament prosocial	1,939	1,023	0	4
YSQ – Privare emoțională	2,52	1,08	1	6
YSQ – Abandon/Instabilitate	2,55	1,06	1	6
YSQ – Neîncredere/Abuz	2,84	1,29	1	6
YSQ – Izolare socială	2,74	1,19	1	6
YSQ – Deficiență/Rușine	2,77	1,22	1	6
YSQ – Eșec	2,58	1,18	1	6
YSQ – Dependență/Incompetență	2,86	1,27	1	6
YSQ – Subjugare	2,60	1,19	1	6
YSQ – Inhibiție emoțională	2,98	1,19	1	6
YSQ – Negativism/Pesimism	2,79	1,24	1	6
YSQ – Total (medie 18 scheme)	2,72	1,03	1	6

Tabel 2. Statistici descriptive VIS și YSQ-S3 ($N = 168$)

4.2. Prevalența bullying-ului și a cyberbullying-ului

Analiza frecvenței comportamentelor de bullying în ultimele șase luni indică o prevalență considerabilă: 19,0% dintre elevi ($n = 32$) au raportat că au fost victime ale bullying-

ului în cel puțin o ocazie, dintre care 3,0% (n = 5) victime frecvente sau foarte frecvente. La polul opus, 22,0% (n = 37) au recunoscut implicarea în rol de agresor, dintre care 4,2% (n = 7) frecvent. Aceste valori se situează în limitele raportate de studiile internaționale (Modecki et al., 2014 — meta-analiză: prevalența medie a victimizării 36%, perpetrării 35%; valori sub medie în prezentul eșantion).

Distribuția formelor de bullying identificate în eșantion este următoarea:

- **Bullying verbal — 107 cazuri (63,7%)** — forma dominantă, incluzând insulte, porecle, ridiculizări și amenințări;
- **Cyberbullying — 36 cazuri (21,4%)** — proporție semnificativă, confirmând tendința de digitalizare a fenomenului;
- **Bullying fizic — 26 cazuri (15,5%)** — frecvență mai redusă, dar cu impact comportamental observabil.

Elevii care au raportat experiențe de bullying verbal prezintă scoruri YSQ totale semnificativ mai ridicate față de cei fără astfel de experiențe (M = 2,88 vs. 2,45; t = 2,60; p = .010), confirmând că forma cea mai frecventă de agresiune este și cea mai puternic asociată cu vulnerabilitatea cognitivă structurală.

4.3. Ipotezele H1 și H4 — Corelații scheme cognitive × subscale VIS

Au fost calculate corelațiile Pearson între cele 18 scheme YSQ-S3 și subscalele VIS. Rezultatele confirmă robust ipoteza H1: toate cele 18 scheme corelează semnificativ pozitiv cu subscala Victimizare (p < .001), iar scorul total YSQ corelează moderat cu victimizarea (r = .411, p < .001). Tabelul 3 prezintă matricea de corelații pentru variabilele cheie.

	VIS Vic	VIS Agr	VIS Pro	YSQ Tot	Privare Em.	Eșec	Subjug.
VIS Victimizare	1,000	.605**	.167*	.411**	.414**	.428**	.412**
VIS Agresivitate	.605**	1,000	.188*	.209**	.156*	.329**	.243**
VIS Prosocial	.167*	.188*	1,000	.216**	.140	.228**	.172*
YSQ Total	.411**	.209**	.216**	1,000	.795**	.818**	.861**
Privare emoțională	.414**	.156*	.140	.795**	1,000	.622**	.640**
Eșec	.428**	.329**	.228**	.818**	.622**	1,000	.723**
Subjugare	.412**	.243**	.172*	.861**	.640**	.723**	1,000

Tabel 3. Matrice de corelații Pearson pentru variabilele principale (* p < .05; ** p < .001)

Cele mai puternice corelații cu victimizarea sunt înregistrate de schemele:

- **Eșec** ($r = .428, p < .001$) — sugerează că elevii care se percep ca incompetenți, „proști” sau lipsiți de capacități adecvate sunt cei mai expuși la victimizare; credința în propria incompetență poate fi atât o vulnerabilitate (devin ținte ușoare), cât și o consecință (a fi victima slăbește încrederea în propriile abilități);
- **Privare emoțională** ($r = .414, p < .001$) — convingerea că nimeni nu va înțelege, nu va proteja și nu va oferi suport adecvat creează o postură interpersonală retrasă și o lipsă de încredere că ar putea solicita ajutor în situații dificile;
- **Subjugare** ($r = .412, p < .001$) — tendința de a ceda dorințelor altora pentru a evita conflictul plasează elevul într-o poziție de submisivitate care invită exploatarea de către agresori.

Schema Eșec prezintă, de asemenea, cea mai mare corelație cu agresivitatea ($r = .329, p < .001$), confirmând parțial ipoteza H4. Această asociere dublă a schemei Eșec cu ambele forme de implicare în bullying este consistentă cu literatura asupra „victimei-agresor” (Schwartz et al., 2001) și sugerează faptul că o credința în propria incompetență poate alimenta atât retragerea defensivă (vulnerabilitate la victimizare), cât și agresivitatea reactivă (ca încercare compensatorie de restaurare a stimei de sine).

Este de notat că o corelație ridicată între Victimizare și Agresivitate ($r = .605, p < .001$) sugerează un suprapunere considerabilă între cele două roluri în eșantionul studiat — un procent semnificativ de elevi prezintă simultan ambele tipuri de implicare în bullying.

4.4. Ipoteza H2 — Domenii de scheme cognitive și victimizare

Analiza la nivel de domenii relevă că toate cele cinci domenii YSQ corelează semnificativ pozitiv cu victimizarea, cu coeficienți Pearson ce variază între $r = .371$ (domeniul Deconectare și Respingere) și $r = .399$ (domeniul Vigilență și Supracontrol). Diferențele dintre coeficienți sunt minime, sub pragul de semnificație statistică.

Contra așteptărilor formulate în ipoteza H2, domeniul Deconectare și Respingere nu prezintă corelații semnificativ mai mari decât celelalte domenii. Acest rezultat este unul interesant teoretic, sugerând două interpretări complementare:

- Vulnerabilitatea la victimizare nu este localizată într-un singur domeniu cognitiv, ci este un fenomen transversal, distribuit pe toate cele cinci domenii de scheme dezadaptative; adolescenții cu probleme cognitive în orice arie (atașament, autonomie, limite, orientare interpersonală, autocontrol) sunt expuși riscului de victimizare;
- Schemele cognitive operează probabil într-un mod cumulativ — încărcătura totală de scheme dezadaptative este factorul predictiv, nu apartenența la un domeniu specific.

Ipoteza H2 este, prin urmare, doar parțial confirmată: toate domeniile contribuie semnificativ, dar nu există o specificitate pentru domeniul de atașament prezisă inițial.

4.5. Ipoteza H3 — Comparații victime versus non-victime

Pentru testarea ipotezei H3 au fost realizate teste t independente, comparând profilul cognitiv al victimelor (n = 32) cu cel al non-victimelor (n = 136). Rezultatele indică diferențe semnificative pe 11 din cele 18 scheme cognitive (61% din totalul schemelor), confirmând ipoteza.

Tabelul 4 prezintă schemele care diferențiază semnificativ cele două grupuri, ordonate descrescător după mărimea efectului d Cohen. Notăm că victimele prezintă scoruri sistematic mai ridicate pe fiecare dintre aceste 11 scheme, cu efecte de la mici-spre-medii (d = .38) până la medii-spre-mari (d = .63).

Schemă cognitivă	Non-victime M (SD)	Victime M (SD)	t	p	d
Privare emoțională	2,39 (0,97)	3,09 (1,28)	-3,44	.001	0,63
Subjugare	2,46 (1,12)	3,18 (1,31)	-3,17	.002	0,62
Deficiență/Rușine	2,64 (1,14)	3,33 (1,42)	-2,96	.004	0,55
Negativism/Pesimism	2,66 (1,17)	3,33 (1,39)	-2,78	.006	0,55
Sacrificiu de sine	2,60 (1,16)	3,13 (1,25)	-2,33	.021	0,45
Standarde nerealiste	2,61 (1,27)	3,20 (1,40)	-2,32	.022	0,45
Căutare aprobare	2,76 (1,17)	3,25 (1,32)	-2,07	.040	0,42
Grandiozitate	2,56 (1,14)	3,07 (1,41)	-2,12	.036	0,41
Autopedepsire	2,59 (1,17)	3,06 (1,31)	-2,02	.045	0,40
Neîncredere/Abuz	2,74 (1,26)	3,24 (1,38)	-2,01	.046	0,39
Inhibiție emoțională	2,89 (1,16)	3,35 (1,26)	-1,99	.048	0,38

Tabel 4. Comparație victime vs. non-victime pe scheme cognitive (d Cohen = mărimea efectului)

Interpretarea acestor diferențe oferă un portret cognitiv al elevului-victimă în eșantionul nostru:

- **Privare emoțională (d = .63, efect mediu-mare)** — victimele cred că nu vor primi suficientă afecțiune, înțelegere și protecție din partea celorlalți; această convingere îi face să fie reticenți să caute ajutor și să se izoleze în momentele de criză;

- **Subjugare (d = .62, efect mediu-mare)** — victimele tind să cedeze nevoilor celorlalți, evitând conflictul; acest tipar le face vulnerabile la exploatare repetată și le împiedică să își exprime nemulțumirea;
- **Deficiență/Rușine (d = .55) și Negativism (d = .55)** — victimele se percep ca fundamental defecte, nedemne și pesimiste cu privire la viitorul lor; aceste convingeri scad încrederea în capacitatea de a opune rezistență sau de a căuta sprijin;
- **Sacrificiu de sine, Standarde nerealiste, Căutare de aprobare** — acest set sugerează un profil hiperresponsabil, perfecționist și dependent de validare externă, care plasează elevul într-o postură în care este prezent auto-criticismul excesiv;
- **Grandiozitate (d = .41) — efect surprinzător** — victimele prezintă scoruri mai mari decât non-victimele și pe această schemă, ceea ce poate fi interpretat prin prisma fenomenului de „victimizare reactivă”: elevii cu pretenții excesive de admirație devin ținte atunci când comportamentul lor este perceput ca arogant.

În cazul comparației agresori vs. non-agresori, singura schemă cu putere discriminativă semnificativă este Eșec ($M_{\text{agresori}} = 2,99$ vs. $M_{\text{non-agresori}} = 2,47$; $t = -2,38$; $p = .019$; $d = .42$). Acest rezultat este deosebit de important: agresorii se diferențiază de non-agresori în special prin convingerea că sunt incompetenți sau incapabili. Acest pattern sprijină interpretarea conform căreia agresivitatea funcționează adesea ca mecanism compensator pentru o stimă de sine fragilă, fundamentată pe credința interioară a propriei inadecvări.

4.6. Ipoteza H5 — Diferențe pe an de studiu (ANOVA)

Analiza univariată ANOVA confirmă ipoteza H5: există diferențe statistice semnificative în nivelul victimizării în funcție de clasa de studiu [$F(3, 164) = 4,56$; $p = .004$]. Distribuția victimizării pe clase este următoarea:

Clasa	n	VIS Victimizare M	Interpretare
IX	63	0,70	Nivel ridicat — adaptarea la mediul liceal
X	58	0,89	VÂRF — consolidarea ierarhiilor sociale
XI	39	0,40	Scădere notabilă — maturizare socială
XII	8	0,52	Eșantion mic — interpretare cu prudență

Tabel 5. Victimizarea VIS pe ani de studiu (ANOVA: $F = 4,56$; $p = .004$)

Vârful de victimizare în clasa a X-a ($M = 0,89$) este un rezultat consistent cu literatura privind dinamica socială adolescentină: după primul an de adaptare la noul mediu școlar (clasa a IX-a), elevii intră într-o fază de consolidare a ierarhiilor sociale și a alianțelor de prietenie. În acest moment, grupurile devin mai coezive și mai exclusive, marginalizându-i pe elevii care nu reușesc să-și găsească o poziție stabilă în structura socială. Scăderea semnificativă din clasa

a XI-a poate fi explicată prin mai mulți factori: maturizarea cognitivă și emoțională, focusul crescut pe pregătirea pentru bacalaureat și viitorul academic, transferul interesului social către relații extra-școlare (parteneri romantici, comunități online de interes).

4.7. Ipoteza H6 — Regresie multiplă: scheme cognitive ca predictorii ai victimizării

Pentru testarea ipotezei H6, am realizat o analiză de regresie multiplă liniară cu metoda enter. Modelul 1 a inclus cele 18 scheme YSQ-S3 ca predictorii și VIS-Victimizare ca variabilă criteriu. Modelul 2 a fost extins prin adăugarea variabilelor demografice (gen, clasă), pentru a verifica robustețea predictivă a schemelor după controlul efectelor demografice.

Modelul 1 explică 29,5% din varianța victimizării ($R^2 = .295$; F semnificativ, $p < .001$), depășind pragul de 20% asumat în ipoteză și confirmând astfel H6. Modelul 2, controlând genul și clasa, rămâne semnificativ ($R^2 = .220$; $\Delta R^2 = .051$), indicând că efectul schemelor cognitive este robust și nu se datorează simplei confundări cu factorii demografici.

Predictorii cu contribuție independentă semnificativă în modelul final sunt:

Predictor	R	R ²	ΔR^2	β / b	p
Model 1 (SC Total)	.411	.169	—	.264	< .001
Model 2 (+ Gen, + Clasă)	.469	.220	.051	.251	< .001
Privare emoțională (β)	—	—	—	.215	.002
Eșec (β)	—	—	—	.176	.004
Subjugare (β)	—	—	—	.119	.031
Abandon (β)	—	—	—	.085	.043

Tabel 6. Regresie multiplă: predictorii ai victimizării VIS

Conform analizei de regresie, schemele Privare emoțională ($\beta = .215$, $p = .002$) și Eșec ($\beta = .176$, $p = .004$) sunt predictorii cei mai puternici și independenți ai victimizării. Acest rezultat are implicații practice importante: intervențiile psihologice care vizează aceste două scheme specifice pot avea cel mai mare impact preventiv asupra fenomenului de bullying.

4.8. Diferențe de gen

Analiza comparativă pe gen relevă următoarele:

- Fetele raportează comportament prosocial semnificativ mai frecvent decât băieții ($M_{fete} = 2,11$ vs. $M_{băieți} = 1,78$; $t = -2,10$; $p = .037$; $d = .32$) — reflectând tiparul social de orientare empatică mai pronunțat la adolescente, documentat extensiv și în literatura de specialitate;

- Băieții tind spre agresivitate ușor mai ridicată ($M_{\text{băieți}} = 0,50$ vs. $M_{\text{fete}} = 0,34$), diferență la limita semnificației ($p = .064$) — direcție consistentă cu pattern-urile internaționale, dar nu suficient de robustă în acest eșantion;
- Victimizarea nu diferă semnificativ după gen ($p = .450$) — rezultat interesant, contrar așteptărilor că băieții sunt mai expuși bullying-ului fizic și fetele celui relațional. În eșantionul actual, formele verbale și online (predominante) sunt distribuite egal pe gen;
- Scorul total YSQ nu prezintă diferențe semnificative pe gen ($p = .187$) — vulnerabilitatea cognitivă la victimizare este comparabilă la băieți și fete.

V. Discuții

5.1. Schemele cognitive ca factor de vulnerabilitate la victimizare

Rezultatele studiului oferă o confirmare empirică solidă pentru rolul schemelor cognitive dezadaptative ca factor de risc consistent pentru victimizarea în context școlar. Toate cele 18 scheme YSQ-S3 corelează semnificativ cu frecvența victimizării, iar modelul de regresie multiplă explică aproape 30% din varianța acestui fenomen — un procent considerabil pentru un singur set de variabile psihologice, având în vedere natura multifactorială a bullying-ului.

Profilul cognitiv al elevului-victimă, conturat în acest studiu, prezintă caracteristici distincte:

- Sentiment cronic de deprivare emoțională — credința că nimeni nu va răspunde nevoilor sale de afecțiune și protecție;
- Tendință de submisivitate — cedarea sistematică în fața dorințelor celorlalți pentru a evita conflictul;
- Credință adânc înrădăcinată în propria imperfecțiune / inadecvare — sentimentul că este nedemn, inferior, rușinos prin natură;
- Negativism și pesimism — anticiparea constantă a eșecului și a respingerii;
- Standarde nerealiste auto-impuse — combinate cu o stimă de sine fragilă, generează vulnerabilitate la criticism.

Acest profil este coerent cu observațiile clinice și teoretice formulate de Young și colaboratorii (2003), care descriu adolescenții cu scheme dezvoltate în domeniul Deconectare ca având un comportament interpersonal caracterizat prin distanță emoțională, lipsa de încredere și pasivitate — toate caracteristici care îi expun riscului de a deveni ținte ale agresiunilor. Mecanismele probabile prin care schemele facilitează victimizarea sunt multiple:

- **Mecanisme posturale și non-verbale:** elevii cu scheme de Subjugare și Privare emoțională manifestă o postură corporală retrasă, evită contactul vizual și au o voce silențioasă — semnale interpretate de potențialii agresori ca indicatori de „pradă” ușoară;

- **Deficit de asertivitate:** schemele de Subjugare și Sacrificiu de sine inhibă răspunsurile asertive (a spune „nu”, a stabili limite, a cere ajutor), perpetuând ciclul agresiunilor;
- **Atribuții interne pentru evenimente negative:** schemele de Deficiență și Autopedepsire conduc la interpretarea agresiunii ca „meritate” sau ca dovadă a propriei inadecvări, descurajând căutarea de sprijin;
- **Așteptări negative privind ajutorul:** schema de Privare emoțională alimentează credința că adulții (părinți, profesori, consilier) nu vor înțelege sau nu vor putea ajuta, blocând semnalarea cazurilor.

5.2. Fenomenul „victimei-agresor” — schema Eșec ca punct de pivot

Un rezultat particular relevant este rolul dual al schemei Eșec: cea mai puternică corelație cu victimizarea ($r = .428$) și, simultan, singura schemă care diferențiază semnificativ agresorii de non-agresori ($d = .42$). Aceasta confirmă cadrul teoretic al „victimei-agresor” descris de Schwartz et al. (2001) — un profil în care același elev oscilează între cele două roluri în funcție de context.

Interpretarea psihodinamică a acestui pattern sugerează un mecanism compensator: credința profundă în propria incompetență (Eșec) generează o nevoie acută de a restaura stima de sine. În anumite contexte, elevul reacționează prin submisivitate și retragere (devine victimă); în altele, prin agresiune față de cei percepuți ca mai slabi (devine agresor). Cercetările arată că „victima-agresor” este subcategoria cu cele mai grave consecințe psihologice pe termen lung — combinând efectele directe ale victimizării cu cele indirecte ale comportamentelor antisociale (Veenstra et al., 2005).

Această observație are implicații cruciale pentru screening și intervenție: elevii care prezintă scoruri ridicate la schema Eșec necesită o atenție specială, indiferent dacă raportează explicit experiențe de bullying. Pot fi atât victime ascunse, cât și viitori agresori care își exteriorizează frustrarea prin comportamente disruptive.

5.3. Caracterul transversal al vulnerabilității cognitive

Faptul că toate cele cinci domenii YSQ corelează similar cu victimizarea (între $r = .371$ și $r = .399$) sugerează că vulnerabilitatea la bullying nu este localizată într-un singur tip de patologie cognitivă. Adolescenții care prezintă vulnerabilități psiho-emoționale transversale — fie ele legate de atașament (domeniul I), autonomie (II), limite (III), orientare interpersonală (IV) sau autocontrol (V) — sunt mai expuși riscului. Acest rezultat sprijină modelele cumulative ale vulnerabilității psihologice (Rutter, 1979), conform cărora numărul total de factori de risc este mai important decât natura specifică a fiecăruia.

Din punct de vedere practic, aceste date indică faptul că procesul de screening nu ar trebui să vizeze exclusiv schemele clasice de vulnerabilitate (Privare, Abandon, Deficiență), ci

să evalueze profilul cognitiv global al elevului. Un elev cu scoruri ridicate la scheme aparent mai puțin legate de victimizare — de exemplu, Standarde nerealistice sau Grandiozitate — poate prezenta totuși un risc semnificativ..

5.4. Dinamica victimizării în funcție de vârstă

Pattern-ul observat — vârf al victimizării în clasa a X-a, urmat de scădere — este consistent cu modelele dezvoltării psihosociale adolescente. Pellegrini și Bartini (2000) au sugerat că tranzițiile școlare (intrarea în liceu, schimbarea de școală) determină o reorganizare a ierarhiilor sociale, manifestată prin escaladări temporare ale agresivității ca mecanism de stabilire a dominanței. După stabilizarea pozițiilor sociale, frecvența bullying-ului scade.

În context românesc, această dinamică poate fi accentuată de specificul tranziției de la gimnaziu la liceu, care implică adesea schimbarea localității, separarea de prietenii vechi și expunerea la grupuri sociale noi. Clasa a X-a apare ca punct critic — momentul în care alianțele se consolidează și marginalizările devin sistematice. Aceasta sugerează importanța intervențiilor preventive în primii doi ani de liceu, înainte ca pattern-urile cronice să se instaureze.

5.5. Limitele studiului

Rezultatele prezentate trebuie interpretate în lumina următoarelor limite metodologice:

- **Eșantion ne-probabilistic:** Deși participanții provin din mai multe unități școlare de la nivelul județului, lipsa datelor stratificate privind numărul exact de elevi per instituție limitează controlul asupra reprezentativității eșantionului. Prin urmare, generalizarea rezultatelor trebuie făcută cu prudență. Cercetările viitoare ar trebui să utilizeze eșantioane multi-școlare clar cuantificate, care să includă în mod echilibrat medii urbane și rurale din diverse zone geografice.
- **Design transversal:** datele au fost colectate într-un singur moment, ceea ce împiedică inferențele cauzale. Schemele cognitive pot fi atât antecedente (factori de vulnerabilitate), cât și consecințe (rezultate) ale experiențelor de bullying. Studii longitudinale sunt necesare pentru clarificarea direcției efectului;
- **Auto-raportarea:** atât VIS, cât și YSQ-S3 se bazează pe răspunsurile elevilor, vulnerabile la dezirabilitate socială, minimizare (în special pentru rolul de agresor) sau exagerare. Validarea prin surse multiple (peer-report, profesor, părinți) ar întări concluziile;
- **Reprezentarea redusă a clasei a XII-a (n = 8):** limitează puterea statistică pentru analiza comparativă pe acest grup și introduce o asimetrie în compararea anilor de studiu;
- **Absența unui grup de control clinic și specificitatea instrumentului:** Chestionarul Young Schema Questionnaire (YSQ-S3) a fost dezvoltat inițial pentru identificarea schemelor disfuncționale în populații clinice. Utilizarea sa în acest studiu pe un eșantion

non-clinic (populație generală de liceeni), corelată cu lipsa unui grup de control cu diagnostic clinic confirmat, limitează posibilitatea de a evalua specificitatea și pragurile de severitate ale profilurilor cognitive identificate. Deși instrumentul rămâne extrem de util pentru identificarea vulnerabilităților în sub-populații non-clinice, cercetările viitoare ar beneficia de un design comparativ (clinic vs. non-clinic) pentru a valida aplicabilitatea generalizată a acestor profiluri în contextul bullying-ului.

- **Lipsa măsurării factorilor familiali și contextuali:** experiențele timpurii din familia de origine, stilul de atașament parental, evenimente traumatice — toți acești factori pot media relația dintre scheme și victimizare, dar nu au fost evaluați direct.

VI. Concluzii și recomandări generale

6.1. Sinteza ipotezelor

H1 — CONFIRMATĂ: Schemele cognitive corelează semnificativ cu victimizarea ($r = .411$ pentru scorul total YSQ, $p < .001$; $R^2 = .295$ în modelul de regresie). Vulnerabilitatea cognitivă este un factor de risc empiric solid pentru bullying.

H2 — PARȚIAL CONFIRMATĂ: Toate domeniile corelează similar cu victimizarea; domeniul Deconectare și Respingere nu prezintă superioritate față de celelalte. Vulnerabilitatea cognitivă este transversală.

H3 — CONFIRMATĂ: 11 din 18 scheme diferențiază semnificativ victimele de non-victime, cu efecte mediu spre mari. Profilul cognitiv al victimei este distinct și măsurabil.

H4 — CONFIRMATĂ PARȚIAL: Schema Eșec corelează semnificativ cu agresivitatea ($r = .329$) și este unicul predictor al rolului de agresor. Alte scheme prezintă corelații semnificative dar mai slabe cu agresivitatea.

H5 — CONFIRMATĂ: ANOVA relevă diferențe semnificative pe ani de studiu [$F(3,164) = 4,56$; $p = .004$], cu vârf în clasa a X-a. Tranzițiile de la gimnaziu la liceu sunt momentele critice.

H6 — CONFIRMATĂ: $R^2 = .295$, depășind pragul de 20% asumat. Schemele cognitive constituie un grup robust de predictor ai victimizării.

6.2. Concluzii principale

Studiul confirmă rolul central al schemelor cognitive dezadaptative timpurii ca factor de vulnerabilitate la victimizarea în mediul liceal, oferind o argumentare empirică solidă pentru integrarea perspectivei cognitive în programele de prevenție și intervenție anti-bullying. Principalele contribuții sunt:

- Identificarea unui profil cognitiv al elevului-victimă, structurat în jurul schemelor Privare emoțională, Subjugare, Deficiență/Rușine și Eșec;
- Confirmarea fenomenului „victimă-agresor” în context românesc, cu schema Eșec ca punct de pivot al ambelor roluri;
- Identificarea momentului critic (clasa a X-a) pentru intervențiile preventive;
- Evidențierea naturii transversale a vulnerabilității cognitive — nu doar schemele clasice de atașament contează, ci profilul cognitiv global;
- Furnizarea unui model de regresie cu putere predictivă semnificativă ($R^2 = .295$), aplicabil în screening-ul școlar.

6.3. Recomandări pentru programele de prevenție și intervenție

6.3.1. La nivel individual

- Dezvoltarea unor instrumente standardizate de screening socio-emoțional: Este necesară dotarea cabinetelor de asistență psihopedagogică cu baterii de teste non-clinice, adaptate mediului educațional. Acestea ar trebui să vizeze evaluarea profilurilor cognitive globale ale elevilor (ex: credințele despre sine, autonomie sau autocontrol), permițând identificarea timpurie a tinerilor expuși riscului de victimizare sau de dezvoltare a unor comportamente compensatorii agresive.
- Dezvoltarea unor planuri de consiliere individuală centrate pe managementul vulnerabilităților: Adaptarea intervențiilor din cadrul cabinetului de asistență psihopedagogică pentru a veni în sprijinul elevilor care prezintă un nivel ridicat al credințelor disfuncționale (privare emoțională, eșec, subjugare). Consilierea se va focaliza pe optimizarea stimei de sine, resemnificarea experiențelor de inadecvare și dezvoltarea unor mecanisme sănătoase de coping (adaptare), *în limitele competențelor de consiliere educațională*.
- Integrarea unei abordări multimodale în activitățile de consiliere: Utilizarea complementară a tehnicilor de ghidare reflexivă (clarificarea valorilor, jurnalul reflexiv) cu exerciții bazate pe proiecție și perspectivă (jocul de rol, tehnica schimbului de roluri pentru înțelegerea punctului de vedere al celuilalt) și metode comportamentale, precum antrenamentul asertiv și tehnici de rezolvare a conflictelor.
- Monitorizarea longitudinală a elevilor cu profil de „victimă-agresor”, grup cu risc maxim.

6.3.2. La nivel de clasă și grup

- **Programe de dezvoltare socio-emoțională și conștientizare cognitivă:** Organizarea unor ateliere interactive la clasele a IX-a și a X-a, axate pe identificarea și înțelegerea propriilor tipare de gândire, a convingerilor despre sine și a modului în care acestea influențează relațiile cu ceilalți.
- **Dezvoltarea competențelor de comunicare și gestionare a conflictelor:** Implementarea unor programe universale de antrenament în asertivitate, tehnici de comunicare non-violentă și strategii de rezolvare pașnică a disputelor, adresate tuturor elevilor, ca măsură directă de prevenție a agresivității.
- **Programe de sprijin de tip „peer-to-peer” (mentorat între egali):** Crearea unei rețele de suport în care elevii din anii mai mari oferă ghidare celor de clasa a IX-a, valorificând în mod activ tinerii care prezintă abilități prosociale ridicate și un nivel înalt de empatie validat în comunitatea școlară.
- **Ateliere de dezvoltare a empatiei și a capacității de adoptare a perspectivei celuilalt (perspective-taking):** Desfășurarea unor activități tematice dedicate conștientizării

impactului emoțional al excluderii sociale și al zvonurilor, ca instrumente-cheie pentru diminuarea formelor de bullying relațional.

6.3.3. La nivelul instituției școlare

- **Consolidarea cadrului instituțional anti-bullying:** Adoptarea și aplicarea riguroasă a unei politici interne clare împotriva violenței psihologice, dublată de implementarea unor mecanisme de raportare sigure, complet confidențiale și ușor accesibile pentru elevi.
- **Optimizarea competențelor cadrelor didactice:** Formarea continuă a profesorilor în identificarea timpurie a indicatorilor subtili de victimizare, punând accent pe recunoașterea semnelor de retragere defensivă, izolare sau suferință mocnită, dincolo de manifestările conflictuale evidente.
- **Creșterea calității climatului școlar:** Crearea unui mediu educațional predictibil, sigur, incluziv și echitabil, structurat astfel încât să minimizeze activarea sentimentelor de neîncredere, inadecvare sau a percepției de privare emoțională în rândul elevilor.
- **Integrarea unor modele metodologice validate științific:** Inspirarea din programe de prevenție cu eficiență demonstrată la nivel internațional (precum KiVa sau Olweus Bullying Prevention Program) și adaptarea lor culturală și contextuală la realitatea sistemului de învățământ românesc.
- **Dezvoltarea unei rețele interinstituționale de suport:** Stabilirea unor protocoale de colaborare sistematică cu specialiști din afara școlii (psihologi clinicieni, psihoterapeuți și medici psihiatri pediatri) pentru gestionarea integrată, multidisciplinară și sigură a cazurilor severe sau cronice de bullying.

6.3.4. La nivelul familiei

- **Implementarea unor programe de educație parentală:** Organizarea de cursuri și ateliere dedicate părinților, centrate pe înțelegerea nevoilor emoționale specifice adolescenței și pe analiza modului în care stilurile parentale (parentingul) influențează dezvoltarea convingerilor profunde despre sine, a stimei de sine și a mecanismelor de adaptare ale tinerilor.
- **Desfășurarea unor ateliere de conștientizare pentru familii:** Organizarea de întâlniri tematice cu părinții, axate pe recunoașterea indicatorilor comportamentali și emoționali ai victimizării (schimbări bruște de dispoziție, refuz școlar, izolare) și pe însușirea unor strategii sănătoase de comunicare și suport în cazul în care copilul devine victima bullying-ului.
- **Optimizarea parteneriatului școală-familie:** Crearea și consolidarea unui sistem de comunicare bidirecțional și eficient între cadrele didactice/consilierul școlar și părinți, prin punerea la dispoziție a unor canale clare, sigure și rapide pentru semnalarea timpurie a oricăror îngrijorări legate de climatul relațional al elevilor.

VII. Ghid practic pentru consilierul școlar — utilizarea rezultatelor

Această secțiune oferă consilierului școlar un cadru practic pentru a transforma rezultatele cercetării în acțiuni concrete, eficiente și fundamentate empiric. Structura urmărește fluxul natural al activității de consiliere: identificare → evaluare → intervenție → monitorizare → prevenție.

7.1. Cum poate consilierul folosi acest raport

Raportul de față oferă consilierului școlar trei tipuri de resurse:

- **Resurse de cunoaștere:** Înțelegerea aprofundată a modului în care tiparele cognitive disfuncționale se corelează cu dinamica fenomenului de bullying, oferind repere esențiale pentru o abordare empatică, validantă și informată a cazurilor.
- **Resurse de evaluare și orientare:** Indicatorii surprinși în acest document (precum subscalele de victimizare și profilurile vulnerabilității globale) servesc ca repere metodologice pentru procesul de screening educațional și pentru ghidarea elevilor către servicii specializate.
- **Resurse de intervenție psihoeducațională:** Ghidul propune cadre de lucru individual și colectiv, activități interactive adaptate nivelului de dezvoltare al adolescenților și modele de ateliere axate pe dezvoltarea rezilienței și a asertivității.

7.2. Etapa 1 — Screening și identificare a elevilor vulnerabili

7.2.1. Screening universal (toți elevii)

Recomandare: Implementarea unui screening anual la începutul fiecărui an școlar, cu prioritate la clasele a IX-a și a X-a (perioadă identificată în cercetare ca având un nivel ridicat de vulnerabilitate adaptativă).

Procedura de lucru:

- **Aplicarea instrumentelor de screening:** Administrarea într-un format strict confidențial (utilizând coduri de identificare unice pentru protejarea identității elevilor) a unei scale de evaluare a victimizării și a climatului școlar (de tipul Victimization in Schools Scale — VIS), în cadrul orelor dedicate consilierii și dezvoltării personale sau la dirigenție.
- **Cartografierea climatului școlar:** Analiza statistică a scorurilor obținute pe colectivele de elevi pentru identificarea „punctelor fierbinți” (clasele care înregistrează medii ridicate ale indicilor de victimizare sau agresivitate).
- **Identificarea priorităților de intervenție:** Monitorizarea cu prioritate a elevilor ale căror scoruri pe subscalele de victimizare depășesc pragul mediu acceptat, aceștia fiind considerați ca prezentând un risc crescut de excludere sau abuz.
- **Inițierea evaluării detaliate:** Pentru elevii identificați la risc în faza de screening, consilierul va propune o evaluare individuală mai aprofundată a profilului socio-

emoțional (folosind chestionare non-clinice autorizate pentru mediul școlar), demers realizat exclusiv pe baza acordului informat al părintelui și cu asentimentul elevului.

7.2.2. *Semne de alarmă observabile*

Pe lângă scorurile chestionarelor, consilierul ar trebui să fie atent la următoarele semnale comportamentale, frecvent corelate cu schemele identificate în studiu:

Categoria	Semnale observabile	Schema cognitivă posibilă
Comportament social	Izolare în pauze, lipsa prietenilor stabili, evitarea evenimentelor de grup, postură corporală retrasă	Izolare socială, Privare emoțională
Comportament în clasă	Tăcere excesivă, evitarea contactului vizual, neexprimarea opiniilor, ascultarea pasivă	Subjugare, Inhibiție emoțională
Performanță academică	Scădere bruscă a notelor, abandonarea activităților extra-curriculare, refuzul de a participa la concursuri	Eșec, Negativism/Pesimism
Stare fizică	Absențe frecvente, plângeri somatice (dureri de cap, abdominale), tulburări de somn raportate	Vulnerabilitate la rău, Privare emoțională
Aspect și auto-îngrijire	Aspect neîngrijit/excesiv de îngrijit, schimbarea bruscă a stilului, ascunderea corpului	Deficiență/Rușine, Căutare aprobare
Comportament digital	Anxietate la verificarea telefonului, postări auto-depreciatoare, ștergerea bruscă a conturilor sociale	Neîncredere, Deficiență
Comportament agresiv	Reacții explozive disproporționate, bullying față de elevi mai mici, încălcarea regulilor	Eșec (compensator), Autocontrol insuficient

Tabel 7. Semnale comportamentale și schemele cognitive asociate

7.3. Etapa 2 — Evaluarea psihoeducațională individuală aprofundată

Pentru elevii identificați cu un risc crescut în etapa de screening, se propune un protocol de evaluare calitativă și orientare, structurat pe parcursul a 2–3 întâlniri individuale:

Ședința 1: Alianța consilier-elev și anamneza educațională

- **Stabilirea cadrului de siguranță:** Asigurarea confidențialității și explicarea clară a limitelor acesteia (situații de risc iminent specifice auto- sau heteroagresivității, conform legislației în vigoare).
- **Explorarea contextului socio-familial:** Analiza structurii familiei, a dinamicii relaționale cu părinții și frații, precum și identificarea unor eventuale evenimente de viață cu impact emoțional.

- **Istoricul parcursului școlar:** Monitorizarea schimbărilor de mediu școlar, evoluția integrării în colectiv și identificarea perioadelor percepute de elev ca fiind dificile.
- **Evaluarea calitativă a experienței curente:** Utilizarea tehnicilor de ascultare activă și a întrebărilor deschise („Cum resimți interacțiunile cu colegii?”, „În ce momente te simți în siguranță la școală?”) pentru a explora percepția elevului asupra fenomenului de bullying.
- **Identificarea rețelei de suport:** Cartografierea resurselor de sprijin percepute de adolescent (prieteni, cadre didactice de încredere, membri ai familiei).

Ședința 2: Evaluarea profilului socio-emoțional și a stilurilor de coping

- **Evaluarea specificului victimizării:** Utilizarea calitativă a indicatorilor din scalele de climat școlar (de tipul VIS) pentru a înțelege formele predominante de abuz resimțite (verbal, fizic sau relațional).
- **Aplicarea instrumentelor autorizate pentru mediul școlar:** Utilizarea unor inventare non-clinice standardizate pentru populația școlară, axate pe evaluarea stimei de sine (de exemplu, Scala Rosenberg — RSES), a stilurilor de adaptare în fața stresului (coping) sau a nivelului general de reziliență.
- **Protocol de monitorizare a indicilor de risc clinic:** Dacă în cadrul discuțiilor apar suspiciuni de anxietate severă, simptomatologie depresivă sau traumatizare profundă, consilierul nu va aplica teste clinice (precum BDI sau STAI), ci va activa imediat protocolul de informare a familiei și de recomandare/direcționare către servicii externe specializate (psiholog clinician, psihoterapeut sau medic psihiatru pediatric).

Ședința 3: Feedback adaptat și co-proiectarea planului de suport

- **Prezentarea securizantă a rezultatelor:** Discutarea concluziilor într-un format accesibil adolescentului, evitând etichetările sau jargonul psihopatologic.
- **Normalizarea și resemnificarea tiparelor identificate:** Explicarea modului în care anumite credințe despre sine (de exemplu, sentimentul de inadecvare sau eșec) acționează ca niște „filtre restrictive” prin care interpretăm acțiunile celorlalți.
- **Stabilirea obiectivelor de dezvoltare personală:** Definirea împreună cu elevul a unor scopuri clare, realiste și focalizate pe asertivitate, autoreglare emoțională și creșterea autonomiei personale.
- **Planificarea intervenției psihoeducaționale:** Stabilirea de comun acord a frecvenței întâlnirilor din cadrul cabinetului de asistență psihopedagogică și a modalităților de monitorizare a stării de bine a elevului.

7.4. Etapa 3 — Intervenția psihoeducațională individuală

Intervenția individuală destinată elevilor care prezintă tipare cognitive disfuncționale și implicare în dinamica de bullying integrează strategii cognitiv-atitudinale, tehnici de conștientizare emoțională și antrenament comportamental adaptat mediului școlar. În

continuare, sunt prezentate direcțiile de lucru adaptate pentru fiecare tipar de vulnerabilitate identificat în studiu.

7.4.1. Intervenția în cazul sentimentului de Privare Emoțională

Manifestări tipice în mediul școlar: Atitudini de tipul „Nu pot conta pe nimeni”, „Nimeni nu mă înțelege”, izolare auto-impusă, neîncredere în adulți și dificultate accentuată în a solicita ajutor.

Obiectivele consilierii:

- Identificarea credinței restrictive („nu voi fi protejat/înțeles”) și conștientizarea modului în care aceasta blochează interacțiunile sociale curente;
- Cultivarea capacității de a recunoaște propriile nevoi de siguranță și validare;
- Dezvoltarea abilității de a cere sprijin, în mod activ, de la persoane sigure din mediul școlar și familial.

Tehnici psihoeducaționale recomandate:

- *Analiza reflexivă ghidată:* Explorarea obiectivă a situațiilor trecute pentru a diferenția momentele reale de suport de tendința automată de izolare;
- *Cartografierea rețelei de siguranță:* Exerciții vizuale de identificare a resurselor umane sigure din școală (profesori de încredere, colegi asertivi, personalul cabinetului) și din familie;
- *Antrenamentul gradat în solicitarea ajutorului:* Jocuri de rol bazate pe scenarii școlare, repetând formule clare și directe prin care elevul poate verbaliza o dificultate în fața unui adult..

7.4.2. Intervenția în cazul sentimentului de Eșec

Manifestări tipice în mediul școlar: Autoevaluări negative („Sunt prost”, „Nu sunt în stare de nimic”), evitarea provocărilor academice, auto-sabotare sau, în cazul profilului de „victimă-agresor”, utilizarea agresivității reactive ca mecanism compensatoriu pentru mascarea incompetenței percepute.

Obiectivele consilierii:

- Flexibilizarea credinței de incompetență personală globală;
- Identificarea și valorizarea succeselor anterioare, frecvent minimizezate de către elev;
- Diferențierea clară între un insucces punctual într-o sarcină și valoarea sa ca persoană.

Tehnici psihoeducaționale recomandate:

- *Tehnica „dovezilor noi” (Jurnalul succeselor):* Monitorizarea săptămânală a trei realizări concrete (academice, sociale sau personale), oricât de mici, pentru contracararea filtrului mental negativ;

- *Tehnica „liniei vieții de succes”*: Identificarea în istoricul personal a momentelor în care elevul a demonstrat perseverență, abilități sau adaptare;
- *Activități experimentale de testare*: Angajarea controlată în sarcini școlare cu un nivel de dificultate mediu, pentru a demonstra experimental că performanța poate fi îmbunătățită prin efort;
- *Strategii de autoreglare pentru profilul victimă-agresor*: Tehnici de respirație controlată, exerciții de ancorare în prezent (mindfulness) și identificarea semnalelor fizice ale furiei înainte ca aceasta să se descarce în comportamente agresive..

7.4.3. Intervenția în cazul tiparului de Subjugare

Manifestări tipice în mediul școlar: Dificultate majoră în a spune „nu”, cedarea constantă și necondiționată în fața dorințelor sau presiunii grupului, acumulare de resentimente și sentimentul lipsei de control asupra propriilor decizii. Obiectivele consilierii:

- Conștientizarea mecanismului de submisivitate cronică și a riscurilor acestuia în victimizare;
- Identificarea și validarea propriilor preferințe, opinii și valori personale;
- Dezvoltarea asertivității ca alternativă adaptativă, situată între pasivitate și agresivitate.

Tehnici psihoeducaționale recomandate:

- *Tehnica DESC (Describe-Express-Specify-Consequences)*: Învățarea unei structuri verbale clare pentru exprimarea refuzului sau a nemulțumirii într-un mod politic, dar ferm;
- *Dramatizarea și jocul de rol gradat*: Exersarea reacțiilor asertive pornind de la situații școlare simple (refuzarea împrumutării unui obiect) până la situații complexe de presiune din partea colegilor;
- *Jurnalul alegerilor personale*: Monitorizarea zilnică a deciziilor luate din proprie inițiativă, cu scopul de a crește sentimentul de autonomie și control personal.

7.4.4. Intervenția în cazul sentimentului de Inadecvare / Rușine

Manifestări tipice în mediul școlar: Manifestări tipice în mediul școlar: Rușine cronică în interacțiunile sociale, sentimentul profund de a fi „mai prejos” decât ceilalți, evitarea expunerii publice (refuzul de a răspunde la ore), auto-critică severă și teama constantă de a fi respins.

Obiectivele consilierii:

- Diminuarea tendinței de comparare socială nerealistă;
- Cultivarea unei atitudini de auto-acceptare și reducere a auto-criticii severe;
- Expunerea comportamentală treptată la interacțiuni sociale securizante.

Tehnici psihoeducaționale recomandate:

- *Recontextualizarea criticilor*: Analiza obiectivă a standardelor folosite de elev pentru a se evalua și învățarea unor formule de autoevaluare mai blânde și realiste;
- *Exerciții de auto-susținere emoțională*: Dezvoltarea unui „discurs interior de sprijin”, învățând elevul să își vorbească în momentele dificile în același mod în care i-ar vorbi unui prieten drag aflat în suferință;
- *Desensibilizarea și expunerea graduală în mediul școlar*: Stabilirea unor pași mici pentru creșterea vizibilității sociale (de exemplu, adresarea unei întrebări unui singur coleg, apoi participarea la o activitate de grup restrâns, ulterior expunerea în fața clasei), în medii evaluate anterior ca fiind sigure.

7.5. Etapa 4 — Intervenția la nivel de clasă

Pe lângă consilierea individuală, se recomandă ca această intervenție să fie implementată sub forma unui program scurt și dinamic, structurat în 4–5 ateliere interactive (ce pot fi desfășurate în cadrul orelor de consiliere și dezvoltare personală sau dirigenție la clasele a IX-a și a X-a). Formatul compact asigură o aplicabilitate ridicată în structura anului școlar.

Atelierul 1: Cartografierea fenomenului și siguranța online:

Dimensiunea conceptuală.

Obiectiv: Definirea clară a bullying-ului și cyberbullying-ului, cu accent pe diferențierea rolurilor (agresor, victimă, martor/spectator).

Activități: Analiza unor studii de caz simple și demontarea miturilor comune (ex: „este doar o glumă”). Discuție aplicată despre mecanismele specifice hărțuirii în mediul digital și gestionarea amprentei online.

Atelierul 2: Tiparele noastre de gândire și stima de sine

Dimensiunea cognitiv-atiudinală.

Obiectiv: Conștientizarea modului în care credințele despre sine (filtrele mentale de eșec, inadecvare sau neîncredere) ne influențează reacțiile în relație cu ceilalți.

Activități: Exercițiul „Ochelarii magici” — identificarea gândurilor automate negative și exersarea unor modalități alternative, mai flexibile și realiste, de interpretare a interacțiunilor sociale.

Atelierul 3: Reacții inteligente — Antrenamentul asertiv

Dimensiunea comportamentală.

Obiectiv: Diferențierea clară între comportamentul pasiv, agresiv și cel asertiv; deprinderea unor tehnici concrete de răspuns în fața provocărilor.

Activități: Jocuri de rol ghidate în care elevii exersează tehnici asertive verbale și non-verbale (ex: menținerea contactului vizual, utilizarea tehnicii DESC pentru exprimarea fermă a refuzului fără agresivitate).

Atelierul 4: Puterea grupului — De la spectator pasiv la apărător

Dimensiunea relațională și empatică.

Obiectiv: Activarea grupului de martori și dezvoltarea empatiei prin capacitatea de a adopta perspectiva celuilalt (perspective-taking).

Activități: Exerciții de inversare a rolurilor pentru conștientizarea impactului emoțional al izolării și etichetării. Discutarea unor strategii sigure prin care un elev poate interveni sau raporta un abuz fără a se pune în pericol.

Atelierul 5: Crearea unui mediu sigur și resurse de sprijin

Consolidare și conectare

Obiectiv: Asumarea unor reguli comune la nivelul colectivului și clarificarea rețelei de suport. **Activități:** Dezbateri și semnare a unui „Acord de respect reciproc al clasei”. Configurarea finală a canalelor sigure prin care elevii pot cere ajutor (consilier școlar, cutia de sesizări confidențiale, linii de suport), eliminând stigmatul asociat solicitării de sprijin.

7.6. Parteneriatul cu familia — Programe pentru părinți

Implicarea activă a familiei reprezintă un pilon fundamental atât în faza de prevenție, cât și în gestionarea eficientă a cazurilor confirmate. Colaborarea se realizează pe două dimensiuni distincte: intervenții universale de informare și suport individualizat.

7.6.1. *Ateliere tematice pentru părinți (Prevenție și conștientizare)*

În locul unor cursuri de lungă durată, se recomandă organizarea a două întâlniri-cheie, integrate în cadrul ședințelor cu părinții sau ca evenimente tematice ale școlii:

- **Atelierul 1: „Nevoile emoționale ale adolescentului și stilul de parenting”**

Conținut: Discuții interactive despre nevoile fundamentale ale tinerilor (siguranță, atașament, autonomie și validare) și modul în care stilul educațional din familie le influențează stima de sine. Se vor analiza efectele criticismului excesiv, ale controlului rigid sau ale neglijării emoționale, oferind alternative bazate pe ascultare activă și susținere.

- **Atelierul 2: „Siguranța adolescentului în lumea reală și digitală”**

Conținut: Repere practice pentru recunoașterea indicatorilor subtili ai victimizării sau agresivității (schimbări de comportament, refuz școlar, izolare). Ghid de gestionare a bullying-ului și cyberbullying-ului: cum să comunice echilibrat despre experiențele online, cum să monitorizeze discret activitatea digitală și care sunt pașii corecți de reacție în fața unui abuz (evitând minimizarea sau reacțiile impulsive)..

7.6.2. *Întâlniri individuale cu părinții elevilor identificați*

În cazul în care un elev beneficiază de consiliere individuală la cabinet, relația cu familia se va ghida după următorul protocol metodologic:

- **Abordarea securizantă și non-punitivă:** Validarea firească a îngrijorărilor părintelui, punând accent pe cooperare și evitând complet blamarea, culpabilizarea sau etichetarea stilului parental.
- **Traducerea profilului socio-emoțional:** Explicarea, în termeni simpli și accesibili, a modului în care adolescentul tinde să își filtreze realitatea (de exemplu, cum sentimentul de eșec sau inadecvare îi poate alimenta fie retragerea defensivă, fie agresivitatea compensatorie).
- **Proiectarea comună a planului de suport familial:** Identificarea unor comportamente concrete prin care familia poate susține demersul consilierului (exersarea validării emoționale acasă, reducerea standardelor nerealiste, încurajarea exprimării asertive a opiniilor).
- **Stabilirea acordului de colaborare:** Fixarea unor obiective comune pe termen scurt și agrearea unor canale rapide și sigure de comunicare bidirecțională (școală-familie) pentru monitorizarea progresului elevului.
- **Activarea protocolului de orientare externă:** Dacă în urma evaluării inițiale sau a ședințelor de consiliere se observă prezența unor traume profunde, a unei suferințe cronice sau a unor dinamici familiale rigide ce depășesc competențele cabinetului școlar, consilierul va recomanda și va facilita cu tact direcționarea familiei către servicii externe

specializate de psihologie clinică sau psihoterapie. alidarea îngrijorărilor părintelui, fără culpabilizare;

7.7. Colaborarea cu cadrele didactice

Profesorii și diriginții reprezintă observatori privilegiați ai dinamicilor din colectivele de elevi. Parteneriatul dintre consilierul școlar și corpul profesoral se realizează prin următoarele acțiuni strategice:

- **Organizarea de sesiuni de formare internă:** Desfășurarea unor întâlniri de informare adresate cadrelor didactice, axate pe recunoașterea indicatorilor timpurii ai bullying-ului și victimizării (schimbări de dinamică în grup, izolare, scăderi bruște ale performanței școlare), cu accent pe manifestările subtile, dincolo de agresiunile fizice evidente.
- **Monitorizarea și comunicarea stării climatului școlar:** Oferirea unui feedback periodic diriginților și managementului școlii prin prezentarea datelor agregate și anonimizate din faza de screening. Acest demers permite identificarea timpurie a claselor cu risc și monitorizarea evoluției acestora în timp.
- **Optimizarea circuitului de raportare internă:** Proiectarea în comun a unui protocol metodologic simplu, clar și predictibil prin care profesorii pot semnala cabinetului de asistență psihopedagogică orice îngrijorare legată de un elev, protocolul incluzând pași concreți de acțiune și un termen rapid de răspuns.
- **Facilitarea întâlnirilor tripartite de suport:** Organizarea unor ședințe comune (diriginte — consilier școlar — părinte) pentru cazurile complexe care necesită o abordare integrată, asigurând o punte de comunicare unitară între școală și familie.
- **Ghidarea profesorilor în managementul conflictelor:** Oferirea de consultanță metodologică cadrelor didactice pentru gestionarea situațiilor tensionate de la clasă, prin transferul unor tehnici de mediere educațională și introducerea practicilor restaurative (axate pe repararea relațiilor interpersonale și asumarea responsabilității, nu pe pedepsirea punitivă).

7.8. Monitorizarea și evaluarea eficacității intervențiilor

Pentru a asigura validitatea demersului psihoeducațional, evoluția elevilor și impactul programelor implementate trebuie evaluate în mod sistematic, utilizând o matrice de indicatori calitativi și cantitativi:

- *Reevaluarea periodică a indicatorilor de vulnerabilitate:* Reaplicarea instrumentelor de evaluare a climatului și victimizării (de tipul VIS) la intervale de 3 și/sau 6 luni de la finalizarea programului, exclusiv pentru elevii care au beneficiat de intervenție psihoeducațională individuală, cu scopul de a măsura stabilitatea schimbării în timp.
- *Monitorizarea progresului prin auto-raportare:* Utilizarea unor instrumente calitative accesibile adolescentului (jurnale de reflexie, fișe de monitorizare a obiectivelor

personale sau scale vizuale de progres) pentru a urmări percepția subiectivă a elevului asupra propriei evoluții.

- *Evaluarea prin observare independentă (Feedback-ul cadrelor didactice):* Colectarea periodică de date calitative de la profesorul diriginte sau de la profesorii clasei, urmărind indicatori comportamentali concreți (gradul de integrare în colectiv, reducerea episoadelor de retragere sau diminuarea reacțiilor impulsive/agresive).
- *Analiza indicatorilor de climat la nivel instituțional:* Monitorizarea evoluției unor indici globali de siguranță ai școlii, precum dinamica numărului de cazuri semnalate, evoluția absenteismului în rândul elevilor vulnerabili și rezultatele chestionarelor anuale privind percepția calității vieții școlare.
- *Reflecția profesională și managementul calității:* Participarea regulată a consilierului școlar la sesiuni de intervizare colegială în cadrul cercurilor pedagogice sau la grupuri de supervizare profesională specifice rețelei de asistență psihopedagogică, asigurând astfel monitorizarea etică a cazurilor și prevenirea sindromului de burnout..

7.9. Protocolul de referire către servicii externe specializate

Consilierul școlar are obligația deontologică de a recunoaște limitele propriului rol și de a ghida elevul și familia acestuia către specialiști din sectorul clinic sau interinstituțional în următoarele situații de risc major:

- **Risc iminent de auto-vătămare:** Manifestarea ideății suicidare active, existența unor planuri sau istoricul de tentative de auto-vătămare. În aceste cazuri, se activează imediat protocolul de urgență, anunțând familia și serviciile medicale/de urgență.
- **Indicatori ai unor tulburări de sănătate mintală severe:** Suspiciuni clare de instalare a unor patologii din sfera clinică (depresie majoră, tulburări de anxietate debilitante, tulburări de conduită alimentară sau simptomatologie din spectrul psihotic) care afectează masiv funcționarea zilnică a adolescentului.
- **Suspiciuni sau certitudini de abuz în mediul familial:** Identificarea unor semne de abuz fizic, sexual, emoțional sau de neglijare severă în familie. În această situație, consilierul suspendă demersul de consiliere familială și respectă cu strictețe obligația legală de a sesiza de urgență Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC).
- **Rigiditate cognitiv-atiudinală accentuată:** Situațiile în care tiparele disfuncționale ale elevului sunt profund înrădăcinate, de o intensitate clinică, și nu prezintă nicio ameliorare în urma intervențiilor psihoeducaționale aplicate la cabinetul școlar.

- **Comportamente externalizate de mare risc:** Manifestarea unor conduite delincvente severe, acte de violență extremă sau consumul problematic de substanțe (alcool, droguri, medicamente fără rețetă).
- **Dinamici familiale disfuncționale cronice:** Situațiile în care menținerea comportamentelor de bullying sau de victimizare este întreținută de o structură familială rigidă, caz care necesită abordare prin psihoterapie sistemică de familie.

Notă metodologică privind managementul referirii:

Procesul de orientare către un specialist extern (psiholog clinician, psihoterapeut sau medic psihiatru pediatric) trebuie realizat cu o deosebită sensibilitate tactică, punând accent pe colaborare și pe explicarea beneficiilor, astfel încât elevul și familia să nu resimtă demersul ca pe un abandon. Consilierul școlar își va menține rolul de resursă de sprijin și monitorizare în interiorul școlii, lucrând în paralel și, ideal, în comunicare cu specialistul extern pentru a asigura un mediu școlar securizant..

7.10. Recomandări practice rapide — "checklist-ul consilierului"

Pentru o monitorizare eficientă și o aplicare imediată a rezultatelor cercetării în practica curentă de la cabinet, se propune următorul instrument de autoevaluare a activității::

[] Am identificat, pe baza screening-ului, colectivele de elevi cu cel mai ridicat nivel de vulnerabilitate relațională (acordând atenție prioritară claselor a IX-a și a X-a)?

[] Am implementat screening-ul sistematic privind climatul școlar și victimizarea la începutul anului curent?

[] Am elaborat și comunicat cadrelor didactice protocoale clare, confidentiale și accesibile pentru semnalarea cazurilor suspectate de bullying?

[] Am inclus elevii cu profil mixt de „victimă-agresor” (caracterizați adesea printr-un sentiment accentuat de eșec sau inadecvare) într-un program specific de monitorizare și suport?

[] Am integrat în planul anual de activitate cele 4–5 ateliere interactive de dezvoltare socio-emoțională și asertivitate pentru clasele de început de ciclu liceal?

[] Am cartografiat și actualizat rețeaua de resurse externe (psihologi clinicieni, psihoterapeuți, DGASPC, servicii medicale) pentru referirea rapidă a cazurilor severe?

[] Mențin o colaborare activă și un schimb periodic de date agregate cu profesorii diriginți pentru monitorizarea climatului claselor?

[] Am planificat și organizat cele minimum două ateliere anuale de conștientizare și educație parentală adresate familiilor?

Documentez sistematic, în fișe de evoluție securizate, cazurile preluate și măsurile de sprijin aplicate, respectând cu strictețe normele de confidențialitate și protecție a datelor?

VIII. Direcții de cercetare viitoare

Rezultatele obținute în cadrul studiului prezent oferă o bază empirică solidă pentru deschiderea unor noi perspective de investigare academică. Pentru aprofundarea dinamicilor complexe dintre structurile cognitive și comportamentul interpersonal în mediul școlar, sunt propuse următoarele direcții de cercetare:

- *Abordări metodologice de tip longitudinal:* Implementarea unor studii longitudinale prospective care să permită stabilirea cu exactitate a direcției de cauzalitate dintre tiparele cognitive disfuncționale și victimizare, clarificând dacă aceste convingeri profunde acționează ca predictorii timpurii (vulnerabilități) sau reprezintă consecințe psihologice ale expunerii cronice la bullying.
- *Extinderea și diversificarea eșantionului:* Lărgirea volumului eșantionului, asigurând o reprezentativitate geografică echilibrată (mediul urban versus mediul rural) și controlul variabilelor socio-economice și culturale specifice diferitelor regiuni din România.
- *Utilizarea unor design-uri de cercetare multi-metodă:* Combinarea instrumentelor de auto-raportare cu tehnici de evaluare de tip peer-report (evaluare inter-pari), observație directă în mediul școlar pentru o validare încrucișată a datelor.
- *Focalizarea pe dinamica specifică a cyberbullying-ului:* Investigarea hărțuirii virtuale ca formă distinctă de abuz, utilizând instrumente de evaluare specifice și validate psihometric (precum Cyberbullying Inventory), pentru a surprinde modul în care ecranele și anonimatul digital modifică activarea filtrelor cognitive.
- *Abordări calitative de profunzime:* Desfășurarea unor studii calitative (prin interviuri semistructurate) cu victime ale bullying-ului, cu scopul de a obține o înțelegere nuanțată a perspectivei lor subiective și a sensului pe care tinerii îl atribuie acestor experiențe.
- *Analiza factorilor moderatorii sistemici:* Evaluarea rolului de moderator pe care stilul de parenting, suportul oferit de cadrele didactice și cultura organizațională anti-bullying a școlii îl exercită asupra relației dintre vulnerabilitățile cognitive individuale și riscul efectiv de victimizare a elevului.

IX. Referințe bibliografice

- Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: Organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(4), 328–349.
- Beldean-Galea, I. E., Țigan, Ș. I., & Furtună, C. (2010). Frecvența fenomenului de bullying la elevii de liceu din România. *Revista Română de Psihologie*, 12(3), 45–58.
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1083–1095.
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2013). Early maladaptive schemas and aggressive behavior in adolescents: Mediation through anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 547–552.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges*. Constable & Robinson.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282–288.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.

- Mărgărițoiu, A., & Eftimie, S. (2014). Bullying and victimization in Romanian schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 197–201.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699–725.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3, pp. 49–74). University Press of New England.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salvați Copiii România. (2022). *Studiu privind fenomenul de bullying în școlile din România. Raport național*.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). Guilford Press.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. SAGE Publications.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80–89.
- UNICEF România. (2021). *Raport asupra siguranței copiilor în mediul online*.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.

- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970.
- Young, J. E. (2005). Young Schema Questionnaire — Short Form 3 (YSQ-S3). Schema Therapy Institute.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.