

# QIE REPORTS

---

## Cluburile adolescenților în școală Modele de bună practică

Luminița COSTACHE (coordonator)  
Ștefan COJOCARU (coordonator)  
Ovidiu BUNEA  
Daniela COJOCARU  
Cătălina NECULAU

Iași, 2023



## **CLUBURILE ADOLESCENȚILOR ÎN ȘCOALĂ. Modele de bună practică**

La elaborarea acestui studiu au colaborat:  
Luminița COSTACHE (coordonator UNICEF), Ștefan COJOCARU (coordonator),  
Ovidiu BUNEA, Daniela COJOCARU, Cătălina NECULAU

Acest studiu a fost realizat în cadrul proiectului „Documentare tehnică în vederea extinderii la nivel național a educației parentale și a cluburilor de adolescenți”, implementat de Asociația HoltIS cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România.

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**Cluburile adolescenților în școală : modele de bună practică** / Luminița Costache (coord.), Ștefan Cojocaru (coord.), Ovidiu Bunea, .... - Iași :

Expert Projects, 2023  
ISBN 978-606-8927-22-0

I. Costache, Luminița  
II. Cojocaru, Ștefan  
III. Bunea, Ovidiu

37

## CUPRINS

<b>INTRODUCERE.....</b>	<b>7</b>
<b>ABILITĂȚI COGNITIVE.....</b>	<b>7</b>
<b>ABILITATI NONCOGNITIVE .....</b>	<b>8</b>
Delimitări conceptuale.....	8
Relația cu abilitățile cognitive .....	11
Evaluarea abilităților noncognitive .....	11
Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenți .....	12
<i>Dezvoltarea abilităților la adolescență .....</i>	<i>12</i>
<i>Abilități noncognitive în dezvoltarea adolescenților.....</i>	<i>13</i>
<i>Contexte de dezvoltare a abilităților noncognitive .....</i>	<i>16</i>
<i>Integrarea abilităților noncognitive ca obiect al procesului educațional formal.....</i>	<i>16</i>
<i>Influența mediului familial.....</i>	<i>17</i>
<i>Influența mediului școlar în dezvoltarea elevului: climat și cultură școlară .....</i>	<i>17</i>
Importanța dezvoltării abilităților noncognitive .....	19
<b>METODOLOGIA CERCETĂRII.....</b>	<b>21</b>
Criterii de selecție a cluburilor participante la cercetare .....	21
Întrebările cercetării .....	22
Culegerea datelor.....	22
<b>CARE SUNT SCHIMBĂRILE GENERATE ÎN DEZVOLTAREA ELEVILOR DE PARTICIPAREA LA CLUB? ....</b>	<b>23</b>
Introducere .....	23
Dobândirea încrederii prin socializare .....	24
<i>„Mi-am dat drumul la vorbă”.....</i>	<i>24</i>
<i>„Am venit timid și retras și acum sunt altfel” .....</i>	<i>26</i>
<i>„Nu mai suntem pesimiști.” .....</i>	<i>27</i>
<i>„Vorbăria” se transformă în încredere.....</i>	<i>28</i>
Alte surse ale încrederii în sine .....	30
<i>“Am devenit o persoană (...) mai punctuală, mai sociabilă și îmi dau seama că am ajuns unde trebuia și mă bucur că sunt aici.” .....</i>	<i>30</i>
<i>„Eu nu credeam că chiar sunt și capabilă să realizez, dar de fiecare dată și alături de colectivul meu am realizat că pot să fac orice.” .....</i>	<i>30</i>
<i>„Pot să fac unele lucruri pe care credeam că nu pot să le fac.” .....</i>	<i>30</i>
Dezvoltarea abilităților de lider .....	31
Cooperare și muncă în echipă.....	32

„Pe mine m-a schimbat clubul, m-a învățat lucrez în echipă” .....	32
Atenție și creativitate.....	32
„Chestia asta cu Clubul HoltIS mi-a dezvoltat mai mult creativitatea” .....	33
Dobândirea de cunoștințe noi .....	33
„Ne-am dezvoltat și personal prin activitățile pe care le-am făcut.” .....	33
Maturizare și seriozitate .....	34
„Eu am devenit mult mai responsabilă” .....	34
„Eu am două laturi pe care m-a ajutat să le schimb. Una ar fi abilitatea asta organizatorică” ...	34
„Și pentru faptul că am învățat să fiu mai punctual.” .....	35
„Păi m-a făcut mai sensibilă. Deja sunt sensibilă, dar m-a făcut să văd oarecum situațiile, să ajut o persoană.” .....	35
„Da, răbdarea. Atunci când lucrezi cu mai mulți odată, trebuie să ai răbdare” .....	36
„Eu, înainte să ajung în acest club, mă feream de oameni. Nu îmi plăcea să vorbesc cu ei pentru că mi se părea că nu are rost.” .....	36
„Am învățat chiar cum să gestionez, controlez și expresiile faciale, limbajul corpului și toate astea.” .....	37
Transferul abilităților dobândite în afara clubului .....	37
„Automat le văd ca pe ceva bun și se văd rezultate, că ne-am dezvoltat ca persoane cu proiectele astea.” .....	37
„...că am încredere în mine. ...da, înainte nu aveam.” .....	38
„Înainte eram foarte obraznic, nu ascultam la oră, făceam obraznicii. Acum m-am schimbat. Îs un pic mai atent la ore...” .....	38
„ (Copiii) Sunt mult mai implicați, mult mai responsabili. Mult, mult, mai implicați... Vreau să vă spun că mi-a scăzut numărul de absențe.” .....	39
Resurse pentru dezvoltarea viitoare.....	39
„M-a ajutat foarte mult și cred că o să mă ajute extrem de mult pe viitor. Totuși (aici) am căpătat și o diplomă, să nu deranjez pe nimeni, să știu să îmi exprim ideea fără a crea comentarii.” .....	40
„Da, dacă tot ziceți de facultăți eu vreau pe științe economice și eu fiind trezorer îmi place foarte mult să organizez bani și să strâng bani. ....	40
„Aș vrea să mă fac educatoare sau actriță. Și na, aici mă ajută clubul deoarece acum învăț să fac mult mai multe activități pe care le aș putea folosi ca educatoare.” .....	41
„Eu sunt mai visătoare de felul meu și când am intrat la liceu aveam trei variante: armata, facultatea de drept și facultatea de litere. După un an de voluntariat, am mai adăugat o variantă: psihologia.” .....	42
„HoltIS oricum o să rămână, chiar dacă vreau să fac kinetoterapie. As vrea să mă implic și pe viitor la facultate, în continuare, să urc mai sus, tot în HoltIS, mi se pare frumos. Dacă nu, în alte proiecte, asociații. ....	42
„Eu vreau să fiu membru HoltIS și la liceu.” .....	43

<i>„Deci din clubul nostru HoltIS de voluntari, de la o singură activitate de la o lună, el a deschis clubul de film și este primul film...”</i> .....	44
Clubul HoltIS: un anume fel de a fi .....	44
<b>PRIN CE MIJLOACE S-AU PRODUS SCHIMBĂRILE ÎNREGISTRATE DE MEMBRII CLUBURILOR?</b> .....	<b>47</b>
Organizarea clubului .....	47
<i>„Urmărim să nu fim prea mulți, dacă suntem prea mulți ori e prea greu de organizat...”</i> .....	47
<i>„Toată lumea trece printr-un interviu”</i> .....	48
<i>„La noi o sută și ceva de elevi de care trage toată lumea.”</i> .....	48
<i>„Noi ne desfășurăm toate ședințele și activitățile de obicei în sala de festivități sau pe teren. Depinde de vreme.”</i> .....	49
<i>„Avem grup pe Wahtsapp, avem și pagină de Facebook și pagină de Instagram.”</i> .....	50
<i>„Adunările se fac și o dată pe săptămâna, și o dată la două săptămâni, depinde ce progres avem, dar în principiu se poate face activitate o dată pe luna, fără probleme.”</i> .....	51
<i>„De obicei, fiecare își spune părerea și vedem care e cea mai bună.”</i> .....	52
<i>„Dacă de exemplu sunt propuse mai multe activități, nu facem numai una, încercăm să le acoperim pe toate. Nu renunțăm la celelalte.”</i> .....	52
<i>„Ne gândim la o activitate, depinde de temă, discutăm și spune fiecare părerea.”</i> .....	53
<i>„Pur și simplu stăm toți așa și ne cunoaștem locul și toți suntem egali.”</i> .....	54
<i>„Până să realizăm activitatea, fiecare primește sarcina: cine face afișul, cine aduce aia, cine poate fi atunci, la momentul respectiv primul sau...fiecare contribuie cu ceva...”</i> .....	55
<i>„Ne ajută și profesorii și noi ne sfătuim...”</i> .....	55
<i>„Și să ne și placă, să nu facem doar de dragul de a face ceva! Să facem cu toată inima! Cu drag!”</i> .....	56
Nevoile personale la care răspunde clubul .....	56
Nevoia de experiențe noi .....	59
Nevoia de socializare .....	62
<i>Clubul - context (cadru) de dezvoltare</i> .....	67
<i>Orientarea spre nevoile celorlalți</i> .....	71
Membru în Club: Scop, acțiune, transformare .....	74
<b>CLUBUL HOLTIS, INSTANȚĂ DE SOCIALIZARE</b> .....	<b>77</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>80</b>

## **Lista figurilor**

Figura 1. Fundamentul unei taxonomii solide a abilităților noncognitive (Cinque <i>et al.</i> , 2021) .....	10
Figura 2. <i>Numărul de apariții ale codurilor care descriu categoria schimbărilor personale percepute de respondenți</i> .....	24
Figura 3. <i>Procesul de dezvoltare a membrilor în interiorul clubului</i> .....	46
Figura 4. <i>Numărul de apariții ale codurilor care descriu rolul clubului perceput de către interlocutori</i>	58
Figura 5. Mecanisme de dezvoltare în club .....	75

## **Lista tabelelor**

Tabel 1. Caracteristicile focus-grupurilor de la care s-au obținut date .....	22
---	----

## INTRODUCERE

Omul este într-un continuu proces de formare care nu poate fi clar delimitat în timp sau spațiu concret de învățare. Prin urmare, încercările de identificare a abilităților care contribuie la formarea sa ca individ social care primește și oferă societății prin deprinderile dobândite sau șlefuite de-a lungul vieții sale devin o preocupare necesară societății pentru a identifica acele condiții optime care pot conduce la construirea unei societăți responsabile, bazată pe eficiență, competență. Pornind de la încercările de a explica psihicul și funcționalitatea sa, au fost identificate în psihologie o serie de abilități care au fost considerate native, constituind contexte de dezvoltare diferite între indivizi, între care inteligența, pentru măsurarea căreia au fost realizate diverse instrumente de măsură. Deși factorul inteligență a fost mult timp în vizorul studiilor pe tema abilităților și dezvoltarea abilităților cognitive a fost asociată cu performanța academică fiind considerată predictor pentru reușita în viață în general, s-a dovedit că factorul cognitiv nu poate, izolat, să determine performanța, ci poate fi potențat, facilitat de o serie de condiții care țin și de mediul social al individului și a căror dezvoltare ar putea completa pregătirea formală orientată de dezvoltarea abilităților cognitive.

În sistemul educațional românesc preocupările pentru dezvoltarea abilităților noncognitive sunt de dată relativ recentă, fiind lăsate mai mult în seama educației informale sau activităților extracurriculare (Balica *et al.*, 2016), ceea ce justifică întrebările legate de maniera în care dezvoltarea acestor abilități ar putea intra în vizorul celor care dezvoltă curriculum-ul, fiind până în prezent mai mult preocuparea unor organizații non-guvernamentale care au abordat în diverse proiecte acest topic, promovat în mediul educațional internațional cu precădere de consorții de angajatori interesați să primească în câmpul muncii profesioniști cu competențe ridicate care să asigure performanță la locul de muncă pentru care nu este suficientă doar dezvoltarea abilităților cognitive sau a celor practice specifice.

## ABILITĂȚI COGNITIVE

Analizând istoria dezvoltării teoretice a abilităților cognitive, Robinson (2011) trece în revistă primele intenții de măsurare, pe care le atribuie lui Ebbinghaus și James, realizate odată cu studiile asupra memoriei, respectiv a atenției, considerate fundament pentru identificarea factorului general al inteligenței, factorul G al lui Spearman, care a devenit predictor nu doar pentru performanța academică, ci și pentru succesul în general în diverse activități intelectuale și în viață (Robinson, 2011). Concentrarea pe factorul general al inteligenței poate submina rolul altor constructe cognitive importante cum ar fi rezolvarea complexă a problemelor, inteligența emoțională care provine din psihologie, jocurile economice și anumite înclinații cognitive în luarea deciziilor, care sunt atribuite domeniului economic și educațional (Stankov, 2017).

Abilitățile cognitive reprezintă „aspecte care țin de funcționarea mentală cum ar fi memorarea și reamintirea, inhibarea și concentrarea atenției, viteza de procesare a informației, raționamentul spațial și causal” (Robinson, 2011), variind în complexitate, de la „abilități simple cum ar fi atenția, cunoașterea culorilor și a formelor, înțelegerea cuvintelor și a instrucțiunilor simple, la abilități care țin de înțelegerea situațiilor de viață, analiza unor fenomene științifice, rezolvarea problemelor în viziunea factorilor și principiilor învățate, gândirea critică și creativă” (Jalil & Ziq, 2009). Abilitățile spațio-vizuale au fost recunoscute, de asemenea ca factor predictor important pentru performanța școlară într-un studiu realizat în China, având la bază abilitățile de aritmetică și citire (Liu *et al.*, 2021). Deși pentru identificarea și măsurarea acestor abilități există teste de evaluare pe diferite niveluri de generalitate sau adresate anumitor tipuri de abilități, cum ar fi abilitățile care țin de inteligența logico-matematică sau de inteligența logico-verbală, există încă dispute în privința importanței diferitelor abilităților cognitive în educație, precum și cum sunt ele optimal adresate în școală (Jalil & Ziq, 2009). Deși își păstrează valoarea predictivă pentru performanța academică, s-a



pus de asemenea problema adaptării testelor de evaluare a abilităților cognitive la contextul digitalizării, într-o eră a internetului care face necesară integrarea acestor competențe digitale ale elevilor în preocupările curriculare, pentru a-i putea pregăti să răspundă corespunzător problemelor complexe ale unei lumi a informaticii (Sonnleitner *et al.*, 2013).

În încercarea de a sintetiza abilitățile descrise din diverse perspective teoretice elaborate în urma unor cercetări dirijate de diverse politici ale unor corpuri instituționale care au în vedere schimbări la nivel educațional, dar și din dorința de a crea instrumente de măsurare valide în ceea ce privește evaluarea rezultatelor învățării sau a competențelor și abilităților de muncă, centralizarea acestor preocupări dovedește faptul că abilitățile cognitive sunt doar o parte dintre cele identificate ca importante, alături de abilitățile emoționale, sociale, alături de valori și domenii de perspectivă și identitate, ceea ce face necesară o abordare integratoare a abilităților cognitive și noncognitive, cele două tipuri de abilități fiind, de fapt, într-un raport de facilitare reciprocă (Balica, 2016; Cinque *et al.*, 2021).

## ABILITATI NONCOGNITIVE

### Delimitări conceptuale

Inteligența a fost și încă este un atribut maxim valorizat social împiedicând dezvoltarea unitară, completă a personalității elevilor (Garcia, 2014), deși ultimele orientări în materie de dezvoltare personală accentuează importanța inteligenței emoționale, care trece dincolo de abilitățile logico-matematice sau verbale, performanțele la scriere, citire sau matematică putând fi potențate de dezvoltarea abilităților noncognitive (Garcia, 2014).

Anii 90 au fost asociați cu apariția primelor preocupări pentru *inteligența emoțională*, fiind menționate trei direcții de cercetare care au descris inteligența emoțională bazându-se în principiu pe aspecte care țin de propria persoană, de relațiile cu ceilalți, precum și de obiectivele personale, care implică partea de motivație: abilitate de a gestiona propriile emoții dirijate de propriile obiective (Bar-On, 2010; Mayer & Salovey, 1997), o direcție care surprinde aspecte intra și interpersonale, precum și adaptabilitatea, controlul stresului și dispoziția generală (Bar-On, 1997, 2010); iar cea de-a treia care atinge aspecte care pleacă de la *înțelegerea și abilitatea de gestionare a propriilor emoții, de a înțelege emoțiile celuilalt, de a le utiliza în atingerea propriilor obiective*, precum și o componentă care ține de asemenea de relațiile interpersonale, făcând referire la abilități de cooperare, comunicare, rezolvare a conflictelor etc. (Bar-On, 2010, Goleman, 1998; Mitrofan, 2018).

Abilitățile noncognitive sunt considerate aspecte care se dezvoltă pe tot parcursul vieții (Bloom, 1964) fiind definite de Borghans *et al.* (2008) ca „paternuri de gândire, emoții și comportamente”(Garcia, 2014). O altă definiție, care explică abilitățile non-cognitive ca fiind cunoscute ca „abilități soft” sau socio-emoționale, le consideră „pattern-uri de comportament, atitudini și personalitate care nu au legătură directă cu nivelul de cunoaștere a individului” (Anghel & Balart, 2017, p. 418).

Definind abilitățile noncognitive ca abilități care „pot fi învățate și care sunt dovedite științific ca având un rol la fel de mare ca abilitățile cognitive în a-i ajuta pe tineri să-și construiască o viață pozitivă și să evite comportamentele riscante” (Balica *et al.*, 2016, p. 32), UNICEF accentuează rolul activ al adolescenților în propria dezvoltare. Abilitățile socio-emoționale reprezintă „un set de cunoștințe, dexterități și atitudini care permite oamenilor să se raporteze la ei și la ceilalți în moduri sănătoase, navigând într-o lume interconectată social ca indivizi autonomi, responsabili și motivați” (Uribe, 2021, p.1). Deși diferite de abilitățile cognitive a căror importanță este recunoscută în performanța academică, abilităților sociale și emoționale le este recunoscută influența atât asupra

realizărilor personale cât și a celor sociale ale unui individ, fiind dezvoltate odată cu experiențele de învățare formale sau informale.

Lipsa consensului în identificarea și evaluarea abilităților care nu vizează sfera cognitivă le face să fie mai greu abordabile din perspectiva unei cercetări riguroase, fiind considerate drept „alte abilități decât cele cognitive”, „abilități ce nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau performanță” (Balica *et al.*, 2016) și fiind regăsite sub termeni diferiți, cum ar fi de exemplu abilități noncognitive, care sunt atribuite literaturii din domeniul economic, unde sunt utilizate ca sinonime cu abilitățile socio-emoționale, abilitățile soft sau de viață, abilități care vin din sfera psihologică, trăsăturile de caracter fiind considerate a fi abilități noncognitive, în timp ce unii autori diferențiază între trăsături de personalitate văzute de psihologi ca „predispoziții” și abilități, care devin modelabile în context educațional oferind astfel mai multe perspective de dezvoltare (Cinque *et al.*, 2011). Plecând, de asemenea de la preocuparea agenților economici pentru dezvoltarea abilităților noncognitive, Chiteji (2010) menționează importanța abilităților noncognitive, descrise ca o serie de trăsături de personalitate, așa numite „soft-skills” și factori socio-emoționali, în promovarea și menținerea comportamentelor sănătoase, care influențează indirect productivitatea individului în societate, susținând importanța abordării lor pe parcursul formării profesionale, ca determinanți și predictorii ai succesului pe piața muncii.

Alte concepte abordate în legătură cu abilitățile noncognitive sunt învățarea socială și emoțională (SEL) și educarea abilităților de viață (LSE) care, deși de multe ori considerate sinonime și folosite ca expresie a abilităților non-academice, se consideră că trebuie abordate distinct, fiind ancorate în discipline și domenii de cercetare diferite. Învățarea socială și emoțională, atribuită în special literaturii americane, se consideră a se adresa în general copiilor din clasele elementare și primare având la bază psihologia dezvoltării și prevenția, referindu-se la învățarea unor abilități din sfera social-emoțională care să asigure congruența gândurilor, emoțiilor și acțiunilor așa încât să performeze atât în școală cât și în muncă și în general în viață (Jones *et al.*, 2015). Învățarea socială și emoțională, se ocupă, din această perspectivă, pe lângă rezultatele academice, de dezvoltarea competențelor care au fost dovedite ca având influență asupra copiilor, asupra culturii și climatului din clasă care la rândul lor s-au demonstrat a fi predictorii pentru parcursul lor în școală, angajarea, sănătatea și starea de bine pe termen lung, implicând în general abilități și competențe cum ar fi cele sociale, emoționale și de autocontrol (Brush *et al.*, 2022).

În funcție de domeniul de interes în dezvoltarea abilităților individului au existat mai multe abordări, ceea ce a dus la un volum semnificativ de concepte care descriu diverse abilități (Cinque *et al.*, 2021), făcând necesară o sinteză care să integreze cadrele teoretice semnificative dezvoltate în acest domeniu pentru a permite elaborarea unor instrumente de identificare și măsurare, care stau la baza elaborării unor planuri de intervenție în funcție de necesități, fie că aparțin unor corpuri instituționale care țin de educație, fie unora care țin de piața muncii. În încercarea de a clarifica tipurile de abilități reunite sub umbrela conceptului de *abilități noncognitive* discursul economic este apreciat ca fiind cel mai puternic determinant în integrarea abilităților noncognitive în curriculum-ul universitar, unul dintre scopuri fiind acela de a facilita angajarea absolvenților, dar la fel de importante sunt apreciate ca fiind *discursurile sociale*, respectiv umanitare care sunt văzute ca „vehicule care promovează o serie de atribute sociale, etice și morale în rândul studenților, cum ar fi identitatea națională, respectul pentru diversitate, toleranța și empatia” (p. 22), integrarea competențelor transversale/noncognitive fiind apreciată ca un deziderat important la nivel internațional pentru a asigura dezvoltarea holistică optimă a tinerilor din societate (Cinque *et al.*, 2021).

Au fost, de asemenea identificate trei direcții importante de cercetare conduse de trei comunități discursive care au dus la dezvoltarea interesului științific pentru abilitățile noncognitive, asociate cu intervenții în comunitate care se aliniază următoarelor discursuri:

- primele preocupări sunt considerate a fi din domeniul educației abilităților de viață fiind legate de prevenție și educație pentru sănătate a tinerilor în privința consumului de alcool și droguri, a comportamentelor legate de sexualitate și violență;
- pe locul doi se află preocupările din domeniul economiei pentru dezvoltarea abilităților care influențează rezultatele de pe piața muncii, fiind legate de angajare, productivitate etc, fiind bazate pe contribuția economistului James Heckman;
- pe locul al treilea este plasat domeniul educației care vizează dezvoltarea abilităților de viață, în vederea formării unor abilități generale care să nu fie limitate doar la educație pentru sănătate sau muncă. (Murphy-Graham & Cohen, 2022)

Pe lângă dimensiunea discursului, având la bază obiectivele 2020 European Skills Agenda, și a perspectivei, conform cadrului teoretic UNESCO (2015), este propusă o dimensiune mai generală – *drive* - care orientează felul în care sunt interpretate discursurile despre competențe și abilități (Cinque *et al.*, 2021), oferind criteriile pentru realizarea unor taxonomii solide în funcție de diferite domenii de interes.

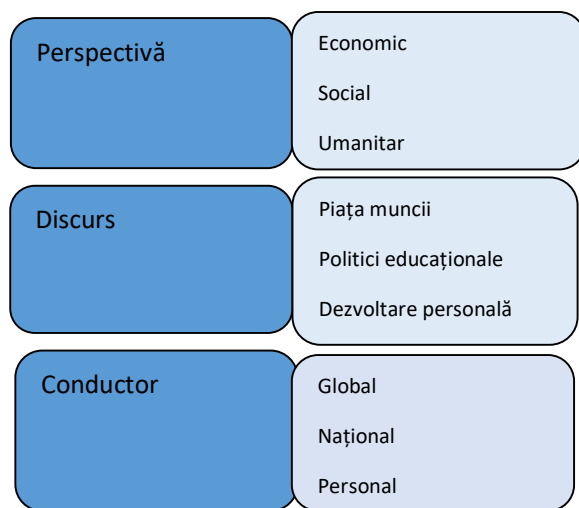


Figura 1. Fundamentul unei taxonomii solide a abilităților noncognitive (Cinque *et al.*, 2021)

Această viziune încearcă să clarifice diferitele abordări ale competențelor sau abilităților în funcție de perspectivă, fiind uneori de interes mai degrabă aspectele care țin de potențial decât de dezvoltare sau mai degrabă aspecte care țin de individual decât de organizațional (Cinque *et al.*, 2021), oferind un cadru mai clar pentru diverse clasificări, ordonări care să aibă sens în funcție de domeniul de interes.

Delimitate de Consiliul Național de Cercetare al SUA, ca abilități ale secolului XXI, sunt distribuite în trei mari domenii (Uribe, 2021) care se regăsesc fidel în cele trei dimensiuni ale abilităților propuse de UNICEF (2019), care consideră imposibil să fie realizată o listă definită capabilă să descrie abilitățile de viață, fiind necesară conștientizarea importanței contextului socio-cultural. Cele trei domenii sunt:

- Abilitățile cognitive, care se leagă de performanța academică sau în muncă și cuprinde abilități ca raționalizarea, rezolvarea problemelor, gândirea critică, luarea deciziilor,

creativitatea și inovația (Uribe, 2021). Luarea deciziilor este explicată prin abilități cum ar fi cele necesare obținerii informațiilor, de evaluare a consecințelor propriilor acțiuni, a fi capabil de a găsi soluții alternative la probleme, la care se adaugă abilitățile din sfera valorilor și atitudinilor personale care își pun amprenta asupra propriei motivații, în timp ce gândirea critică este legată de abilitatea de a analiza influențele care vin fie din partea media sau a celor care au aceeași vârstă, în privința atitudinilor, valorilor, normelor sociale și credințelor precum și abilitatea de a selecta informațiile relevante și sursele lor (UNICEF, 2019).

- Intrapersonale, care se referă sentimente, reglarea emoțiilor, abilitatea de stabili și realiza obiectivele și cuprinde abilități cum ar fi deschiderea, adaptabilitatea, responsabilitatea personală și socială, curiozitatea, perseverența, răspunderea civică și stabilitatea emoțională (Uribe, 2021). UNICEF descrie auto-managementul prin abilități care vin din sfera dezvoltării personale, cum ar fi dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propria persoană, stabilirea obiectivelor, valorizare, auto-evaluare și automonitorizare, implicând abilități de gestionare a emoțiilor, cum ar fi controlul furiei, abilitatea de a face față durerii și anxietății, pierderii, abuzului și situațiilor traumatice.
- Interpersonale, care se leagă de competența de a exprima adecvat și interpreta informații cu ceilalți, cuprinzând abilități ca munca în echipă, empatia, colaborarea, rezolvarea conflictelor, extraversiunea și leadership-ul (Uribe, 2021), care se regăsesc de asemenea, în descrierea realizată de UNICEF (2019), la care se adaugă aspecte legate de abilitatea de ascultare și înțelegere a nevoilor celorlalți, integrarea în diverse rețele sociale, implicând abilități de convingere și motivare a celorlalți.

## **Relația cu abilitățile cognitive**

Susținerea abilităților noncognitive a devenit un deziderat promovat prin numeroase studii care dovedesc atât importanța abilităților cognitive cât și a celor noncognitive ca factori predictivi ai „performanței academice, a comportamentului și a satisfacției în viață” (Roberts *et al.*, 2015, p. 6). Prin urmare, preocuparea pentru dezvoltarea abilităților noncognitive nu neagă importanța abilităților cognitive, dar dezvoltarea personalității umane și a omului social, nu poate fi redusă la partea de competență cognitivă, ceea ce face necesară o abordare cât mai cuprinzătoare și integratoare a aspectelor care contribuie la conturarea și construcția individuală și socială a membrilor comunității, dar și a comunității în sine. Abilități precum lucrul în echipă, comunicarea verbală, leadership-ul, creativitatea, etica în muncă s-au dovedit a declasa abilitățile cognitive într-o evaluare a abilităților absolvenților de colegiu, realizată de un consorțiu de angajatori care considerau importante o serie de abilități la angajare, între care un rol important a fost atribuit „applied skills” ca aptitudini de care un absolvent are nevoie pentru a pune în practică ceea ce a învățat în școală (Casner-Lotto & Barrington, 2006). Se consideră, de asemenea că există șanse mai mari de succes în cazul persoanelor care au bine dezvoltate abilitățile emoționale, fiind capabili să comunice mai eficient cu ceilalți și să păstreze relații armonioase cu ei (Mitrofan, 2018).

Participarea la lumea socială implică atât abilitățile noncognitive cât și pe cele cognitive, ca provocări la nivel intelectual pentru adolescenți, ceea ce subliniază ideea de interdependență a celor două tipuri de abilități. De altfel există voci care nu agreează această construcție dihotomică cognitiv-noncognitiv, considerând că cele două concepte sunt interconectate, abilitățile noncognitive sprijinindu-se pe cele cognitive, care sunt la baza procesării informațiilor (Balica *et al.*, 2016) și, de asemenea, abilitățile noncognitive pot facilita dezvoltarea abilităților cognitive (Cinque *et al.*, 2021).

## **Evaluarea abilităților noncognitive**

Diverse entități economice interesate de abilitățile care pot contribui la creșterea productivității muncii au abordat Big Five, care este un instrument de evaluare a trăsăturilor de personalitate

recunoscut și validat științific la nivel internațional, ca principal instrument de identificare a abilităților noncognitive și l-au propus ca „bază pentru organizarea unei liste enorme de abilități și trăsături dezirabile discutate odată cu promovarea abilităților noncognitive” (Roberts *et al.*, 2015, p. 19), ceea ce subliniază, alături de alte sute de studii din domeniu, suportul științific al necesității valorificării acestor tipuri de abilități, care sunt considerate de importanță majoră pentru ca formarea viitorilor profesioniști să răspundă cerințelor unei economii globale tot mai competitive (Roberts *et al.*, 2015, p. 6).

Deși pe lângă tehnicile clasice de evaluare a abilităților noncognitive care au la bază chestionarele sau interviurile standardizate, au fost dezvoltate tehnici mai complexe cum ar fi evaluarea unor produse ale creativității sau utilizarea diverselor tehnici neuroimagistice, analiza rezultatelor trebuie să țină cont întotdeauna de contextul și obiectivele evaluării (Balica *et al.*, 2021), ceea ce face dificilă aplicarea unor metode unitare de măsurare. Mai mult, problemele menționate de numeroase studii care vin din lipsa de claritate a conceptelor ce reunesc abilitățile și competențele noncognitive și a felului în care sunt utilizate și care țin de identificarea celor mai importante abilități/competențe în dezvoltare, modul în care pot fi măsurate și de asemenea, suprapunerea cu noțiuni deja existente, cum ar fi educarea abilităților de viață (LSE – life skill education) (Brush *et al.*, 2022), face neclar, de asemenea, modul în care ele pot fi abordate și adresate și mai ales, în ce etapă de dezvoltare.

O clarificare la nivel conceptual a abilităților noncognitive ar putea contribui la realizarea unor instrumente de evaluare eficiente pe baza cărora să se inițieze și promoveze o serie de programe de formare sistematice care să contribuie la dezvoltarea abilităților adolescenților în sectorul educației, al protecției sociale și al sănătății.

## **Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenți**

### *Dezvoltarea abilităților la adolescență*

Adolescența este o etapă de dezvoltare marcată de schimbări importante care deschid, pe de o parte noi drumuri, prin dezvoltarea crescută a abilităților fizice și mentale, însoțită fiind însă, de evoluția inegală a abilităților cognitive și a celor noncognitive. Abilitățile noncognitive, care țin de controlul emoțiilor expun adolescenții, fiind vârsta la care dezechilibrele dintre dezvoltarea cognitivă, care ține de luarea deciziilor, de analiza rațională și cea noncognitivă care ține de impulsivitate, asumarea riscurilor și căutarea de noi senzații fac necesară o abordare integrală a acestora prin impactul pe care îl pot avea asupra traiectoriei de viață a adolescenților (Balica *et al.*, 2016). Plecând de la relevanța abilităților noncognitive pe piața muncii, analiza gradului de maleabilitate sau stabilitate a abilităților noncognitive sugerează modificări în timp a acestor abilități, perioada adolescenței fiind considerată, de exemplu, propice formării „conștiințiozității, agreabilității și stabilității emoționale” mai ales în perioada 15-22 de ani (Hoeschler *et al.*, 2018), ceea ce ar putea susține planificarea unor intervenții specifice pentru dezvoltarea optimă a acestor abilităților noncognitive.

Abilitățile noncognitive identificate în funcție de dimensiunea personală sau socială, care sunt considerate a fi la baza altor abilități care vin din sfera trăsăturilor de caracter se referă la conceptul de sine, autoeficacitatea, autocontrolul, motivația și creativitatea, respectiv abilitățile sociale și civice, considerate a fi importante pentru reziliență la adolescenți (Balica *et al.*, 2016), iar dezvoltarea celor „7C”- uri, care constau în convingere, competență, conexiune, caracter, control, coping și contribuție sunt la baza rezilienței, considerat un concept cheie în formarea adolescenților (Balica *et al.*, 2021).

### *Abilități noncognitive în dezvoltarea adolescenților*

Analizând o serie de abilități care s-au evidențiat din poveștile adolescenților participanți la programele de voluntariat din cadrul Cluburilor HoltIS, au fost descrise ca achiziții importante o serie de abilități noncognitive care au rezultat din implicarea lor și care se regăsesc în literatura de specialitate în diverse categorii sau subcategorii și pe care le vom analiza mai departe.

Abilitățile care au ieșit în evidență ca fiind atinse de activitățile din cadrul Clubului HoltIS în studiul de față grupează o serie de abilități care țin de relațiile interpersonale, cum ar fi cooperarea și leadership-ul, și intrapersonale cum sunt responsabilitatea, stima de sine asociată cu încrederea în propria persoană, optimismul, atenția și creativitatea, corespunzând celor două categorii relatate de Balica et al. (2021), care grupează abilitățile noncognitive din perspectiva a două dimensiuni: dimensiunea personală și dimensiunea socială și comunitară. Aceste abilități sunt descrise în literatura de specialitate ca fiind abilități de tip noncognitiv, fiind incluse în diverse taxonomii în funcție de diverse perspective teoretice, pe care le vom analiza mai departe, sub rezerva mențiunii că abilitățile noncognitive interpersonale și intrapersonale sunt interconectate influențându-se reciproc (Jones et. al., 2015).

Clasificarea abilităților noncognitive semnificative identificate la adolescenții participanți la programele de voluntariat ale Cluburilor HoltIS: (1) Interpersonale: cooperarea și leadership-ul; (2) Intrapersonale: responsabilitatea, stima de sine/încrederea în sine, optimismul, atenția și creativitatea.

Cooperarea este descrisă din mai multe perspective teoretice, după cum ne permite să observăm sinteza cadrelor și modelelor teoretice la nivel internațional, realizată de Cinque et al. (2021) care subliniază diversitatea taxonomiilor abilităților noncognitive în funcție de perspectiva asumată. În acest sens, cooperarea poate fi regăsită drept competență sub denumirea de colaborare (World Economic Forum, 2015), sau ca secvență a colaborării, alături de încredere și empatie (OECD, 2018), abilitate socio-emoțională (OECD, 2018), ca una dintre abilitățile necesare pentru a dezvolta o cultură democratică, alături de alte valori și atitudini de dezvoltat la adolescenți (Consiliul Europei, 2018), de asemenea ca abilitate din domeniul social, fiind apreciat ca unul dintre comportamentele prosociale importante, alături de disponibilitatea de a împărți cu alții, empatia, comunicarea și atitudinea prietenoasă (Balica et al., 2021; JRC, 2020) iar potrivit modelului Big Five, cooperarea este o fațetă a agreabilității. Fără pretenția de fi epuizat toate taxonomiile care includ conceptul de cooperare, se poate observa diversitatea conceptului în sine, fapt care subliniază complexitatea procesului de evaluare și intervenție în vederea dezvoltării acestei abilități, care trebuie să țină cont de obiectivele de dezvoltare propuse dar și de contextul socio-cultural.

Leadership-ul se regăsește explicit în sinteza abilităților noncognitive realizată de Cinque et al. (2021) drept o caracteristică de personalitate de dezvoltat doar în noua viziune pentru educație a celor de la World Economic Forum (2015), fiind însă considerată, din perspectiva discursului educației una dintre abilitățile noncognitive care poate contribui la asigurarea bună-stării și depășirea provocărilor vieții de zi cu zi, precum și luarea deciziilor informate din perspectiva discursului comunitar al educației, dacă ne raportăm la cele trei perspective discursive (Murphy-Graham & Cohen, 2022, cap 2), în timp ce într-un studiu din Rwanda, leadership-ul a fost apreciat mai mult ca fiind o abilitate necesară bărbaților, pentru a fi capabili să conducă familiile (Povic Paget et al., 2007), ceea ce subliniază încă o dată importanța factorului cultural în înțelegerea și dezvoltarea abilităților noncognitive. O serie de ONG-uri din România vizează, printre altele, dezvoltarea abilităților de lider la adolescenți prin diverse activități desfășurate în cadrul programelor de voluntariat, care să completeze educația din familie și din școală.

Responsabilitatea, identificată, de asemenea în discursul adolescenților de la Cluburile HoltIS participanți la acest studiu se regăsește ca abilitate noncognitivă importantă în formarea

adolescenților în categoria abilităților civice, descrisă de Cinque et al. (2021), fiind clasificată în categoria de abilități socio-emoționale care țin de performanța la diferite sarcini (OECD, 2018), alături de autocontrol, perseverență și orientarea către rezultate, precum și ca atitudine care trebuie dezvoltată în rândul tinerilor (Consiliul European, 2018). Dezvoltarea responsabilității ca abilitate a fost asociată unor alte abilități care țin de autocontrol, dar și de valori care favorizează acțiunile pro-sociale ale adolescenților, perspectiva unei abilități de viață transformatoare fiind „solidaritatea responsabilă” văzută ca reciprocitate între oameni, care pune accentul pe grija reciprocă putând contribui la o stare de bine colectivă (DeJaeghere, 2022).

Dezvoltarea responsabilității în rândul adolescenților în România a făcut și face obiectul preocupărilor unor programe naționale de intervenție (Balica et al., 2021), fiind văzută din perspectiva dezvoltării comportamentelor de prevenție dar și în legătură cu abilitatea de asumare informată a deciziilor.

În ceea ce privește dimensiunea intrapersonală a abilităților care s-au evidențiat din discursul adolescenților participanți la studiul de față, stima de sine sau încrederea în sine, optimismul, alături de atenție și creativitate s-au dovedit a fi abilități din sfera celor noncognitive care se dezvoltă odată cu participarea la activitățile de voluntariat din cadrul Cluburilor HoltIS.

Unul dintre conceptele descrise pe larg de Balica et al. (2021) este conceptul de sine, explicat generic prin autopercepție și considerat a avea mai multe dimensiuni cum ar fi: conceptul de sine global, care se leagă de părerea generală despre propria persoană sau conceptul de sine specific, ce cuprinde dimensiuni mai restrânse cum ar performanța academică într-un anumit domeniu dar și dimensiunea socială, care se referă la măsura în care adolescentul se simte acceptat social de către ceilalți, precum și percepția lui asupra propriilor abilități de interacțiune socială (Balica et al., 2021). Conceptul de sine deși nu este sinonim cu cel de încredere în propria persoană este asociat cu stima de sine (Balica et al., 2021; Zaharia, 2012). De altfel, încrederea este unul dintre cei 7 C, care stau la baza dezvoltării rezilienței la adolescenți, ca abilitate de bază pentru gestionarea unor situații de viață mai dificile (Balica et al., 2021). Atribuită competențelor socio-emoționale, încrederea în sine sau stima de sine sunt evaluate din cele trei perspective discursive, a prevenției, pieței muncii și a politicii educaționale ca importante în special în dezvoltarea abilităților de prevenție și protecție precum în rândul adolescenților dar și în vederea realizării unei educații de calitate (Murphy-Graham & Cohen, 2022). De asemenea, stima de sine este pusă în relație cu autoeficacitatea, evaluată ca abilitate importantă în câștigarea autonomiei specifice maturității (Balica et al., 2021), încadrată în categoria resurselor necesare dezvoltării integrate a adolescenților (Cinque et al., 2021; JRC, 2016) și recunoscută ca abilitate importantă în managementul emoțiilor, alături de optimism și încredere, ca resursă compusă a abilităților socio-emoționale, alături de dezvoltarea gândirii critice și a independenței (Cinque et al., 2021; OECD, 2015; OECD, 2018) sau ca atitudine de dezvoltat inclusă în Cadrul de Referință a Competențelor pentru o Cultură Democratică de Consiliul European (Cinque et al., 2021).

Stima de sine, considerată ca fiind parte a abilităților noncognitive intrapersonale, subramură a concepției de sine pozitive, este vizată de intervențiile politicilor sociale (Jones et al., 2015), în România fiind mai mult preocuparea unor ONG-uri, care au integrat ca obiectiv dezvoltarea stimei de sine a elevilor în programele lor educaționale, alături de dezvoltarea altor abilități noncognitive, cum ar fi îmbunătățirea motivației, a asertivității și a comunicării (Balica et al., 2021). Este propusă o abordare transformațională a stimei de sine, ce mută accentul pe maniera în care societatea valorizează adolescenții și prin urmare, schimbând preocuparea „de la individual la social”, creând un context favorabil pentru stabilirea de conexiuni bazate pe relații de încredere între adolescenți și comunitate și reciproc (DeJaeghere, 2022).

Optimismul, definit ca „așteptări pozitive de la sine și de la viață” (OECD, 2021, p.23) este o altă abilitate care reiese ca fiind dezvoltată prin participarea la activitățile de voluntariat ale elevilor de la

Clubul HoltIS, fiind de asemenea, descrisă în literatura de specialitate ca abilitate noncognitivă care poate fi regăsită mai mult în perspectivele teoretice care sunt centrate pe trăsăturile de personalitate, atribuindu-i-se mai mult o dimensiune psihologică deși este descrisă ca o trăsătură caracterială educabilă (Brush et al., 2022) și este considerată a fi importantă în gestionarea emoțiilor ceea ce o face parte dintre obiectivele unor modele și cadre teoretice de dezvoltare a abilităților noncognitive la adolescenți (Cinque et al., 2021; OECD 2015; OECD, 2018). O abordare de perspectivă a optimismului ca abilitate care trebuie dezvoltată la adolescenți este oferită de perspectiva transformațională, care permite descrierea acestei abilități prin nevoia de a încuraja speranța la adolescenți, bazată pe un sens comun al unei lumi mai bune, fiind construită prin intermediul relațiilor și care, alături de demnitate, aspirații comune și reciprocitate contribuie la construirea unei vieți așa-zis „bune” (DeJaeghere, 2022). Optimismul este descris ca fiind o componentă a stabilității emoționale, alături de rezistența la stres și controlul emoțional fiind asociate negativ cu absenteismul școlar (OECD, 2021).

Atenția și creativitatea, dintre care creativitatea ține de dimensiunea intrapersonală a abilităților noncognitive, în timp ce atenția este descrisă ca abilitate cognitivă (Jallil & Ziq, 2009) au fost de asemenea evidențiate din poveștile adolescenților participanți la activitățile de voluntariat în cadrul Clubului HoltIS, fiind dimensiuni recunoscute în literatura de specialitate ca factori importanți în dezvoltarea adolescenților. Creativitatea este asociată antreprenoriatului, fiind considerată o abilitate noncognitivă care ține de dimensiunea intrapersonală (Jones et al., 2015), și se referă la abilitatea de a concepe idei noi și utile (Balica et al., 2021). Este încadrată drept competență importantă în dezvoltarea adolescenților, alături de gândirea critică, comunicare și colaborare (World Economic Forum, 2015) și face parte din aria de competențe, idei și oportunități (JRC, 2016) într-un cadru teoretic care este descris ca potențial fundament pentru crearea unei curricule și promovarea unor activități care să dezvolte antreprenoriatul drept competență (Cinque et al., 2021). Creativitatea este considerată, de asemenea, o subcategorie a deschiderii, alături de toleranță și curiozitate într-un studiu care vizează dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, bazate pe modelul Big Five (Cinque et al., 2021; OECD 2018), dar este recunoscută ca având elemente cognitive, fiind numită și gândire creativă și fiind încadrată ca subcategorie a abilităților cognitive și meta-cognitive într-un model teoretic care vizează viitorul în educație.

Creativitatea este văzută ca o dimensiune esențială de dezvoltat, în contextul evoluției galopante a tehnicii și culturii, fiind atribuită mai mult componente psihice și caracterizată sintetic ca „productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate” (Roco, 2001, p.17), incluzând în structura ei: abilități relevante într-un anumit domeniu, care țin de pregătirea profesională, o serie de abilități creative precum și motivația intrinsecă (Amabile, 1983), fiind evidențiate atât rolul experienței individului cât și a experienței cu ceilalți în dezvoltarea ei, care ține de factorul social (Roco, 2001). Paradoxal, se consideră că, deși este recunoscută ca importantă, creativitatea este subminată de atitudinile conformiste promovate de educația formală și de factorii socio-culturali în general care construiesc indivizi cu tendințe spre conformitate și stereotipii (Rogers & Roco, 2001).

Trebuie menționat faptul că, deși studiul de față își concentrează atenția pe abilitățile noncognitive, este necesară o abordare unitară din perspectiva intenției de dezvoltare armonioasă a personalității elevului, bazată pe obiective clare a căror construcție să țină cont de factorul sociocultural, ceea ce necesită programe care să integreze personalitatea elevului, particularitățile socio-familiale ale medului din care provin, aspectele de cultură organizațională din școală, conturând rolul activ al profesorului ca profesionist aflat la intersecția dintre individual-socio-familial și socio-școlar, capabil să orchestreze cel mai bine potențialul elevului, al cărui rol din această perspectivă ar putea fi întărit prin diverse formări, cursuri de educație continuă.



## *Contexte de dezvoltare a abilităților noncognitive*

Formarea abilităților noncognitive la adolescenți este favorizată de experiențele în timp real ale acestora prin implicarea activă în luarea deciziilor care îi privește, fiind influențată de factorul social și sugerează intervenții nu doar la nivelul adolescenților ci și la nivelul școlii, familiei și a comunității din care aceștia fac parte (Balica *et al.*, 2021), prin urmare este importantă înțelegerea procesului de formare a abilităților noncognitive și a factorilor care le influențează atât din perspectivă formală, cât și din perspectivă informală.

## *Integrarea abilităților noncognitive ca obiect al procesului educațional formal*

Educația tradițională a fost orientată mai mult spre dezvoltarea abilităților cognitive și mai puțin spre dezvoltarea abilităților noncognitive, considerate complementare (Jones *et al.*, 2015). De altfel, analizând preocupările pentru dezvoltarea abilităților noncognitive în România s-a constatat că literatura de specialitate din țara noastră este încă tributară acestui domeniu, fapt explicat și prin complexitatea și diversitatea conceptelor din care derivă atât dificultățile de evaluare cât și cele de implementare în diverse sectoare de activitate, cum ar fi și cel al educației (Balica *et al.*, 2021). Se consideră că educarea sau educația nu se limitează la a oferi sau a dobândi un set bogat de cunoștințe din diverse domenii sau arii curriculare, ci cuprinde mai pe larg dezvoltarea completă și complexă a individului (Garcia, 2014), ceea ce face necesară orientarea către, dar și o preocupare sistematică pentru, abilitățile descrise ca noncognitive.

Deși a fost remarcată o creștere a interesului față de dezvoltarea integrată a copiilor și adolescenților, la nivelul politicilor actuale în România, interes care implică atât sectorul educației, al protecției sociale cât și cel al sănătății, se remarcă însă, lipsa unei abordări concrete în domeniul educației formale a abilităților noncognitive. Se constată, de asemenea o abordare neunitară a abilităților noncognitive din perspectiva conceptelor folosite pentru a desemna acest tip de abilități, în educație folosindu-se mai ales termenul de „competențe cheie”, care sunt definite ca „set de cunoștințe, abilități și aptitudini” (Balica *et al.*, 2021, p. 60), domeniul protecției sociale se referă la abilitățile de viață independente, în timp ce în cel al sănătății abilitățile noncognitive sunt asociate cu abilități care să contribuie la dezvoltarea unor atitudini de prevenție a comportamentelor de risc pentru sănătate. Practic, după cum se poate observa, tipul de abilități noncognitive avute în vizor de fiecare domeniu corespunde propriilor obiective generale (Balica *et al.*, 2021). Dacă educația are ca principal obiectiv dezvoltarea competențelor elevilor, iar protecția socială asigurarea unui nivel de independență cât mai mare persoanelor asistate, domeniul sănătății are ca obiectiv prezervarea și promovarea stării de sănătate, prevenția fiind recunoscută ca una dintre cele mai eficiente și mai puțin costisitoare la nivel social și individual.

Gândirea critică, rezolvarea problemelor, perseverența, creativitatea, sănătatea emoțională, abilitățile sociale, etica, responsabilitatea comunitară precum și afecțiunea, munca de echipă, abilitățile organizaționale, comunicarea deschisă și apropierea din relația profesori-elevi sunt printre aspectele considerate importante pentru a reuși în viață pe toate planurile, în ciuda faptului că au fost neglijate de preocupările educației formale și care, reunite sub denumirea de abilități noncognitive, sunt considerate a fi unul dintre pilonii educației formale (Garcia, 2014). Orientarea sistemului de învățământ românesc predominant pe dezvoltarea abilităților cognitive, abilitățile noncognitive fiind abordate de o serie de opționale sau lăsate în seama unor activități extra curriculare, lipsa oportunităților de formare continuă pentru orientarea către abilitățile noncognitive precum și lipsa resurselor pentru cadrele didactice, fac dificilă o abordare sistematică a acestora. Abilitățile noncognitive sunt preocuparea unor ONG-uri în România, însă voluntariatul este o alegere personală, așa cum este și în cazul opționalelor (Balica *et al.*, 2021), ceea ce limitează șansele egale al elevilor la o dezvoltare complexă.

### *Influența mediului familial*

Dezvoltarea abilităților cognitive și noncognitive la adolescenți este considerată o investiție pe termen lung pentru societate, părinților atribuindu-li-se un rol esențial nu doar în ceea ce privește formarea lor, dar și în dezvoltarea lor ulterioară (Hoorani *et al.*, 2022). Implicarea părinților în procesul de învățare a elevilor este recunoscută ca un mecanism important care poate influența performanța școlară, putând lua diverse forme, cum ar ajutorul acordat de părinți copiilor la teme, diverse discuții despre activități sau probleme de la școală sau implicarea lor în diverse activități, cum ar fi și voluntariatul, plecând de la a fi cei care le propun activități până la implicarea efectivă și comunicarea cu profesorii, fiind diferențiate din perspectiva spațiului fizic ca influențe care au loc în interacțiunile de acasă, de la școală sau din comunitate (Whitaker, 2018).

Mediul din școală, precum și calitatea relației dintre cadru didactic, elev și părinte au fost evaluate ca fiind extrem de importante în dezvoltarea abilităților noncognitive (Balica *et al.*, 2021), ceea ce sugerează necesitatea implicării părinților în eforturile cadrelor didactice de a crea un context care să favorizeze dezvoltarea integrativă a adolescenților. Whitaker *et al.* (2018) sumarizează beneficiile implicării părinților în activitatea copiilor asociind-o cu rezultate școlare mai bune, o motivație și o implicare mai bună a acestora, precum și beneficii sociale și emoționale, alături de atitudini ale copiilor față de școală estimate ca fiind în general mai bune.

Formarea abilităților de tip cognitiv sau noncognitiv ar putea fi optimizată, fiind identificate diferite perioade sensibile pentru implicarea părinților în dezvoltarea abilităților de tip cognitiv sau non-cognitiv la copii, înțelegerea influenței pe care părinții o au asupra dezvoltării acestor abilități și mai ales în ce moment de dezvoltare, fiind foarte importantă din perspectiva posibilității de planificare a unor intervenții adecvate (Cunha & Heckman, 2008).

Unii dintre factorii importanți menționați de literatura de specialitate care se referă la implicarea părinților în amplificarea potențialului copiilor lor sunt: procesul de construcție a rolului de părinte implicat la care școala poate contribui, modul în care părinții percep eficiența ajutorului oferit dar și percepția lor față de invitațiile de implicare care pot să vină din partea școlii, a profesorilor sau a elevilor, fiind de asemenea considerate a fi importante contextele de viață ale familiei de apartenență, explicate prin abilități, cunoștințe, timp și energie de care dispun părinții precum și cultura familială, ancorată în cultura socială, pentru a se implica în îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor, precum și motivația lor personală (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Whitaker, 2018).

Implicarea părinților la nivel de comunitate poate însemna implicarea în evenimente organizate de școală de genul excursiilor, conferințelor realizate împreună cu părinții, în comitete de organizare și administrative sau în evenimente realizate de școală în parteneriate cu alte instituții, cum ar fi biserica, primăria (Whitaker, 2018), la care poate fi adăugată participarea la activități de voluntariat organizate de școală în parteneriat cu diverse ONG-uri etc..

Implicarea părinților în procesul de educație a elevilor este văzută ca o datorie a comunității care împreună cu școala ar trebui să contribuie la amplificarea eforturilor pe care părinții le-ar putea depune în vederea facilitării succesului academic al copiilor lor, fiind văzută ca un câștig important la nivel social (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005), de aceea orice manieră de a desăvârși procesul educațional prin implicarea părinților merită investigată și promovată în acord cu specificul cultural al mediului social.

### *Influența mediului școlar în dezvoltarea elevului: climat și cultură școlară*

Delimitând cultura școlară de conceptul de climat școlar Kane et al. (2016) pornește de la definiția care descrie cultura școlară ca set de „valori, reguli, modele de credințe, anumite tipuri de abordare a predării și învățării, dar și tipuri de relaționare împărtășite între membrii unui grup de indivizi într-o

școală” (Çakiroğlu, Akkan, & Guven, 2012), putând cuprinde reguli nescrise, tradiții și așteptări transferate de la o generație la alta și care își pot pune amprenta asupra membrilor grupului influențându-le modul de interacțiune (Kane et al., 2016). Cultura organizațională din școală a fost descrisă ca organizare socială a școlii prin nouă variabile sociale care țin de organizație, între care sunt menționate certitudinea, coeziunea, colaborarea, nemulțumirile, evaluările profesorilor, modul de stabilire a obiectivelor în organizație, modul în care este gestionat comportamentul studenților, implicarea părinților și oportunitățile de învățare ale profesorilor în organizație, la a căror construcție profesorii au participat și care, la rândul lor, le afectează comportamentul. Cu alte cuvinte, profesorii, alături de părinți și elevi participă la construcția culturii organizaționale din școală care, la rândul ei, îi modelează, influențându-le modul în care își percep munca, sub aspectul naturii ei, a ceea ce simt față de munca lor, precum și a esenței muncii lor (Hongboontri & Keawkhong, 2014).

Dacă noțiunea de cultură școlară este limitată la mediul fizic și social în care elevii și profesorii își desfășoară activitatea și care implică și valorile vehiculate în acest mediu, așa cum precizează National School Climate Council (2014), conceptul de climat școlar se referă la maniera în care este trăită cultura școlară, cu alte cuvinte, modul în care membrii comunității școlare de la elevi la profesori și personalul administrativ percep și trăiesc individual în legătură cu școala (Kane et al., 2016). Pe scurt, „climatul se referă la modul în care oamenii se simt în școală, în timp ce cultura școlară se referă la modul în care oamenii acționează în școală” (p. 1).

Climatul pozitiv din școală, descris ca un mediu sigur, în care relațiile cu adulții sunt bazate pe grijă este asociat cu performanța academică dar și cu rate scăzute ale comportamentelor deviate sau ale delincvenței (Voight & Hanson, 2017) fiind considerat, alături de identificarea socială, element de bază în îmbunătățirea performanței studenților. Conceptul de climat școlar a fost asociat celui de identificare socială, fiind definit ca „facilitator al identificării studenților și personalului cu școala”, în timp ce identificarea a fost definită ca „proces psihologic prin care climatul școlar afectează comportamentul” studenților și al profesorilor (Maxwell et al., 2017). Crearea unui climat pozitiv în clasă și un nivel crescut de implicare a studenților sunt asociate, de asemenea cu creșterea performanței academice a studenților (Konold et al., 2018; Ma & Wei, 2022), însă trebuie reținut faptul că mediul școlar este diferit de la o școală la alta ceea ce poate duce la o viziune diferită a realității școlare, fiecare realitate școlară având unicitatea ei (Hongboontri & Keawkhong, 2014). În aceeași măsură însă, se pune întrebarea dacă nu cumva, așa cum climatul pozitiv din școală favorizează implicarea studenților și obținerea de rezultate academice mai bune, climatul pozitiv astfel creat contribuie la formarea mândriei pentru propriile realizări ceea ce poate potența menținerea unui climat școlar pozitiv (Konold et al., 2018). De altfel, dacă abordăm această idee din perspectiva identificării studenților sau a cadrelor didactice cu școala (Maxwell et al., 2017) se poate formula întrebarea dacă nu cumva identificarea studenților cu școala duce la creșterea efortului lor de a menține și întreține un climat școlar pozitiv, crescându-le nivelul de angajare în activitățile care implică școala, atât cele curriculare cât și cele extracurriculare și de asemenea la scăderea cazurilor de abandon școlar.

Fiind comparat cu climatul meteorologic al unui oraș, care îl diferențiază de alt oraș prin anumite pattern-uri de vreme, conceptul de climat școlar este explicat prin „pattern-uri de interacțiuni sociale ale școlii, care o disting de altă școală” (Konold et al., 2018, p. 12) și constă din „caracteristici ale mediului social, reflectate în interacțiunile interpersonale și relațiile dintre studenți și adulți într-o școală” (p. 5) fiind astfel pus accentul pe interacțiunile sociale dintre actorii implicați în procesul educațional.

Crearea unui climat școlar pozitiv care poate funcționa ca un context care să faciliteze dezvoltarea integrativă a elevilor depinde de factori care pleacă de la maniera în care sunt gestionate aspectele administrativ-organizaționale de către conducere, modele de interacțiune promovate între profesori și diverse alte categorii de personal, sau între profesori și elevi, promovarea unui climat bazat pe

transparență și congruență între ceea ce este promovat oficial și comportamentele celor semnificativi din școală putând fi decisive în formarea secundară a unor atitudini, deprinderi, cunoștințe recunoscute sub denumirea de „educație paralelă” (Chen, 2015, p. 7.) Conceptul de educație paralelă atenționează asupra formării implicite a unor abilități care nu sunt obiectul curriculum-ului, dar care sunt întărite în cadrul procesului de socializare a elevilor și profesorilor în mediul academic (Chen, 2015), ceea ce ține de cultura și climatul organizațional școlar.

Conceptul de „peer culture” subliniază influența relațiilor dintre studenți în școală, în afară de influența grupurilor de apropiați mai restrânse, asupra rezultatelor individuale ale acestora, reflectând, din perspectivă relațională, percepția studenților cu referire la modul de relaționare existent în general în școală în care studenții se implică și relația lor cu performanța academică reflectată la nivel de școală care ține de componenta comportamentală a „peer culture”, această distincție fiind importantă deoarece ele influențează și descriu pe de o parte percepțiile studenților în privința relațiilor și pe de altă parte, comportamentele. De asemenea, este menționat faptul că „peer culture” este doar o componentă care contribuie la performanța academică a studenților, un rol important fiind, de asemenea atribuit profesorilor, directorilor de școală, care influențează climatul școlar, dar și părinților (Lynch et al., 2012). Componenta relațională, în viziunea lui Lynch et al. (2021) se referă la maniera în care studenții își construiesc o imagine de ansamblu asupra calității, corectitudinii climatului școlar și natura relațiilor între colegi, fiind importante prin prisma faptului că rezultatele academice sunt asociate cu climatul școlar și implicarea studenților, acestea potențându-se reciproc.

Deși „peer culture” este o componentă importantă care influențează climatul școlar, sunt autori care atrag atenția că în anumite condiții, cum ar fi prietenii foarte strânse între studenți, ar putea avea efecte negative asupra rezultatelor școlare, ceea ce sugerează implicarea acestora în activități extracurriculare, sporturi de echipă, cluburi academice care să asigure o supervizare structurată a activității lor în școală (Dodge, 2006), la care s-ar putea adăuga voluntariatul realizat în școală, sub coordonarea unui/unor profesori.

## Importanța dezvoltării abilităților noncognitive

Orientarea preocupărilor curriculare către dezvoltarea integrală are sens, cu atât mai mult cu cât, este un proces care durează toată viața, contribuind în contextul dezvoltării profesionale, la o mai bună productivitate în muncă și la a dobândi venituri mai mari (Garcia, 2014). Plecând de la definirea conceptului de abilitate în sine ca „procedură pentru care cineva poate fi instruit să o realizeze”, Claxton et al. (2016) subliniază de asemenea că sensul acestui concept are legătură cu dezvoltarea acelor „comportamente practice, răspunsuri la diferite situații, mai degrabă decât afișarea unor cunoștințe decontextualizate” (Claxton, Costa & Kallick, 2016, p. 60) care ajută persoana să se adapteze mai ușor la situații dificile, provocatoare, într-o lume în permanentă schimbare, fiind mult mai practice decât abilitatea de a performa la diferite teste care înseamnă reproducerea unor cunoștințe din memorie sau a bifa căsuțe, concluzionând că sistemul educațional trebuie să fie preocupat să pregătească cursanții pentru a „acționa inteligent, abil și cu o judecată eficientă” (Claxton, Costa & Kallick, 2016, p. 60) când se confruntă cu situații neașteptate.

Abilitățile noncognitive, fără a fi preocuparea explicită a curriculum-ului în școală, deși sunt considerate predictorii esențiali pentru succesul elevilor atât în școală cât și în carieră ca „abilități academice” se datorează mai mult educației parentale, programelor non-formale care includ activități extracurriculare sau diverse programe realizate în comunitate, la care nu toți studenții participă, deoarece implicarea lor în astfel de activități este voluntară (Balica et al., 2016; Roberts et al., 2015). Nevoia de integrare a „abilităților aplicate în miezul subiectelor academice” este explicată prin creșterea șanselor ca cei pregătiți de sistemul educațional să aibă mai mult succes atât în viața profesională cât și în cea socială, cu alte cuvinte, să fie mai bine pregătiți pentru viață (Casner-Lotto & Barrington, 2006). O parte dintre abilitățile apreciate ca necesare la finalizarea studiilor și intrarea

pe piața muncii a absolvenților au fost abilitatea de a vorbi alte limbi, profesionalismul și etica în muncă, gândirea critică, rezolvarea problemelor, comunicarea și a alege comportamente potrivite pentru o stare de bine și menținerea stării de sănătate.

Construirea unor relații pozitive între profesori și studenți, dar și în rândul studenților s-a dovedit a fi benefică pentru aceștia care, devenind mai motivați, tind să se implice mai mult în procesul de învățare și să obțină rezultate academice mai bune (Bresciani & Lea, 2018), prin dezvoltarea abilităților care țin de atenție, reglarea emoțională și de a face față cu bine la diverse provocări (Uribe, 2021; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Raver, 2005, in Bresciani & Lea, 2018).

## METODOLOGIA CERCETĂRII

### Criteria de selecție a cluburilor participante la cercetare

În cadrul proiectului „*Împreună pentru viitor*” realizat în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF în România, Asociația HoltIS a sprijinit înființarea cluburilor adolescenților în școli gimnaziale și licee cu scopul de a dezvolta leadership-ul și participarea adolescenților în comunitate, facilitarea tranziției de la gimnaziu la liceu, acumularea de noi experiențe pentru dezvoltarea abilităților noncognitive în cadrul unor activități extrașcolare sprijinite și supervizare de către cadre didactice în calitate de coach. În momentul culegerii datelor (iulie-august 2022) în județul Bacău erau active 65 de cluburi (mediu rural și urban, din școli gimnaziale și licee) dintre care au fost selectate 18 cluburi, ca modele de bună practică folosind următoarele criterii:

Criteriile de selecție ale cluburilor ca modele de bună practică au fost:

- *Perseverența în realizarea proiectelor:* Prin intermediul acestui criteriu au fost selectate cluburile care au realizat minim un proiect în fiecare lună în perioada septembrie 2021 – iunie 2022. În baza acestui criteriu au reieșit 20 de cluburi dintr-un total de 65 de cluburi active. Aceste 20 de cluburi s-au regăsit ulterior și în celelalte criterii.
- *Vizibilitatea în comunitatea locală/internațională.* În cadrul acestui criteriu au fost selectate cluburile care au fost cele mai vizibile atât în comunitate, cât și la nivel internațional. Prin vizibilitate se înțelege: cluburi care au avut apariții în presa locală, cluburi care au participat la emisiuni radio, cluburi care au participat la evenimente internaționale (EYE- European Youth Event).
- *Performanțe în fundraising/ resurse pentru desfășurarea activităților* (inclusiv resurse umane). Acest criteriu a evaluat capacitatea cluburilor de a organiza proiectele cu ajutorul resurselor din comunitate, prin străngeri de fonduri, donații etc.
- *Promovarea în social media.* Prin intermediul acestui criteriu au fost selectate cluburile cele mai active în social media, cluburi care și-au creat pagini de Facebook, Instagram etc. și care au postat frecvent activitățile pe care le-au desfășurat, fiind astfel mult mai vizibili în comunitate.
- *Recunoașterea și aprecierea internă.* Prin intermediul acestui criteriu au fost selectate cluburile care au realizat printre proiectele desfășurate și activități de tip team building și au care au urmărit recunoașterea, aprecierea internă, comunicarea și colaborarea membrilor astfel încât aceștia să devină o echipă cât mai unită.
- *Parteneriatele între cluburi.* Prin intermediul acestui criteriu au fost selectate cluburile care au inițiat parteneriate cu alte cluburi atât din comunitate, cât și din afara acesteia. Au fost realizate parteneriate atât între cluburi de la nivel gimnazial și liceal, cât și între cluburi din mediul rural și urban.
- *Realizarea de proiecte axate pe nevoile comunității.* Cu ajutorul acestui criteriu au fost selectate cele mai active cluburi care au desfășurat proiecte axate pe nevoile descoperite la nivelul comunităților din care fac parte. Au fost realizate proiecte care au răspuns cu succes nevoilor identificate de membrii cluburilor în propriile comunități.
- *Implicarea profesorilor.* Prin intermediul acestui criteriu au fost selectate cluburile a căror coach s-a implicat activ în coordonarea, organizarea și desfășurarea tuturor proiectelor realizate de către club.
- *Autonomia membrilor.* Acest criteriu a fost folosit pentru a selecta cluburile care au reușit, prin intermediul membrilor, să își organizeze și coordoneze majoritatea proiectelor desfășurate fără ajutorul coach-ului.

## Întrebările cercetării

Întrebările de cercetare care ne-au orientat în culegerea de date prin intermediul focus grupurilor au fost:

1) Care sunt schimbările generate în dezvoltarea elevilor de participarea la club? și

2) Prin ce mijloace au fost acestea produse?

Cele două întrebări de cercetare pot fi considerate a se afla într-o relație de *cauză (2) efect (1)* însă mecanismele concrete în care rezultatele constatate sunt obținute vor fi stabilite în urma interpretării datelor obținute în urma interviurilor.

## Culegerea datelor

Analiza datelor va urmări răspunsurile oferite de către interlocutori la întrebările de cercetare în cursul discuțiilor avute cu membrii a 18 cluburi (18 focus grupuri) și cu coach-ii lor (în cadrul celor 3 focus grupuri). Variabilele care descriu grupurile apar în *Tabel 1*. Menționăm că notațiile care descriu fiecare grup vor fi păstrate și atunci când se citează declarații furnizate în cadrul interviurilor.

La focus grupurile cu adolescenții au participat câte 4 tineri care fac parte din Comitetul de Conducere al cluburilor. La focus grupurile cu cadrele didactice au participat coach-ii cluburilor selectate. Focus grupurile au fost organizate în cadrul celor patru școli de vară organizate de Asociația HoltIS cu membrii comitetelor de conducere ale celor 65 de cluburi active din județul Bacău.

Tabel 1. Caracteristicile focus-grupurilor de la care s-au obținut date

FILE	Mediu școală	Nivel școală	Respondenți
FG01	Urban	Gimnazială	Membri
FG02	Urban	Liceu	Membri
FG03	Urban	Liceu	Membri
FG04	Rural	Gimnazială	Membri
FG05	Urban	Liceu	Membri
FG06	Urban	Liceu	Membri
FG07	Urban	Liceu	Membri
FG08	Urban	Liceu	Membri
FG09	Rural	Gimnazială	Membri
FG10	Rural	Gimnazială	Membri
FG11	Urban	Liceu	Membri
FG12	Urban	Liceu	Membri
FG13	Rural	Gimnazială	Membri
FG14	Urban	Gimnazială	Membri
FG15	Rural	Gimnazială	Membri
FG16	Urban	Liceu	Membri
FG17	Rural	Gimnazială	Membri
FG18	Rural	Gimnazială	Membri
FGC1	Rural-Urban	Gimnazial & liceu	Coach
FGC2	Rural-Urban	(missing)	Coach
FGC3	Urban	Liceu	Coach

# CARE SUNT SCHIMBĂRILE GENERATE ÎN DEZVOLTAREA ELEVILOR DE PARTICIPAREA LA CLUB?

*Motto*

*(Clubul) ajută la dezvoltarea (pentru) mai târziu în viață.  
Fiecare experiență se adună într-un loc și de acolo poți să continui. (FG14)*

## Introducere

Copiii și adolescenții cu care am vorbit în cursul cercetării au constatat numeroase schimbări de când sunt membrii ai Clubului HoltIS. Unele dintre acestea au urmat așteptări pe care ei le-au avut atunci când au intrat în club, alte schimbări s-au produs aici involuntar în urma activităților desfășurate și a modului în care clubul funcționează. O serie de schimbări au avut loc în consonanță cu atmosfera din școală, acolo unde există un mediu general propice dezvoltării, în alte cazuri rezultatele bune au fost înregistrate indiferent de mediul școlar iar în alte cazuri clubul s-a dezvoltat prin membrii săi, cel puțin în percepția elevilor, în pofida a ceea ce se întâmplă în școală. Oricât de variate și de ample ar fi aceste rezultate, eminentemente pozitive dat fiind caracterul calitativ al cercetării, ele se află în centrul interesului nostru de cercetare

Schimbările percepute de către interlocutori în urma participării la activitățile din club sunt numeroase și pot fi situate pe un continuum care merge de la un nivel pur individual – care l-ar viza pe individ în absența oricărei alte persoane – către un nivel social – care-l afectează pe cel în cauză în relație cu ceilalți. Vorbim de un continuum pentru că este dificil de discernut unde se termină „individualul” și unde începe „socialul” în acest caz particular. Chiar și atunci când aici se vorbește de o anumită calitate personală – de exemplu punctualitatea – ea s-a dezvoltat în club și se presupune că va fi aplicată în alte contexte sociale. Mai mult, calitatea respectivă poate să devină manifestă în cursul relațiilor iar una socială nu poate să nu aibă influență asupra persoanei „purtătoare”, aceste nuanțe urmând să apară atunci când experiențele vor fi descrise în declarații.

Având în vedere cele de mai sus, în analiza noastră ne propunem să surprindem, cu ajutorul declarațiilor adolescenților și ale coachi-ilor, procese ale schimbării mai curând decât calități propriu-zise, respectiv evoluții petrecute în timp și contextele organizaționale în care acestea s-au petrecut.

În identificarea acestor procese ale schimbării ne-au orientat datele din *Figura 1* care descrie grafic numărul de apariții ale codurilor formulate pe baza declarațiilor din interviuri<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Chiar dacă cercetarea este una exclusiv calitativă, frecvențele respective nu pot fi complet ignorate, fiind un indicator al importanței/lipsei de importanță acordate anumitor teme.





Figura 2. Numărul de apariții ale codurilor care descriu categoria schimbărilor personale percepute de respondenți

## Dobândirea încrederii prin socializare

Pornind de la reperul cantitativ al apariției codurilor ilustrat în *Figura 2* se observă că cele mai multe frecvențe sunt înregistrate de: *au devenit (membrii) mai sociabili* și *suntem mai încrezători*, ceea ce poate sugera un mecanism care să se refere la creșterea încrederii în sine, și, prin extindere, la dobândirea/accentuarea unor abilități ca urmare a participării la (activitățile) grup(ului). Descrierea procesului prin care grupul contribuie la dezvoltarea acestor abilități va fi făcut în ceea ce urmează cu ajutorul declarațiilor obținute în interviuri.

Cumva previzibil, fiind vorba de o organizație în care membrii sunt obligați să lucreze împreună, să coopereze, pe primul loc din punctul de vedere al frecvenței aparițiilor în declarațiile copiilor este constatarea că participarea în club i-a făcut să devină mai sociabili, să accepte cu mai multă ușurință prezența celorlalte persoane și să intre, într-o primă etapă, în discuție cu acestea. Participarea la activitățile clubului i-a făcut ca într-un fel să iasă din ei înșiși pentru a intra deplin în lumea socială.

### „Mi-am dat drumul la vorbă”

O primă înțelegere a transformării în bine a membrilor clubului ar fi prin intermediul explicației oferite de ei că pur și simplu *odată intrați aici au fost nevoiți să vorbească, să argumenteze, să își susțină propriile idei*. Iar odată ce au intrat în vorbă cu colegii lor, au îndrăznit mai mult. *A-ți da drumul la vorbă* este explicat de participanți din mai multe perspective, dintre care cea a *evoluției personale* în ceea ce privește abilitatea de a interacționa cu ceilalți, de a asculta, fiind plasată la baza

construcției relațiilor sociale care te pot feri de singurătate, prin *a-ți face noi prieteni* atunci când intri în alte structuri sociale.

*„Pentru mine (clubul) este o modalitate să evoluez, să ies din... eu nu sunt foarte sociabil, este un prilej de a mă exprima mai bine și de a mă simți mai confortabil lângă oameni.” (FG5)*

*„Odată ce intri într-un astfel de club ești dispus să comunici pentru că trebuie să îți dai cu părerea la unele proiecte.” (FG5)*

*„Înainte nu prea vorbeam cu oamenii pe stradă, cu persoane străine. Nu prea băgam în seamă ce spuneau alții, dar acum vorbesc, socializez mai mult.” (FG1)*

*„Și am învățat să vorbim cu mai multe persoane, așa ne-am dezvoltat.” (FG 15)*

*„Nu socializam atât de mult. Înainte socializam din ce în ce mai puțin și acum o facem din ce în ce mai mult.” (FG1)*

*„Îmi dau drumul la vorbit, vorbesc. Când voi ajunge la liceu pot discuta cu ceilalți, să îmi fac prieteni acolo. Trebuie (să am) pe cineva lângă mine, nu mă pot descurca singură.” (FG15)*

De asemenea, abilitatea de a vorbi în public este rezultatul de a comunica mai ușor în contact cu ceilalți, fiind explicată ca bazată pe curaj, susținută de presiunea pozitivă a grupului, care valorizează exprimarea în general, atribuind feedback-uri care sunt interpretate în termeni de caracteristici personale, cum ar fi să fii văzut ca fiind „mai distractiv, mai amuzant, mai prietenos”, ceea ce poate ține de validarea socială.

*„Ai mai mult tupeu ca să poți să vorbești în public, ai prilejul să depășești frica de vorbit în public mai ales.” (FG2)*

*„Mă văd așa mai distractivă, mai amuzantă, mai prietenoasă.” (FG17)*

*„Plus că vorbesc mai bine cu oamenii acum, nu ca înainte. Nu aveam o problemă, dar eram mai... băgam pe altcineva în față să vorbească, acum n-am o problemă.” (FG11)*

Chiar dacă nu există presiunea, obligativitatea de a vorbi, la un moment dat constăți că e mai bine pentru tine și pentru grup să spui ce ai de spus atunci când simți nevoia asta și, de asemenea, să fii suplinit, înlocuit, înțeles când nu vrei să vorbești, această libertate de a vorbi atunci când poți fiind asociată cu confortul apartenenței la grup.

*„Și așa, îți dă niște...îți dă un boost de încredere să fii în grup, în care știi că toată lumea... Dacă azi nu vrei să vorbești grupul te-nțelege, te lasă în pace, vorbește altul, dar... da, și nu ne presăm să discutăm, să fim acolo toți.” (FG11)*

Interesantă este o declarație care susține că îndrăzneala, curajul de a vorbi vine cu nevoia de a asculta. Comunicarea este descoperită astfel ca un proces cu dublu sens.

*„Comunicarea cu persoanele din jur, adică să știu să și comunic, să și ascult, cum a spus A(...), pentru că e foarte important asta, nu trebuie să vorbești numai tu și să spui: „Băi, numai eu am dreptate!” Trebuie să ascuți.” (FG3)*

Atitudinea însăși față de comunicarea cu ceilalți se schimbă: dacă anterior veniri în club un interlocutor era de părere că discursul este fără putere, după ce a ajuns aici a aflat că influența sa ca persoană a crescut semnificativ și prin ceea ce spune și, evident, prin ceea ce face, dând sens propriilor contribuții în relațiile cu ceilalți, contribuind la dezvoltarea abilității de a vorbi cu „oamenii din jur”.

*„Eu înainte să ajung în acest club mă feream de oameni. Nu îmi plăcea să vorbesc cu ei pentru că mi se părea că nu are rost. La un moment dat toată lumea pleacă și nu are sens sa-i*

*ajut cu ceva. Dar când am ajuns în club am văzut că nu-i așa și fiecare om se bucura când are parte de un gest, oricât de micuț. Acum mi-e mult mai ușor să vorbesc cu copiii, cu oamenii din jur.” (FG7)*

Capacitatea de a vorbi în public este o victorie în sine care aduce recompense specifice. Dar este doar începutul transformării, al dezvoltării.

### *„Am venit timid și retras și acum sunt altfel”*

Depășirea timidității prin intrarea în club este un lait-motiv în evaluarea multor respondenți. Oricum i s-ar spune, „timiditate”, „anxietate”, „rușine”, „emoție” este vorba de un prag nedorit care a fost trecut în urma activităților desfășurate în comun aici. Evoluția nu a fost întotdeauna ușoară, mai mulți elevi pomenind de „ieșirea din zona de confort” (= o experiență inconfortabilă) atunci când au descris-o.

*„Eu personal mi-am depășit frica de a vorbi în public. Aveam o problemă cu asta. Acuma sunt mult mai deschisă, îmi este mult mai ușor să vorbesc. M-a ajutat foarte mult clubul la chestia asta! (...) Faptul că trebuia să spun ceea ce gândeam, ce idei aveam, m-a făcut să evoluez în partea asta.” (FG2)*

*„Aveam o emoție interioară, acum am depășit-o, am reușit să trec acest obstacol, (reușesc) să-mi dezvolt ideea. Eu sunt o persoana foarte strictă, mie nu îmi place să argumentez. Aici am fost nevoită să fac asta. Asta m-a învățat.” (FG6)*

*„Tot la fel, la început eram extrem-extrem de timidă și anxioasă. Când eram pusă să comunic cu cineva, mă pierdeam. Acuma, comunic!” (FG5)*

Ideea de a fi trebuit, a fi fost nevoit, a fi fost pus să comunici subliniază efortul participanților de a fi depășit acele bariere, presiunea activităților din club fiind contextul care a facilitat nu doar descoperirea abilității de a vorbi în public, cât și exersarea acesteia, care a „servit” mai departe ca bază pentru dezvoltarea încrederii în propria persoană, având valențe terapeutice în percepția lor („eram extrem de timidă și anxioasă”), ceea ce a încurajat participarea și implicarea în mai multe activități cu rol de validare a abilităților astfel dobândite.

*„Clubul ne pune la un moment dat să fim extrem de sociabili și m-a făcut oarecum să ies din zona mea de confort.” (FG5)*

*„Nu, pardon, înainte să intru în club eram timid din multe puncte de vedere; de când sunt în club, am început să vorbesc foarte, foarte deschis adică fără nicio problema.” (FG11)*

*„...înainte eram rușinoasă, timidă, da’ acum... m-am schimbat, adică... sunt...nu mai sunt așa de rușinoasă ca înainte, încerc să îmi fac prieteni noi, să comunic mai ales...” (FG13)*

*„...La mine probabil eram mult mai timida înainte să încep, eram și rușinoasă, mă... eram pe lângă, nici nu voiam să mă implic, după aceea când am văzut că sunt alții mult mai timizi, am încercat eu să fac primul pas și eu să fiu cea care... care încercă. ...Prin faptul că ea n-a mai fost timida i-a motivat și pe ceilalți să nu fie timizi.” (FG13)*

Timiditatea este relatată ca o barieră depășită prin implicarea în activitățile de la club care „cere” socializare și care oferă posibilitatea de a te compara cu alții și de a te cunoaște astfel mai bine, socializarea fiind asociată cu a-ți face prieteni noi, a comunica mai deschis, a deveni model pentru un „altul” care poate fi mai timid, dar pentru care, ca membru în grup ajutorul tău contează.

*„Pentru că socializăm foarte mult și pentru că după ce intri în club începi să ai mult mai multă încredere în tine și începi să nu mai fii timid sau să nu-ți mai fie rușine de ceilalți, începi să fii mai deschis.” (FG13)*

*„Pe mine mă ajută să devin mai socială. Pentru că de obicei îmi este foarte rușine și...” (...)  
acuma pot să vorbesc mai liber.” (FG17)*

*„Pe mine m-a ajutat să fiu mai sociabilă și să ies din ce în ce mai mult din zona de confort.  
Sunt o persoana destul de timidă și încerc să ies din ce în ce mai mult din zona de confort.”  
(FG8)*

*„... și chiar m-a ajutat să nu mai fiu atât de anxioasă. Eram maxim de anxioasă și timidă. La  
început, pentru că eram în clasa a noua când am intrat în club și nu cunoșteam prea multă  
lume prin liceu și chiar m-a ajutat clubul.” (FG5)*

*„M-a ajutat foarte mult pentru că eram mult mai închis și mai timid. La multe dintre activități  
a fost nevoie să interacționăm cu alte persoane și... (...) Eu simt că este o transformare.” (FG7)*

*„...înainte eram foarte timidă și nu băgam pe nimeni în seamă și am reușit să îmi fac  
prietene. De exemplu cu ele (participante la interviu) nu vorbeam.” (FG15)*

Ideea conform căreia socializarea reduce anxietatea de a interacționa cu ceilalți este subliniată și de afirmațiile de mai sus, care subliniază importanța integrării în grup prin implicarea în activități, clubul fiind descris ca prilej de a cunoaște mai bine alte persoane, de a dezvolta relații de prietenie cu colegi de clasă sau din școală, cu care, altfel nu vorbeau. În acest context, clubul devin un context care facilitează dezvoltarea relațiilor interpersonale între elevi, ceea ce poate contribui la construirea unui climat mai favorabil procesului educațional.

Se observă în aceste declarații o evoluție a socializării, de la intrarea în vorbă cu colegi cu care nu au mai vorbit niciodată până la desfășurarea de activități și, în final, la integrarea într-un grup cu care constată că ai multe în comun.

*„Nu mai suntem pesimiști.”*

Pe de altă parte, atunci când timiditatea, anxietatea etc. sunt percepute ca ceva rău, depășirea lor aduce cu sine bună dispoziție și optimism care conduce, de asemenea, la integrare în grup.

*„Nu mai suntem pesimiști.” (...) Adică tot timpul vedem partea plină a paharului, și ne gândim la lucruri pozitive pentru că, de obicei, atragi ceea ce gândești. Nu ne mai gândim la partea rea a problemei. (...) Realizăm că din puțin trebuie să facem mult.” (FG3)*

*„Datorită clubului, cu activitățile, am reușit treptat, de la o activitate la alta, să ne arătam noi și să fiu mai pozitivă și să mă așez și cu restul, să fiu mai integrată, să fac parte dintr-un grup.” (FG8)*

Afirmațiile de mai sus susțin *ideea de identitate de grup*, dobândită odată cu participarea la activitățile grupului, identitate susținută și de rezultatele activităților, care de regulă sunt validate atât de elevi cât și de profesori, dar și de comunitate, apartenența la un grup de succes fiind o etapă importantă în adolescență, iar asociată cu reușita pot contribui la dezvoltarea și întărirea optimismului ca așteptare generală.

Într-o altă declarație optimismul este asociat cu perseverența, cu a nu renunța chiar dacă ceva nu merge de la început, ceea ce înainte nu era posibil.

*„Acum suntem mai optimiști, după părerea mea. (...) (Adică) Chiar dacă la (de la) început nu iese ceva, sau nu funcționează, pe parcurs ne obișnuim.” (FG9)*

Din descrierile detaliate de mai sus se observă cum niște copii mai degrabă timizi – evident că nu toți sunt la fel, dar în cazul lor schimbările aduse de club sunt mai remarcabile – devin membrii îndrăzneți ai unui grup, aceasta fiind prima etapă a dobândirii încrederii în sine, un lucru care, o spun ei înșiși, le lipsea.

## *„Vorbăria” se transformă în încredere*

Incapacitatea, dificultatea de a vorbi în public, de a-ți susține propriile idei, este un indicator al timidității, este cel mai adesea timiditatea însăși. Iar depășirea acestei bariere, vorbitul în fața celorlalți este sinonimă cu integrarea și, mai important, cu dobândirea încrederii în sine și a stimei de sine. Mai de voie, mai de nevoie, prin susținerea propriilor idei, membrii clubului se redescoperă altfel decât erau „înainte”. Nu dobândesc doar încredere și stimă față de ei înșiși, au mai mult decât atât: curaj, îndrăzneală, „tupeu”.

*„Eu înainte de club, eram foarte timidă, dar cu clubul am ajuns să vorbesc la celelalte clase și chestia asta m-am ajutat și pe mine să am mai multă încredere în mine, să fiu „hai, tu poți, nu ți se întâmpla nimic. Faci asta o dată și gata, termini”. La mine asta m-a ajutat cel mai mult. Da, că nu mai sunt atât de timidă cum eram înainte.” (FG14)*

*„Nu mai suntem timizi mai deloc. Putem să ne exprimăm oriunde.” (FG4)*

*„...de exemplu când am făcut karaoke, cumva, eu am frică de scenă și m-a ajutat să-mi înving frica.” (FG15)*

Un aspect important de menționat este extrapolarea abilităților dobândite prin participarea la activitățile de grup din cadrul clubului la viața de zi cu zi, prin a avea curajul să abordezi oameni necunoscuți atunci când ai nevoie de ajutor, iar a vorbi este asociat cu a avea voce, a conta. A avea voce este de asemenea explicat prin a ieși din anonim, iar a ieși din anonim este asociat cu a fi în regulă, a nu avea ceva greșit, a fi validat de ceilalți prin integrarea în grup.

*„...vorbăria cu oamenii (...) ...dacă înainte îmi era rușine să mă duc la un om să îl întreb, nu știu, în ce direcție trebuie să o iau ca să ajung undeva, a cum mă duc să întreb, nu am o problemă. (...) Și e bine pentru că dacă ești micuț și tăcut lumea nu te bagă în seama și după aia ai impresia că ceva e greșit la tine, dar de fapt tu nu ai nimic. Și așa, îți dă niște...îți dă un boost de încredere să fii într-un în grup în care știi că toata lumea... dacă azi nu vrei să vorbești grupul te-nțelege, te lasă în pace, vorbește altul, dar... da, și nu ne presam să discutăm, să fim acolo toți.” (FG11)*

Valorizarea experiențelor, exersarea abilităților dezvoltate prin activitățile de la club și transferul lor în afara clubului este subliniată prin diverse declarații care subliniază utilitatea lor în viitor, prin faptul că au contribuit la creșterea încrederii de a-și exterioriza emoțiile (a zice ce ai pe suflet), creșterea responsabilității în comunicare (a vorbi pe subiecte mai serioase) prin îmbogățirea experiențelor de viață și dezvoltarea vocabularului odată cu conștientizarea depășirii timidității, a anxietății de a vorbi în public sau cu ceilalți.

*„De exemplu, pot să iau ca exemplu tot activitatea cu bilețelele, când am mers prin clase și la început a trebuit să facem o prezentare un mic discurs și automat, faptul că am stat și am avut ocazia să vorbim în fața unor oameni, la fel, bănuiesc că o să ne ajute pe viitor.” (FG12)*

*„...da... și eu mă bucur că mi-am făcut...nu că mi-am făcut prieteni noi, dar că am întâlnit persoane noi, că pot să comunic, adică... înainte eram rușinoasa dar acum pot să, de exemplu să iau un copil deoparte și să îi zic ce am pe suflet sau (că) am găsit persoane de încredere. ” (FG13)*

*„De exemplu, mai ales la început, și eu mă număram printre cei anxioși, dar la început a fost un board foarte, foarte capabil care oarecum m-a scos prin anxietatea aia de la început. Eu zic că chiar m-a ajutat și sper că și pe ceilalți.” (FG15)*

*„La început, când am intrat eu în club, eram destul de reticentă și de timidă. Mă simțeam de parcă toată lumea e cu ochii pe mine atunci când vorbeam. Asta deși eram online, mă simțeam într-un fel ciudat să vorbesc și m-a ajutat să dezvolt partea de vorbit în public sau de vorbit cu*

*alte persoane pe un subiect mai serios, nu ... M-a ajutat într-o anumită măsură să îmi dezvolt și vocabularul, și să aduc în viața mea mai multe experiențe.” (FG7)*

*„...Păi și la început, în a cincea eram foarte timidă (...) și că am intrat în clubul HoltIS am început să comunic mai mult cu ceilalți, pentru, cum ar fi, să spun părerea, să spun, nu știu, diferite activități, că vreau să facem diferite lucruri...” (FG15)*

În unele situații clubul a fost context pentru a pune în practică o abilitate existentă, de exemplu sociabilitatea, subminată anterior participării la activitățile de la club, de frica de a nu fi judecat, de teama de invalidare din partea celorlalți (fără a se preciza dacă este vorba de profesori sau colegi), alimentate de teama de a nu greși și depășite prin deschiderea oferită de grup, invitația de a exprima propriile opinii care au fost asociate cu creșterea încrederii în sine care pot stimula curajul de comunica cu oamenii și de a interacționa cu ei.

*„Îmi era frică să mă exprim, să-mi spun propriile păreri. Eu eram foarte sociabilă, nu stăteam în colțul meu, eram..., numai că îmi era frică, de exemplu la ore, să-mi spun părerea pentru că lumea o să râdă de mine sau chestii de astea. Acum nu mai este așa. Dacă am o părere, o spun și gata! O idee, orice!” (FG8)*

*„Ziceam că acuma puteam să vorbesc cu toți cei din club și am mai multă încredere în mine cum ar fi...” (FG15)*

*„Da, pot să spun că clubul asta, asociația asta, tabăra m-a făcut să îndrăznesc puțin mai mult.” (FG6)*

*„Dar diferența de atunci și acum, pentru că acum suntem puțin mai deschiși și avem mai mult tupeu: dacă avem o idee, o spunem, nu ne interesează dacă e rea sau bună, noi spunem ce avem de spus. Acuma comunicăm mai ușor cu oamenii. Dacă văd acuma un om care se uita așa urât la mine când zic o idee, nu mă mai supăr așa de tare. Sunt mai deschisă. Nu mă mai intimidează. (...) Ai mai mult tupeu ca să poți să vorbești în public, ai prilejul să depășești frica de vorbit în public mai ales.” (FG2)*

Relatările participanților susțin dezvoltarea unor caracteristici descrise, de regulă ca trăsături de temperament, cum ar fi extraversiunea, asociată dezinvolturii eliberate de teama de a-și exprima propria opinie atât față de colegi cât și față de unii dintre profesori, ceea ce pare să contribuie la dezvoltarea unor relații mai apropiate cu unii dintre profesori, între care și coach-ul. Dar ce este important de menționat, de asemenea este că această dezinvoltură este asociată cu un potențial de acțiune în direcții dorite, care poate fi văzut ca un context de construire a ceea ce se numește teritoriul „proximei dezvoltări” sau al „acțiunilor posibile”, cum ar fi: a reuși să te implici în ceva, a face ceva, validând abilitatea de a relaționa prin acțiuni concrete cu rezultate palpabile.

*„Mai dezvoltați, adică vorbim fără frică. Suntem mai dezinvolți. (Dezinvolți în relație cu profesorii?) Da, da. Chiar suntem! (Va spuneți opinia?) Da, da! Suntem mai extroverțiți.” (FG3)*

*„Și vreau să zic că m-a ajutat enorm, în sensul în care mi-am făcut și prieteni, m-am apropiat de oameni, m-am apropiat și de doamna D(...) și am reușit să uit multe chestii și să mă implic în ceva, să fac ceva.” (FG16)*

*„Și mie, am început să-mi...aaa... să cred în mine și să am încredere în mine și să cooperez cu mai multe persoane.” (FG13)*

*„Ne-a schimbat în bine. Am devenit mult mai deschiși unii cu alții și mult mai creativi.” (FG4)*

*„La început nu ne prea cunoșteam. Dar acum (ne cunoaștem și) suntem sinceri unii cu alții și nu ne mai e chiar așa de rușine.” (FG4)*

*„Eu cel puțin m-am deschis foarte tare deci și cu aceasta școala de vară la care am fost toți patru, mi se pare că m-am deschis foarte mult și am început să comunic și să-mi spun și eu punctul de vedere. Asta mi se pare foarte important pentru oricine și cred că oricine ar trebui să aibă curaj să facă lucrul ăsta.” (FG 12)*

## Alte surse ale încrederii în sine

Doar vorbitul nu este de ajuns, doar comunicarea nu este suficientă pentru dobândirea și mai apoi menținerea încrederii în sine. Alte surse descoperite în discuțiile cu membrii cluburilor ar fi munca efectivă în acest club precum și cultivarea anumitor înclinații care altfel ar fi rămas latente.

*“Am devenit o persoană (...) mai punctuală, mai sociabilă și îmi dau seama că am ajuns unde trebuia și mă bucur că sunt aici.”*

Încrederea astfel dobândită a fost transferată în alte domenii, cum ar fi activitățile de bază ale clubului, cele de voluntariat, de intervenție asupra diferitelor probleme constatate, într-un proces subtil care s-a petrecut aproape pe nesimțite.

*„Eu am devenit foarte sociabil, înainte eram oleacă mai timid și eram așa mai retras. De când am intrat în club și în toate activitățile pe care le am făcut, am devenit o persoană (...) mai punctuală, mai sociabilă și îmi dau seama că am ajuns unde trebuia și mă bucur că sunt aici.” (FG11)*

*„...eu am înfruntat timiditatea, am învățat că și ideile mele contează și tot așa punctualitatea că nu sunt tocmai o persoană punctuală, organizarea și faptul că acum știu că și eu contez și munca mea contează.” (FG11)*

*„Eu nu credeam că chiar sunt și capabilă să realizez, dar de fiecare dată și alături de colectivul meu am realizat că pot să fac orice.”*

Un aspect deloc de neglijat dezvoltat prin participarea la activitățile de la club este recunoașterea contribuției fiecărui membru la ceea ce face clubul, ceea ce pare să susțină sentimentul de apartenență la grup sub forma validării identitare în grup (eu contez) pe de o parte și pe de altă parte a validării efortului cuantificat sub forma muncii care contează. Clubul este un loc de antrenament în care interlocutorii au pus în practică anumite abilități pe care știau că le au dar nu aveau curajul să le experimenteze, sau pe care le-au descoperit/cultivat aici.

*„A fost...mereu am vrut să fiu prima, dar n-am avut încrederea că și pot să fiu, chiar dacă ținteam mereu spre perfecționism, eu nu credeam că chiar sunt și capabilă să realizez, dar de fiecare dată și alături de colectivul meu am realizat că pot să fac orice îmi propun dacă îmi doresc cu adevărat și m-a ajutat să-mi corectez din defecte și să-mi apreciez mai mult calitățile.” (FG16)*

*„Eu am devenit mai sociabilă după voluntariat și am început să cunosc foarte mulți oameni și am realizat că-mi place foarte mult chestia asta, îmi place foarte mult ideea de voluntariat și chiar vreau să continui și pot să zic că am devenit mult mai conștientă de ceea ce pot să fac și cred că e foarte important.” (FG16)*

*„Pot să fac unele lucruri pe care credeam că nu pot să le fac.”*

Încrederea în sine pare să se fi dezvoltat prin interacțiunea cu ceilalți din grup dar și din afară prin participarea la activitățile de voluntariat care devin prilej de autocunoaștere („am realizat că îmi place chestia asta”), de autoreglare (a realiza că nu trebuie să „mai vorbesc așa mult”), a descoperi propriul potențial (lucruri pe care nu știai că poți să le faci), ceea ce subliniază valoarea implicită a voluntariatului din cadrul clubului, ca prilej de cultivare a propriilor abilități.

*„Păi să-mi exprim părerea. (...) Nu contează că o sa-mi taie capul! Să lucrez cu cei din jurul meu și trebuie să învăț să ascult mai mult, adică să nu mai vorbesc așa mult. Vreau să ascult. Și să mă implic.” (FG3)*

*„Pot să fac unele lucruri pe care credeam că nu pot să le fac.” (FG10)*  
*„A crescut încrederea în noi pentru a face activități mult mai complexe.” (FG4)*  
*„Am văzut exact cum se face și am devenit mai stăpâni pe noi, am început să facem și noi activități.” (FG4)*  
*„Prima activitate a fost cea „confuză”, apoi ne-am descurcat perfect!” (FG4)*  
*„Mie de obicei îmi place să fiu perseverentă cu lucrurile pe care le fac. Pot să coordonez lucruri și mie îmi place chestia asta. De exemplu, îi mai ajut pe președinte și vicepreședinte să ia decizii sau să dea sarcini. și mai e și chestia că mă ocup cu datele pe care trebuie să le trimitem către HoltIS.” (FG5)*  
*„Am început să cred în mine și să am încredere în mine și să cooperez cu mai multe persoane.” (FG13)*

## **Dezvoltarea abilităților de lider**

Clubul oferă fiecărui membru posibilitatea de a deveni lider prin câștigarea alegerilor care au loc periodic. Dorința de a conduce s-a manifestat prin evaluarea defavorabilă a foștilor lideri („*m-am gândit că pot să fac mai mult!*”, „*vezi că cineva pune stăpânire pe club!*”) sau/și prin cultivarea propriei convingeri că este bun ca lider și că aici are prilejul să o dovedească. Odată ajuns președinte și confruntându-te cu responsabilitățile funcției, te transformi, te maturizezi.

*„Eu mi-am dezvoltat destul de mult spiritul de lider, cred. Adică îi împingeam pe ceilalți de la spate și voiam să ducem la capăt fiecare activitate.” (FG14)*

Faptul că participarea la activitățile clubului reprezintă un context de descoperire și dezvoltare a unor abilități existente este subliniat și de declarațiile participanților cu privire la activitatea de lider, ceea ce susține ideea că a practica o abilitate poate fi asociată unei mai bune autocunoașteri, iar crearea unor astfel de contexte poate fi foarte importantă la vârsta adolescenței. Exersarea abilităților de lider este descrisă ca fiind însoțită de creșterea încrederii în forțele proprii, un fel de autovalidare și perfectare a propriilor capacități alături de membrii grupului, după cum este relatat în declarația de mai jos:

*„Pe mine m-a făcut să fiu mult mai încrezătoare, mi s-a spus dintotdeauna că am capacități de lider, de a susține oamenii, de a-i sfătui, de a-i implica, dar de fel eu n-am avut niciodată încredere în mine. A fost...mereu am vrut să fiu prima, dar n-am avut încrederea că și pot să fiu, chiar dacă ținteam mereu spre perfecționism, eu nu credeam că chiar sunt și capabilă să realizez, dar de fiecare dată și alături de colectivul meu am realizat că pot să fac orice îmi propun dacă îmi doresc cu adevărat și m-a ajutat să-mi corectez din defecte și să-mi apreciez mai mult calitățile.” (FG16)*

*„ (Un eventual membru și-ar dezvolta abilități) de lider, în cazul în care vezi pe cineva că pune stăpânire, Ți-ai dori și tu să spui că...«da, vreau și eu s-ajung așa...». deci să fii peste, nu peste alții, dar să ai responsabilitatea aia mare pe care o ai.” (FG18)*

*„De exemplu, eu cum sunt președinte, m-a făcut mai mult să mă maturizez. (...) în luarea deciziilor. (...) Mereu... puteam să-i adun și să-i fac să înțeleagă anumite lucruri. Asta pot spune că m-a dezvoltat.” (FG18)*

Prin urmare, a fi în postura de lider poate contribui, pe lângă la dezvoltarea responsabilității față de grup, la maturizarea personală, înțeleasă prin o mai bună autocunoaștere, văzută ca prilej de identificare și rafinare a propriilor abilități dar și a celor interacționale, care presupun o mai bună intercunoaștere, necesară pentru a avea puterea de a-i influența pe ceilalți, a-i face „să înțeleagă anumite lucruri” (FG18).



## Cooperare și muncă în echipă

Prin organizarea și scopurile sale, clubul este un grup în care mai mulți oameni desfășoară proiecte, ceea ce implică muncă în comun. Ca și în cazul comunicării, și în cazul muncii în echipă unii dintre interlocutori au ajuns aici fără să fie adepți ai acestui mod de organizare a muncii, chiar dacă, de exemplu, și școala își propune să dezvolte o asemenea competență. Fiind necesar, obligatoriu chiar, ca aici să lucrezi cot-la-cot cu ceilalți, interlocutorii noștri au descoperit avantajele și plăcerea lucrului în echipă.

*„Am învățat să lucrăm în echipa pentru că toate proiectele au fost bazate pe munca în echipă. Bine, fiecare a adăugat noi idei pentru proiect, astfel încât l-am făcut mai frumos și mai interesant.” (FG9)*

*„Pe mine m-a schimbat clubul, m-a învățat lucrez în echipă”*

Interesant cum doi interlocutori diferiți au recunoscut faptul că au venit în club fără să fie fani ai muncii în echipă, însă aici au fost nevoiți să recunoască avantajele acestui stil de organizare a activităților, care vine odată cu înțelegerea nevoii de a asculta pe celălalt, contribuind în plus, la dezvoltarea abilităților de comunicare, a toleranței față de alte idei, abilități mult valorizate social.

*„Pe mine m-a schimbat clubul, m-a învățat să lucrez în echipă. Mie îmi place mai mult să lucrez singură. Pot mult mai ușor să lucrez singura decât în echipă. Mie așa mi se pare. Pentru că atunci când ai lucru în echipă e mai greu să te înțelegi cu restul, dar acum m-am învățat că trebuie să îi respect, să îi las să-și spună ideile, opiniile, să ne înțelegem.” (FG17)*

*„În club am învățat că nu doar părerea mea contează și nu trebuie să fac lucrurile singură. Că există persoane care vor să mă ajute, persoane care îmi pot da idei bune, să pot accepta și alte idei, să nu mai consider că doar ideile mele sunt bune. M-a ajutat (clubul) să-mi dezvolt comunicarea și skill-urile de lucru în echipă, ca să zic așa și să dau atenție și altor persoane, să ascult și părerile celor din jurul meu.” (FG7)*

Datorită muncii, cunoașterii reciproce și comunicării permanente înțelegerea dintre membri ajunge să fie în unele cazuri deplină astfel încât membrii clubului ajung să se înțeleagă instantaneu, fără a fi nevoie să mai explice ce au vrut să spună atunci când vorbesc.

*„Modul în care ne înțelegem unii cu ceilalți. Înainte de club nu ne cunoșteam foarte bine talentele, modul de gândire, dar acum chiar putem să înțelegem tot, dacă cineva spune ceva, toata lumea înțelege.” (FG14)*

## Atenție și creativitate

Unii respondenți au constatat, dar foarte probabil că acest lucru este valabil pentru mulți alții, că activarea în club a condus și la o stare de prezență, de concentrare accentuată, manifestate prin creșterea atenției și a creativității. Nici una dintre acestea nu poate să se manifeste dacă nu ești pe deplin implicat în ceea ce faci. Copiii sunt confrunțați cu tot felul de situații, unele mai amuzante, altele mai puțin, care le ridică întrebări și la care trebuie să găsească soluții. De exemplu în cadrul unei activități care presupunea trimiterea de bilețele anonime, mesajele de pe unele nu erau foarte potrivite. Concluzia interlocutorului: *„De când suntem în club, avem și un spirit foarte bun de detectiv” (FG3).*

### *„Chestia asta cu Clubul HoltIS mi-a dezvoltat mai mult creativitatea”*

Tot astfel, exercițiul din club de a pune în practică idei a condus la îndrăzneala de a visa și în afara lui prin dezvoltarea creativității și a imaginației.

*„La mine... chestia asta cu Clubul HoltIS mi-a dezvoltat mai mult creativitatea, că acum... am mai multă... Visez cu ochii deschiși, citesc o grămadă și chiar când citesc îmi imaginez personajele și tot ce se întâmplă în acea carte.” (FG13)*

*„Gândesc mai mult. Și să fiu creativa să ajut, să dau idei, ceva de genul asta.” (FG17)*

*„Suntem mai creativi. (Avem) imaginație mai bogată.” (FG3)*

Așa cum s-a menționat în partea teoretică, creativitatea este văzută ca o dimensiune esențială de dezvoltat, dar fiind ritmul rapid de evoluție a tehnicii, fiind descrisă ca „productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate” (Roco, 2001, p.17) și considerată o competență importantă în dezvoltarea adolescenților, alături de gândirea critică, comunicare și colaborare (World Economic Forum, 2015).

### **Dobândirea de cunoștințe noi**

Rezultă din cele de mai sus că acest tip de organizație – clubul – diferă de altele și prin faptul că îi pune pe copiii/adolescenți să facă lucruri și prin aceasta ei se dezvoltă personal. Cu toate acestea dezvoltarea nu se poate realiza exclusiv prin practică, ci și prin transmitere de informații, de cunoștințe.

### *„Ne-am dezvoltat și personal prin activitățile pe care le-am făcut.”*

Clubul nu este doar un loc în care adolescenții se schimbă făcând lucruri ci și unul în care află lucruri noi. De exemplu, la unul dintre cluburi există un foarte puternic departament media în care se învață de la membrii mai pricepuți programe și tehnici de prelucrare a fotografiilor și a materialelor video care ulterior sunt postate pe conturile de social-media ale organizației. Aici este interesant și cum această pasiune „ne-socială” își găsește locul într-o organizație ale căror obiective țin, aparent, exclusiv de integrare, socializare, implicare.

*„Eu sunt pe Media și am ales departamentul acesta pentru că îmi place foarte mult să fac poze, să le editez și așa îmi dezvolt abilitățile. (...) (Este) un mijloc să-mi dezvolt abilitățile. Da, asta e nișa noastră. Nouă nu ne place cu (lumea?) prea mult, mai mult cu calculatorul!” (FG5)*

Pe de altă parte, cunoștințele ajung la membrii clubului prin activitățile făcute și care, inevitabil, constau și în transmiterea de informații.

*„Ne-am dezvoltat și personal prin activitățile pe care le-am făcut. Am chemat un echipaj de poliție în luna octombrie pentru a ne prezenta riscurile la care se expun adolescenții: alcoolul...” (FG9)*

Cu toate acestea, trebuie menționat că interlocutorii au pomenit în mult mai mare măsură despre ceea ce fac aici decât despre ceea ce află/învață aici. Aceasta poate reflecta orientarea tipului de activitate din club, dar și faptul că învățarea (prin transmiterea de cunoștințe) se produce neconvențional, informal, și astfel nu este percepută ca atare, fiind constatate doar efectele acestui proces.

## Maturizare și seriozitate

Copiii și tinerii cu care am vorbit recunosc, atunci când privesc retrospectiv, faptul că s-au dezvoltat semnificativ de când sunt membri ai clubului și de multe ori desemnează această evoluție prin expresii cum ar fi „ne-am maturizat” sau „sunt mai serios”. Foarte probabil, cu orice persoană de vârsta lor cu care am vorbi ne-ar spune același lucru. Ceea ce este diferit în acest caz este faptul că procesul de schimbare definit drept „maturizare” înseamnă pentru ei niște lucruri foarte concrete, niște evoluții care pot fi evaluate și nu doar niște impresii vagi. Unii dintre respondenți au povestit că aici au văzut ce înseamnă să fii neresios și și-au ajustat comportamentul; alții au avut exemple pozitive cărora le-au călcat pe urme.

*Maturizarea* este atât un proces – desfășurat în timp, încă de la intrarea în club pentru că asta interesează aici – cât și un rezultat. În cele ce urmează preferăm să-l considerăm drept un rezultat, pentru că, în caz contrar, procesul de maturizare ar integra întreaga cercetare. Așa cum spuneam, calitatea de a fi „matur” sau „serios” implică niște indicatori față de care cei cu care am discutat se raportează pentru a se defini astfel.

### „Eu am devenit mult mai responsabilă”

După cum se poate vedea în declarațiile de mai jos, responsabilitatea a fost definită de participanți ca implicare, a face lucrurile la timp, a fi capabil să te concentrezi pe ceea ce faci, a prelua și a te perfecționa în gestionarea anumitor sarcini, a trata lucrurile cu mai puțină superficialitate și a fi mai atent la ore. Este important de remarcat faptul că, deși aceste aspecte se regăsesc în discursurile promovate de școală, exersarea responsabilității, așa cum este ea văzută de participanți îi dă consistență și pare să contribuie la asumarea nu doar verbală ci și comportamentală, fiind probabil validată prin conștientizarea efectelor la nivel concret, acțional.

*„Eu am devenit mult mai responsabilă. De obicei nu eram prea responsabilă, nu prea mă implicam, dar voluntariatul m-a ajutat foarte mult în primul rând să fiu mai responsabilă, să știu că am ceva de făcut și că trebuie să fac acel lucru, nu să-l amân. Am noroc și de M. ca-mi inspiră din responsabilitatea ei. Am ajuns să fiu mult mai concentrată pe un lucru, nu mai am mintea în toate direcțiile, de asta mă bucur că avem câte o temă deja dată pentru că mă concentrez doar pe subiectul ăla.” (FG8)*

*„O modalitate să fiu mai responsabil, față de (când eram în) a noua, de exemplu, acum am mai multă responsabilitate. Eu am intrat la (departamentul) Media într-a noua din start, pentru că știam că nu pot să fac nimic altceva. Într-a noua nu am avut cine știe ce activitate, asta și pentru că nu eram la fel de bun la Photoshop, dar și pentru că aveam un editor principal care, să zic, făcea o treaba extrem-extrem de bună. Acum el a terminat cu liceul; el a ridicat fundația. Eu acum fac chestii pe baza a ceea ce a făcut el, să iasă așa, ceva consistent. Este (clubul) un mod să evoluez, într-un fel.” (FG5)*

*„Eu am început să acord mult mai multă seriozitate lucrurilor. Luam toate lucrurile mai în ușor. (...) De exemplu, dacă înainte vorbeam în public, pur și simplu mă opream sau râdeam la anumite lucruri. La anumite cuvinte mi se părea că ar trebui să râd și de fapt nu era așa. Acum înțeleg mult mai bine lucrurile.” (FG7)*

*„Înainte eram foarte obraznic, nu ascultam la ora, făceam obraznicii. Acum m-am schimbat un pic. Îs un pic atent la ore, scriu.” (FG17)*

### „Eu am două laturi pe care m-a ajutat să le schimb. Una ar fi abilitatea asta organizatorică”

În club lucrurile nu mai pot fi lăsate la voia întâmplării și atunci se impune o anumită rigoare în organizarea lor, rigoare care se transferă și elevilor contribuind la dezvoltarea recunoscută a abilităților organizatorice, a căror utilitate este reconfirmată de rezultatele muncii lor.

*„Mă face să fiu mai adunat (organizat).” (FG4)*

*„Organizare. Multă organizare. Trebuie să mă organizez și să fiu acolo. Fiecare idee pusă într-un punct, la timpul potrivit, nu amân, nu las...” (FG6)*

*„Modul de organizare. Acolo (în club) suntem foarte organizați și mi-a schimbat și mie modul de organizare.” (FG6)*

*„Eu am două laturi pe care m-a ajutat să le schimb. Una ar fi abilitatea asta organizatorică. Eu credeam că lucrurile se fac mai ușor, dar se pare că nu. Se fac mai greu, dar este foarte bine că munca respectiva este răsplătită, de outcome (rezultat).” (FG5)*

*„Și pentru faptul că am învățat să fiu mai punctual.”*

Un alt semn al seriozității, în viziunea participanților, este punctualitatea, care de asemenea a fost exersată odată cu activitățile de la club și recunoscută ca importantă.

*„Și pentru faptul că am învățat să fiu mai punctuală. Dacă știam că trebuie la 8:00 să intru pe Meet cu D(...) la o ședință la 8 fără 5 eram pe telefon...” (FG11)*

*„Păi m-a făcut mai sensibilă. Deja sunt sensibilă, dar m-a făcut să văd oarecum situațiile, să ajut o persoană.”*

Evident, maturitatea și seriozitatea nu se manifestă doar în relație cu ceilalți, în mediul exterior, mai ușor sesizabil. Un alt element care descrie acest proces ar consta, conform declarațiilor interlocutorilor noștri, în depășirea concentrării excesive asupra sinelui, o atitudine catalogată uneori drept „aroganță” și creștere a disponibilității de a rezona la nevoile celorlalți, fie ei colegi de club, de școală sau beneficiari ai proiectelor. Există acum mai multă răbdare, empatie, toleranță, flexibilitate în raporturile cu sine și ceilalți dar aceasta în urma unei evaluări și transformări personale.

*„Nu prea băgam în seama ce spuneau alții, dar acum vorbesc, socializez mai mult.” (FG1)*

*„Păi m-a făcut mai sensibilă. Deja sunt sensibilă, dar m-a făcut să văd oarecum situațiile, să ajut o persoană. (...) Și îmi place să fiu așa, îmi place să am acea „milă” de persoana de lângă mine, pentru că mă face să fiu o persoana mai bună și să văd altfel situația.” (FG6)*

*„Păi mă așteptam ca să se bucure oamenii și m-am bucurat și eu pe lângă. (Ce te-a ajutat să faci, proiectul ăla?) Păi, am devenit mai bună.” (FG10)*

*„Pot să fiu mai bun cu oamenii.” (FG10)*

*„Eu nu pot să spun că înainte de HoltIS eram o persoană închisă în mine și nesociabilă. Nu, eram tot așa o persoană așa jovială, deschisă, sociabilă etc, dar HoltIS-ul m-a făcut să îmi dau seama de anumite lucruri și lucrurile astea nu pot să le exprim în cuvinte pentru că sunt mai multe, sunt mai degrabă sentimente, pentru că am prins altfel de sentimente privesc (...) cu alți ochi voluntariatul, niște ochi mai buni și relația cu oamenii. Adică m-a făcut să fiu mai răbdătoare, sincer. Pentru că înainte de HoltIS eram o persoană care se enerva instant, dar acum am învățat că fără răbdare nu pot să faci absolut nimic și răbdarea asta mi-a dat roade mari și acuma în prezent am învățat cum să fiu o persoană mai răbdătoare datorită HoltIS-ului și că toate se întâmplă la timpul lor adică nu trebuie să forțez un lucru: fiecare proiect la timpul lui nu trebuie să îl forțez să fie atunci pe moment pentru că el va veni și va da roade când va considera timpul că e necesar.” (FG12)*

*„Deci dintotdeauna am fost o persoană destul de socială, însă faptul la care mă ajută cel mai mult pe mine HoltIS-ul, cum a zis și M(...) ar fi chestia cu răbdarea pentru că stând, fiind nevoit să-i ascult pe toți, să le iau la toți părerile, să le ascult pe toate părerile. Oricum, fiind președinte mă sunau toți cu anumită problemă și toate chestiile astea, pentru că a fost o responsabilitate în plus, m-a ajutat foarte mult pe partea cu răbdarea, pentru că am învățat să*

*am puțin mai multă răbdare, să nu mai mă mai enervez foarte repede și să fiu puțin mai zen.” (FG12)*

*„A schimbat faptul că eu eram înainte mai rău cu colegii. (...) mai rău, nu îi băgam în seamă... (...) Așa și acum îi bag în seamă, vorbesc cu ei, fac lumea să rădă. ..” (FG17)*

*„Da, răbdarea. Atunci când lucrezi cu mai mulți odată, trebuie să ai răbdare”*

Abilitățile ca răbdarea, orientarea către nevoile celorlalți care derivă din nevoile de cooperare și interacțiune în cadrul clubului pentru a duce la bun sfârșit activitățile comune sunt exersate și validate prin rezultatele vizibile, prin efectele directe pe care participanții le percep asupra lor dar și asupra relațiilor cu ceilalți. Prin urmare, poate fi recunoscut clubului rolul de context în care abilitățile necesare inițierii și întreținerii interacțiunilor sociale sunt identificate și eficientizate, dar și de conștientizare a efectelor eforturilor conjugate ale grupului în vederea îndeplinirii unor sarcini colectiv asumate. În acest sens, a avea răbdare cu ceilalți se dezvoltă atât la nivel personal, ca temperare a așteptărilor, explicată prin a nu forța lucrurile să se întâmple, dar și la nivel interpersonal, devenind o condiție care poate facilita implicarea celorlalți din grup, explicată prin a asculta când au alte idei și a le valoriza, a-ți păstra calmul când cineva nu face ceva corect.

*„Da, răbdarea. Atunci când lucrezi cu mai mulți odată, trebuie să ai răbdare. Dacă cineva are o idee, care nu este ideea ta, și-i mai bună ideea lui, trebuie să accepți. Sau dacă cineva nu face o treabă bună, trebuie să ai răbdare cu el, pentru că trebuie să învețe la un moment dat cum se face! Sunt mai calmă și mai răbdătoare. Nu mai țip la cineva dacă nu face corect, sau mă enervez eu, cum era înainte. Acum îl ajut, îi explic.” (FG2)*

*„Eu, înainte să ajung în acest club, mă feream de oameni. Nu îmi plăcea să vorbesc cu ei pentru că mi se părea că nu are rost.”*

Este, de asemenea menționată dezvoltarea abilităților de comunicare care au făcut vizibile și alte voci, în afară de propria voce în materie de idei, fiind mai ales menționată ca dezvoltată partea de ascultare a abilităților de comunicare, care este descrisă ca fiind însoțită de răbdare și toleranță în interacțiunile cu ceilalți.

*„Eu, înainte să ajung în acest club, mă feream de oameni. Nu îmi plăcea să vorbesc cu ei pentru că mi se părea că nu are rost. La un moment dat toata lumea pleacă și nu are sens să-i ajut cu ceva. Dar când am ajuns în club am văzut că nu-i așa și fiecare om se bucură când are parte de un gest, oricât de micuț. Acum mi-e mult mai ușor să vorbesc cu copiii, cu oamenii din jur.” (FG7)*

*„Sunt o persoana căreia îi place să facă lucrurile pe cont propriu. Simt nevoia să dețin controlul. În club am învățat că nu doar părerea mea contează și nu trebuie să fac lucrurile singură. Că există persoane care vor să mă ajute, persoane care îmi pot da idei bune, să pot accepta și alte idei, să nu mai consider că doar ideile mele sunt bune. M-a ajutat (clubul) să-mi dezvolt comunicarea și skill-urile de lucru în echipă, ca să zic așa și să dau atenție și altor persoane, să ascult și părerile celor din jurul meu.” (FG7)*

Pe lângă răbdare și toleranță pentru sine și pentru ceilalți apare, corelativ, capacitatea de distanțare față de criticile neîntemeiate, față de criticii neconstructivi.

*„Cu ajutorul clubului am învățat să-i ignoram, să nu-i băgăm în seamă. Să nu punem la suflet. Dacă suntem nemulțumiți (...) Ne întoarcem toți cu spatele atunci când se vorbește (urât).” (FG3)*

Răbdarea și toleranța vin și din contactul, în cursul activităților, cu realitatea vieții altor persoane mai puțin favorizate.

*„Devenim din ce în ce mai generoși și mai buni. Dar din ce în ce mai mult. Pentru că descoperim cazuri... (...) În care unii chiar nu-și permit unele chestii și încerci să te pui în locul lor. Ai un gol în suflet și te gândești: «Cum ar fi ca eu să fiu în locul lor?» Și te simți, așa, singuratic. (...) Înveți să te mulțumești cu ce ai. (...) Prețuiesc mai mult lucrurile pe care le am.” (FG1)*

***„Am învățat chiar cum să gestionez, controlez și expresiile faciale, limbajul corpului și toate astea.”***

În declarația de mai jos este descris procesul de schimbare în care nevoia de colaborare conduce la controlul și modificarea unei expresii (de „aroganță”), aceasta la schimbarea atitudinii generale care acum este atent controlată și, probabil, în final, la schimbarea completă a persoanei (a „caracterului”). Oricât de superficială sau de completă ar fi această schimbare, capacitatea crescută de autocontrol este un semn de maturitate și de integrare mai eficientă în mediul social.

*„Mi se spune destul de des că sunt arogantă sau că dau un aer arogantă, de... Și acum lucrând cu fiecare și văzând alte personalități, am învățat că de fapt poți arăta că ești arogant, dar să nu fii și să știi să te mulezi pe fiecare în parte. Cred că asta m-a ajutat să îmi schimb și caracterul într-o oarecare nuanță. (...) La expresiile faciale de exemplu. Mi se întâmpla foarte des să stau să mă uit așa în gol și să mă uit urât și să mi se spună că ori sunt supărată ori mai am ceva și de fapt nu am nimic, pur și simplu mă gândesc (...). Am învățat chiar cum să gestionez, controlez și expresiile faciale, limbajul corpului și toate astea.” (FG11)*

Fie și numai aceste autoanalize efectuate la solicitarea cercetătorului dau măsura maturizării acestor copii. Așa cum spuneam, orice copil ar avea ceva de spus în cazul în care ar fi pus să se evalueze retrospectiv. În acest caz însă, experiențele sunt numeroase și valoroase și, după cum am văzut cu efecte remarcabile asupra dezvoltării autopercepute.

## **Transferul abilităților dobândite în afara clubului**

Misiunea clubului, ca și a școlii ori familiei, nu trebuie să fie formarea unor indivizi care să funcționeze cât mai eficient doar în grupurile respective, ci crearea unei persoane care să acționeze autonom în toate contextele, în societate. Cu alte cuvinte, cunoștințele și abilitățile dobândite trebuie transferate în viața de zi cu zi; în acest caz, dacă ceea ce se învață în club rămâne în club, misiunea nu pare să fie îndeplinită. Pornind de la această convingere i-am întrebat pe respondenți în ce măsură cred ei că cei apropiați sesizează schimbări în urma prezenței lor în club. Evident, această evaluare este una pur subiectivă dar tocmai de aceea transmite și informații despre modul în care membrii vor să fie percepuți.

***„Automat le văd ca pe ceva bun și se văd rezultate, că ne-am dezvoltat ca persoane cu proiectele astea.”***

Schimbările observate țin în principal de creșterea încrederii în sine – confirmând autoevaluarea - cu efect direct în prezența curajului de a-și exprima opinia, a atenției la ore, a integrării în alte grupuri (al clasei), fiind un indicator al dezvoltării personale.

*„Automat le văd ca pe ceva bun și se văd rezultate, că ne-am dezvoltat ca persoane cu proiectele astea.” (FG12)*

*„...că am încredere în mine. ...da, înainte nu aveam.”*

Încrederea în sine este un indicator al gradului de implicare în activitățile clubului și de identificare a aspectelor comune ale tinerilor pe care le construiesc împreună. Clubul reprezintă pentru adolescenți o platformă, o scenă de afirmare publică, mediată și șlefuită inițial în grupul de egali. Atitudinea de cooperare dintre membrii clubului construită pe baza proiectelor comune face ca încrederea în sine să crească, pe de o parte, dar și recunoașterea asemenea unor oglinzi și încrederea în sine pe care o dobândesc ceilalți membri din club. Este un proces de creștere împreună care se alimentează continuu din aprecierile față de ceilalți și de aprecierile pe care le primește fiecare.

*„...că am încredere în mine. ...da, înainte nu aveam.” (FG10)*

*„ (Părinții au remarcat)... încrederea de sine. T: punctualitatea ...da. (...) Ne-am mai și maturizat, vedem lucrurile altfel, am descoperit mai multe lucruri la noi , personalitatea ...mie îmi spun des că sunt guralivă, îmi exprim prea des opinia și ar trebui să mai las și pe alții. (...) Da, pentru că tot timpul simt să vorbesc de când cu HoltIS și din nou pentru că ne lăsam între noi să ne exprimăm opinia, (am) învățat că trebuie să-mi spun tot timpul opinia.” (FG11)*

*„Puțin mai multă încredere în mine au văzut cam toți, că m-am deschis și nu mai eram atât de timidă sau rușinoasă și...asta au observat cam toți, și...părinții...de aceea au și fost de acord, cu gândul că poate o să mă mai deschid și o să mai vorbesc, comunic cu colegii, și... și profesorii au zis că a fost o schimbare în bine nu doar pentru mine ci și pentru celelalte colege, în sensul că... nu mai comunicăm doar între noi în grupulețe foarte mici, ci cu toții.” (FG13)*

*„Înainte eram foarte obraznic, nu ascultam la oră, făceam obraznicii. Acum m-am schimbat. Îs un pic mai atent la ore....”*

Participarea la activitățile clubului, la proiectele realizate în comun de adolescenți reprezintă o instanță de socializare și de modelare a comportamentelor extrem de puternică. Totodată, aceste mecanisme de implicare a adolescenților în activități extrașcolare, bazate pe participare voluntară, dezvoltă unele abilități care sunt apoi transferate și în cadrul activităților specifice clasei, procesului de învățare formală.

*„Că părinții mei, profesorii și așa, mă vad schimbat, pentru că înainte eram foarte obraznic, nu ascultam la oră, făceam obraznicii. Acum m-am schimbat. Îs un pic mai atent la ore, scriu.” (FG17)*

După cum se poate remarca în relatările de mai sus, pe lângă exprimările generice care reflectau dezvoltarea personală a participanților de către părinți sau profesori, există mențiuni concrete care descriu schimbări atât atitudinale cât și comportamentale, cum ar fi *creșterea încrederii în propria persoană, punctualitatea pusă în relație cu maturitatea, a fi capabil să îți exprimi deschis opinia, dar și atenția la ore*, pentru unii care au încetat să mai facă obraznicii. Fără a putea face inferențe privind cauza directă a schimbărilor se pot formula întrebări legate de rolul nevoii de apartenență la grup, al sentimentului utilității pe care participarea la activitățile grupului l-ar putea crea etc. în susținerea acestor schimbări atitudinale sau comportamentale.

*Coach*-ii au o poziție privilegiată în evaluare. Ei lucrează cot la cot cu membrii clubului, pe cei mici îi coordonează îndeaproape, dar sunt și profesori, consilieri sau mediatori, roluri prin care pot pune distanță față de copii și, în plus, au și instrumente obiective de măsurare a unor evoluții. Din această poziție, *coach*-ii constată o creștere a responsabilității, implicării și colaborării între copii, schimbări care îi afectează direct pe copii dar influențează și atmosfera, climatul organizațional în club și mai apoi în școală.

*„ (Copiii) Sunt mult mai implicați, mult mai responsabili. Mult, mult, mai implicați... Vreau să vă spun că mi-a scăzut numărul de absențe.”*

Integrarea în grupul clasei și în școală nu este doar personal-simbolică, ci în unele cazuri există efecte foarte concrete în ceea ce privește dezvoltarea. Avem relatări din partea coach-ilor în aceste interviuri despre cazuri ale copiilor aflați în risc de abandon școlar care au revenit sau au rămas în școală de dragul activităților care se desfășoară în club.

*„ (Copiii) Sunt mult mai implicați, mult mai responsabili. Mult, mult, mai implicați. Adică vin și spun: «Doamnă, uitați acolo avem – așa cum ei văd lucrurile ca și copii – acolo am putea să facem, să ajutăm.» (...) (...) Vreau să vă spun că mi-a scăzut numărul de absențe, eu fiind și mediator școlar, eu văd un pic mai altfel lucrurile. Eu cunosc și situația lor socio-economică de acasă. Riscul de abandon școlar e 0 la noi. Taberele (găștile) astea care erau între ei s-au mai diminuat, cooperează, colaborează. Deci (clubul) aduce doar lucruri bune. Doar, doar lucruri bune. Iar acumă dacă zic că pentru o activitate am nevoie de 10 voluntari, nu mai trebuie să-i rog. Acumă «Și eu, și eu!» Acumă luptă să-și câștige locul.” (FGC1)*

*„Am observat la toți copiii, dar pot să am așa acumă în minte un desen, i-am rugat și au făcut o activitate, așa de feedback. Și o fetiță a desenat că ea înainte era... a desenat o cutie întredeschisă neagră, cu negru și din ea ieșea așa o floare minunată, mare c-a făcut cât toată pagina, cu flori roz și galbene. Și așa era ea în cutie și așa este ea acumă și asta este la toți copiii. Și spunea „Știți, sora mea a fost cu mine la nu știu ce activitate la biserică și nu mi-a venit să cred cum am vorbit și nu mă recunoștea.” Au început să fie fluenți, să-și exprime părerile.” (FGC2)*

*„O fetiță care era cu abandon școlar, are vreo șapte frați și deși are și doi mai mari, cei mai mari sunt pe la liceu și mai șmecheri și o lasă pe ea, pentru că ei îi place să aibă grijă de frățiorii mai mici, să facă mâncare, să se ducă la cumpărături, și ea, săraca, aproape nu mai ajungea la școală. Ceilalți râdeau de ea, chiar discutam: «Nu noi o necăjim, băieții fac bullying cu ea.» O marginalizează și am observat că la activitatea asta, când a auzit că noi facem repetiții la dansuri, a venit la școală, deși era o perioadă în care nu fusese. Prima, să se așeze în primul rând acolo, să danseze ea, deși nu știa neapărat toți pașii.” (FGC1)*

Realizarea acestor activități de la Clubul HoltIS în contextul unei proprii culturi non-judicative, non-critice care a fost creată de participanți prin sondarea experiențială a modurilor optime de interacțiune pentru a eficientiza munca de echipă a devenit un context în care și cei care în cadrul formal școlar se simt marginalizați, se simt liberi să participe și să se exprime și este văzută de unii dintre profesori ca fiind o oportunitate de a-i reapropia de școală pe cei cu risc de abandon școlar și absenteism.

## **Resurse pentru dezvoltarea viitoare**

Copiii și adolescenții cu care am vorbit sunt în general realiști atunci când li se cere să aprecieze măsura în care abilitățile dobândite în Clubul HoltIS le influențează planurile viitoare. Unii au menționat că viitoarele cariere sunt alese înainte de înscrierea în club, că acestea nu au legătură cu clubul, însă au existat cazuri în care o astfel de influență a fost explicit menționată. S-a menționat și situația, identificată în urma unei analize mai complexe, că atât clubul, ceea ce s-a petrecut anterior, cât și planurile de viitor depind de anumite calități native. Dar chiar în acest caz, clubul a fost un mediu în care acestea au fost dezvoltate.



*„M-a ajutat foarte mult și cred că o să mă ajute extrem de mult pe viitor. Totuși (aici) am căpătat și o diplomație, să nu deranjez pe nimeni, să știu să îmi exprim ideea fără a crea comentarii.”*

Principala abilitate dezvoltată aici care se consideră a le fi de folos în viitor este capacitatea de comunicare, abilitatea de a vorbi cu oamenii și de a se manifesta în public prin învingerea emoțiilor, calități care pot servi oricui, indiferent că se gândesc să devină avocați, arhitecți ori artiști. Tot astfel lucrul cu oamenii în timpul implementării activităților a condus la empatie care poate fi, eventual, valorificată într-o carieră de medic („*oricum ar fi, tot cu oamenii am să lucrez*” – așa cum am învățat aici), siguranța de sine în una de avocat, capacitatea de planificare îi face să se gândească la antreprenariat. Unii membrii au devenit specializați în finanțe pentru că au „lucrat” ca trezorerieri.

*„Eu vreau să dau la Facultatea de Relații Internaționale și (acolo) îmi trebuie practic vorbitul ăsta tot timpul și activitățile, implicarea constantă, cunoașterea, curiozitatea, toate astea într-un tot. În total îmi trebuie maxim și cumva atât HoltIS cât și celelalte cluburi la care particip m-au format și mi-au dat încrederea ca să pot să discut și mai departe, să pot să-mi urmez latura asta.” (FG11)*

*„Dacă tot vorbim de facultăți, la arhitectură trebuie să știu să îmi prezint proiectele, să fiu o persoană credibilă și de încredere. (...) M-a ajutat foarte mult și cred că o să mă ajute extrem de mult pe viitor. Totuși (aici) am căpătat și o diplomație, să nu deranjez pe nimeni, să știu să îmi exprim ideea fără a crea comentarii.” (FG11)*

*„În legătură cu facultatea, vreau să mă duc la ASE București și știu că acolo trebuie să vorbesc cu oamenii, trebuie să comunic, trebuie să comunic foarte mult și știu că până acum eram... Nu, pardon, înainte să intru în club eram timid din multe puncte de vedere de când sunt în club, am început să vorbesc foarte, foarte deschis adică fără nicio problemă.” (FG11)*

*„Păi în cazul meu eu vreau să dau mai departe la ASE, la marketing și cum am zis chestia cu vorbitul cu oamenii, chestiile astea de comunicare în primul rând de ascultare de alte idei pe mine (...) m-ar ajuta.” (FG12)*

*„Oarecum o pasiune pe care aș vrea să o urmez este jurnalismul. Îmi place foarte mult. Cu siguranță mă ajută să comunic ceea ce vreau mă ajută foarte tare pe planul asta și cred că asta e. Nu știu, e un plus pur și simplu cu voluntariatul ăsta care a apărut și faptul că mă implic în el și vorbesc o să mă ajute foarte mult pe partea asta profesională.” (FG12)*

*„Da, dacă tot ziceți de facultăți eu vreau pe științe economice și eu fiind trezorier îmi place foarte mult să organizez bani și să strâng bani.*

După cum se poate remarca din relatările de mai sus, una dintre abilitățile exersate odată cu activitățile de la Clubul HoltIS, apreciată ca transferabilă în viitoarea profesie este cea de comunicare, descrisă sub aspectul dezvoltării capacității de a te exprima mai ușor, mai deschis care a avut influențe și la nivel de identitate, mulți dintre participanți percepându-se ca fiind mai puțin timorați, mai puțin timizi în relație cu ceilalți, dar în același timp ca devenind mai diplomați, mai asertivi în comunicare, cu preocupare față de interlocutor (a te exprima fără „să deranjezi pe nimeni”).

*„Da, dacă tot ziceți de facultăți eu vreau pe științe economice și eu fiind trezorier îmi place foarte mult să organizez bani și să strâng bani. Și știu să fac chestia asta, încât eu sunt omul care umblă peste tot și dacă știu că undeva e mai ieftin și trebuie să cumpărăm ceva, eu mă duc deja acolo și pentru simplu fapt că eu în casă fac toate cumpărăturile.” (FG11)*

*„Faptul că ne-am organizat foarte mult, aş vrea să dau la un profil economic, la contabilitate astfel încât să devin antreprenor. Experienţa asta de organizare/planificare m-a ajutat foarte mult.” (FG4)*

Plecând de la precizarea făcută mai sus care se referă la faptul că preferinţele pentru partea de contabilitate sau economică i-au făcut probabil pe unii dintre adolescenţi să aleagă să fie trezoreri, este important de remarcat faptul că activitatea de la club i-a ajutat să se organizeze mai bine, i-a ajutat, dacă nu să aleagă, cel puţin să îşi confirme că este domeniul în care ei se simt confortabili şi în care vor dori în continuare să profeseze. Schimbarea rolurilor din club o dată pe an le oferă o gamă largă de statute sociale (preşedinte de club, trezorer, secretar, simplu membru etc.), ca şi diversele roluri pe care şi le pot asuma în proiectele lunare, îi pot ajuta să identifice acele domenii în care se simt confortabil şi în care şi-ar putea dori să profeseze.

*„Eu, de mică am fost susţinută să fac Dreptul însă cu timpul, în special din clasa a VIII-a am realizat că eu sunt făcută pentru Medicină, chiar dacă m-aş potrivi foarte mult pe drept şi oamenii încă mă trimit spre latura asta, am realizat că aş fi ajutat mult mai mulţi oameni prin medicină că-mi place să fac chestia asta şi ştiu că mi-aş da şi sufletul pentru un pacient până la epuizare, fie că stau 30 de ore într-o sală de operaţie, fie că stau 50 de ore, ştiu c-aş face orice. Până n-aş, până aş realiza că „băi chiar n-am cum să vindec această boală, chiar n-am cum să-l ajut”. Deci cred că voluntariatul m-a făcut să realizez că poţi realiza orice vrei şi pentru cel de lângă tine.” (FG16)*

*„Mie întotdeauna mi-a plăcut să mă implic, la fel, încă nu sunt decisă pe ce aş vrea să merg, pentru că, încă nu m-am hotărât, dar tot pe medicină, ori pe inginerie medicală. Atâta timp cât pot ajuta oameni.” (FG16)*

*„Aş vrea să mă fac educatoare sau actriţă. Şi na, aici mă ajută clubul deoarece acum învăţ să fac mult mai multe activităţi pe care le aş putea folosi ca educatoare.”*

Orientarea către a practica Medicina pare să fi fost susţinută de activităţile de voluntariat care au implicat efortul de a ajuta oameni, descris ca trăsătură de bază în profesia medicală.

*„Aş vrea să mă fac educatoare sau actriţă. Şi na, aici mă ajută clubul deoarece acum învăţ să fac mult mai multe activităţi pe care le aş putea folosi ca educatoare şi dezvoltă şi creativitatea că dacă la copii, normal, trebuie să te gândeşti la ceva nou, la joculeţe.” (FG17)*

*„Şi ca pe mine m-a făcut să mă implic mai mult şi să acţionez acum. Că acuma e timpul, acu sau niciodată. Şi da, eu vreau pe partea asta artistică să merg. Şi m-a ajutat să mă dezvolt.” (FG16)*

*„Dar atât şi abilităţile de design, în sensul în care-aş vrea, probabil, şi să dau la arte, nu-s încă foarte hotărâtă şi m-a ajutat foarte mult în sensul în care m-am implicat în multe chestii şi ...ceea ce în viitor, tot cu oameni o să lucrez. Sunt conştientă de asta şi trebuie să învăţ să empatizez cu ei, să-i înţeleg şi să-i ajut.” (FG16)*

Relatările de mai sus recunosc rolul de „modelator” al clubului în privinţa unor abilităţi necesare viitoarelor profesii, implicarea în activităţi având o contribuţie semnificativă pentru unii dintre participanţi în dezvoltarea creativităţii, a laturii artistice sau a unui mod privilegiat de interacţiune cu oamenii, cum ar fi a-i înţelege şi a empatiza cu ei.

*„Eu sunt mai visătoare de felul meu și când am intrat la liceu aveam trei variante: armata, facultatea de drept și facultatea de litere. După un an de voluntariat, am mai adăugat o variantă: psihologia.”*

O poziție privilegiată pare să o aibă *facultatea de psihologie* care poate fi cel mai direct legată de voluntariat și de activitățile susținute împreună cu și pentru oamenii.

*„Ar mai fi și facultatea de psihologie și dacă aș urma facultatea de psihologie, mă gândeam să urmez ori ceva de genul cu voluntariat, să mă implic ca și coach organizator. Tot datorită clubului, pentru că am fost în mai multe tabere, și de la club s-a „deraiat” într-un fel în alte cluburi în care m-am implicat și altele și am acumulat mai multă experiență și am văzut mai multe tipuri de voluntariat și mai multe tipuri de meserii pe care poți să le ai în domeniul ăsta.” (FG7)*

*„De exemplu, eu vreau să mă fac psiholog. Și întâlnirile astea mă fac ca să...nu știu, să pun ideile în practică...și poate m-ar ajuta la psihologie, să fiu mai deschisă cu oamenii.” (FG18)*

*„Eu sunt mai visătoare de felul meu și când am intrat la liceu aveam trei variante: armata, facultatea de drept și facultatea de litere. După un an de voluntariat, am mai adăugat o variantă: psihologia.” (FG7)*

Una dintre abilitățile dezvoltate la club care este pusă în relație cu posibilitatea de a urma facultatea de psihologie este deschiderea în relație cu ceilalți, oferind în același timp, pentru unii participanți o serie de oportunități de evoluție implicate de profesia de psiholog.

Există cazuri când dorința de a urma psihologia există de dinainte de a intra în club, dar în mod sigur practica din club a consolidat această alegere.

*„ (Opțiunea asta are legătură cu ce faci aici, la club?) Nu știu, probabil are și legătură. Dar voiam să devin psiholog dinainte.” (FG1)*

*„Adică eu voiam înainte de a intra în club să intru la Psihologie. Acuma probabil a influențat și clubul.” (FG8)*

*„HoltIS oricum o să rămână, chiar dacă vreau să fac kinetoterapie. As vrea să mă implic și pe viitor la facultate, în continuare, să urc mai sus, tot în HoltIS, mi se pare frumos. Dacă nu, în alte proiecte, asociații.*

Unii dintre interlocutori nu își leagă viitorul de „moștenirea” clubului, dar recunosc că experiența i-a schimbat „ca oameni” ceea ce nu are cum să nu influențeze alegerile din viitor.

*„Nu cred că participarea la club mi-a afectat decizia, dar oricum cred că m-a ajutat pe mine ca persoană.” (FG2)*

*„Nici pe mine clubul nu m-a influențat neapărat. Eu vreau să dau la Academia de Poliție din București.” (FG2)*

*„Anul ăsta mă axez mult pe învățat chimie și după aia mă duc la facultate, Medicină, Farmaceutică. Cred că HoltIS a ajutat mult nu neapărat pentru asta, dar în general ca să mă pot orienta în lume cu oamenii.” (FG5)*

*„Eu vreau să merg pe informatică. Posibil Iași, posibil Brașov. Nu are treabă prea mult cu clubul. Este o decizie pe care am luat-o știind clar că nu m-aș vedea făcând altceva. Îmi place să programez, îmi place calculatorul și o să văd după facultate cum fac, ce fac.” (FG5)*

*„Nu știu, nu cred că neapărat direct. Poate indirect. Mie îmi place să aflu chestii noi, și aici am aflat chestii noi și încă am pasiunea asta să aflu chestii noi și mai ales, mă refer la*

*Criminalistică în special, de a afla cauza lor. Mă gândesc că poate, indirect, faptul că îmi place să aflu chestii și cauza lor, m-a ajutat și clubul.” (FG5)*

*„Vreau tot așa să mă angajez la o firmă sau undeva unde să fac activități. (...) Asta să fie pe viitor, pentru că îmi place să organizez și să fac tot felul de activități. (...) M-am implicat în activitățile astea și mi-am dat seama că îmi place partea asta și am zis că vreau să continui.” (FG2)*

*„HoltIS oricum o să rămână, chiar dacă vreau să fac kinetoterapie. As vrea să mă implic și pe viitor la facultate, în continuare, să urc mai sus, tot în HoltIS, mi se pare frumos. Dacă nu, în alte proiecte, asociații.” (FG6)*

*„Păi, nu știi, să comunic, tot așa, să încerc să mă dezvolt pe planul ăsta, să comunic mai mult să fiu mai ... pur și simplu să fiu mai deschisă, să fiu mai comunicativă, să ajut că mi se pare că pe mine mă ajută pur și simplu.” (FG12)*

*„Pot spune că (...) e treaba asta cu organizarea, cu disciplina, că până la urmă trebuie să ne organizăm în așa fel încât să ne înțelegem, să ne organizăm la modul cel mai serios când stăm cu toții într-un grup, să fie liniște, să ne ascultăm unul pe celălalt sau pur și simplu să fim cumiți și la locul nostru. Pot să spun că am învățat chestii care m-au ajutat și aici unde vreau să ajung.” (FG6)*

*Eu am mai multe, dar vă spun numai două. Vreau să mă duc la Medicină sau, dacă nu, să mă fac profesoară de biologie. Iar în timpul liber, vreau să fac și voluntariat.” (FG9)*

*„O s-o folosim și în alte părți pentru că probabil acum, că intrăm în clasa a VIII-a, și aici avem foarte mult nevoie de socializare și să nu fim timizi și probabil și când vom merge la liceu. (...) Păi probabil o să... persoanele cu care o să lucrăm, o să lucrăm în echipă cum am învățat și la Cluburile HoltIS și fiecare persoană o să-ți dea idei proprii... adică o să ne sfătuim între noi cum ar veni. (...) O să muncim în echipă, probabil o să și comunicăm mult mai mult, pentru că activitățile de la HoltIS ne-au învățat să fim puțin mai sociabili și mai deschiși cu ceilalți.” (FG13)*

*„Eu vreau să fiu membru HoltIS și la liceu.”*

Viitorul, mai ales pentru copiii mici, de gimnaziu, nu înseamnă doar o carieră, o profesie, ci înseamnă și club HoltIS. Printre criteriile de alegere a liceului se află și existența unui asemenea club; cel puțin un liceu a devenit conștient de această „tendință” și în oferta sa educațională a pus și clubul. De asemenea, și unii elevi mai mari, de liceu își pun problema continuării prezenței, într-un mod sau altul, în clubul HoltIS. Interesant este faptul că în unele oferte educaționale prezentate de liceele din Bacău a fost prezentat și Clubul HoltIS, activ în liceu; acesta a început să fie un punct de atracție pentru adolescenții din gimnaziu care urmează să facă tranziția la liceu.

*„Eu vreau să fiu membru HoltIS și la liceu. (Asta înseamnă că acesta este un criteriu de alegere a liceului? Alegi un liceu care să aibă Club HoltIS sau ai contribui la formarea unui club?) Cred că mai degrabă așa (ultima variantă).” (FG4)*

*„Vreau să intrăm la un liceu în care există clubul HoltIS.” (FG15)*

*„Aș vrea să mă axez pe ceva, muncă în echipă. Aș căuta un liceu care să fie asemenea clubului.” (FG9)*

Afirmația de mai sus subliniază rolul de model al Clubului HoltIS, a cărui cultură organizațională mai puțin formală așa cum a fost descrisă anterior de unii dintre participanți dar și de coach este dorită în școală, clubul fiind văzut ca o alternativă preferată la școala tradițională bazată mai mult pe criticism.

*„Eu nu m-am gândit. Într-un fel aș vrea să dau la un liceu din Bacău încât până în 18 ani să mai fiu într-un club HoltIS, dar în același timp aș vrea să-mi continui și cariera de dans.” (FG1)*

*„Eu vreau să fac parte din HoltIS și după ce împlinesc 18 ani și termin și liceul și tot.” (FG4)*

*„Uite, cât am stat la masă acuma, m-a întrebat: «Doamnă, dar după ce dăm la facultate, ce posibilitate avem noi să continuăm activitatea?» Nu că în cadrul facultăților să organizeze cluburi HoltIS. Adică, nu putem noi impune universităților să organizeze așa ceva. Dar unde merg, dacă ar fi în fiecare locație așa o...în județele mari. (...) Cel puțin sau unde-s centre universitare, da, să fie cluburi din acestea în care ei să se poată înscrie dacă își doresc atât de mult.” (FGC2)*

*„Vreau să zic că am o...una din fetițele care e acum aici, am organizat activitatea aia de luna carierei. La propunerea lor s-au dus în școlile de origine și au prezentat ei și organizat activitatea, au sunat directorii, adică au făcut o grămadă de pași deja singuri. Au prezentat beneficiile voluntariatului, clubul și după aia liceul. Ce înseamnă să fii licean și să nu te oprești pe drum la clasa a VIII-a. Și acuma spunea, ea a trecut a X-a și mi-a zis acuma: «Știți că am cinci colegi de la mine care o să vină la liceul nostru, că deja știu, s-a făcut repartiția, și toți vor să vină în Club» Deja a fost impactul așa...zic, bravo, foarte bine.” (FGC2)*

*„Începe să facă parte din ofertă educațională, existența unui Club HoltIS. (...) Și când vin și își prezintă oferta, este și clubul. (...) Există pe pliantele liceelor «Avem Club HoltIS»! Și chestia asta e prezentată ca un atu! (...) La Colegiul Național (...) unde sunt eu, chiar înainte să plec încoace, am vorbit cu doamna informatician și mi-a zis că să postez pe site-ul liceului (...) și chiar pe pagina site-ului este Club 1, Club 2, Club 3. Cluburi, ideea generală, dar nu e scris nimic, nu e postat nimic. Eu am pregătit o prezentare anuală (a Clubului HoltIS) adică fiecare proiect, în fiecare lună. Cum mă întorc, voi posta acolo, voi posta activitatea acestui club, pentru că așa cum spuneți face parte din oferta educațională.” (FGC2)*

**“Deci din clubul nostru HoltIS de voluntari, de la o singură activitate de la o lună, el a deschis clubul de film și este primul film...”**

Modul în care pasiunea influențează mai apoi o eventuală carieră, potențată la rândul său de activitatea în club, este descrisă de un coach în cazul unui elev.

*„Anul trecut în cadrul clubului nostru la Luna Familiei am cooptat un elev la care predam la clasa lui, așa și... ideea de familie, am zis ceva de club și deodată zice: «Da, dar eu aș vrea să fac un film!» Pe (tema) familie. Bun, foarte bun. Și a făcut imediat echipă, a scris scenariul și a găsit actorii, a turnat filmul. 30 de minute pe tema familiei și o temă, deci a radiografiat familia contemporană atât de bine cu tot ce există astăzi între mama, tata, fete, nu știu ce și a lansat filmul acesta. A mai făcut un film și pentru mesajul antidrog pentru că noi consilierii școlari suntem implicați și în activitatea asta, a câștigat premiul întâi la mesajul antidrog cu filmulețul de trei minute, așa acolo a fost premiat, aici, în fine, a fost doar așa. Dar! De la această activitate de la HoltIS cu filmul familiei, cu nu știu ce, el și a găsit locul în școală și i-a venit această idee «Măi vreau să fac Clubul de film». Deci din clubul nostru HoltIS de voluntari, de la o singură activitate de la o lună, el a deschis clubul de film și este primul film...” (FGC2)*

Se observă din cele de mai sus că experiența clubului pare să-i fi influențat pe copii nu doar în ceea ce privește prezentul ci, pe unii dintre ei, chiar pentru alegerile viitoare. Iar influența se manifestă în foarte multe moduri, nu neapărat directe sau întotdeauna conștientizate. Este acesta unul dintre modurile în care non-formalul îi poate orienta pe elevi spre o carieră sau alta, spre o alegere sau alta.

## **Clubul HoltIS: un anume fel de a fi**

Interlocutorii, atât copiii/adolescenții cât și coach-ii, au convingerea că implicarea membrilor în activitățile clubului a avut numeroase efecte pozitive în dezvoltarea elevilor. Cea mai importantă este cea asupra creșterii încrederii în sine a participanților, un proces care a condus în multe cazuri la evoluția unor copii de la timizi, chiar „anxioși” cum s-au caracterizat ei înșiși, la unii îndrăzneți și

curajoși. Procesul ar consta, pe scurt, într-un parcurs ascendent care ar implica posibilitatea de a lua cuvântul, implicarea în activități, asumarea de responsabilități – individuale și în echipă – dezvoltarea abilității de lider. Membrii au spus că în club au devenit mai atenți, mai concentrați atunci când au de îndeplinit o sarcină și că, în general, fac lucrurile mai bine sau fac lucruri cu totul și cu totul noi decât făceau înainte de a veni aici. Această promisiune de dezvoltare este și cartea de vizită a clubului atunci când este prezentat celor din exterior.

*„ (La recrutări) Prezentăm clubul în mare, le spunem cam ce calități își pot perfecționa: lucrul în echipă, este și abilitatea asta de coordonator, chiar dacă sunt membri, dacă au o sarcină de îndeplinit, ei se descurcă singuri.” (FG15)*

Profesorii-coach intervievați au confirmat aceste schimbări la care au adăugat și o apropiere a copiilor de școală prin intermediul activităților clubului, ceea ce asupra unor membri a însemnat reducerea/anularea riscului de absenteism și abandon școlar. Deși este greu de validat o asemenea afirmație – aceasta ar implica o cercetare longitudinală – unii copii sunt convinși că activitatea în club îi orientează spre anumite cariere; aici și-au cultivat abilități necesare pentru anumite profesii sau s-au format ca personalități cu anumite calități care-i vor urmări întreaga viață.

În sfârșit, nu doar copiii și adolescenții își dezvoltă o anumită identitate prin intermediul clubului, ci și școlile încep să se mândrească cu acestea. Pe o piață în care oferta este mare și cererea din ce în ce mai mică, având în vedere că numărul elevilor este în scădere, existența în școală a unui club HoltIS devine un atu care poate să facă diferența în alegerea unei școli sau a unui liceu.

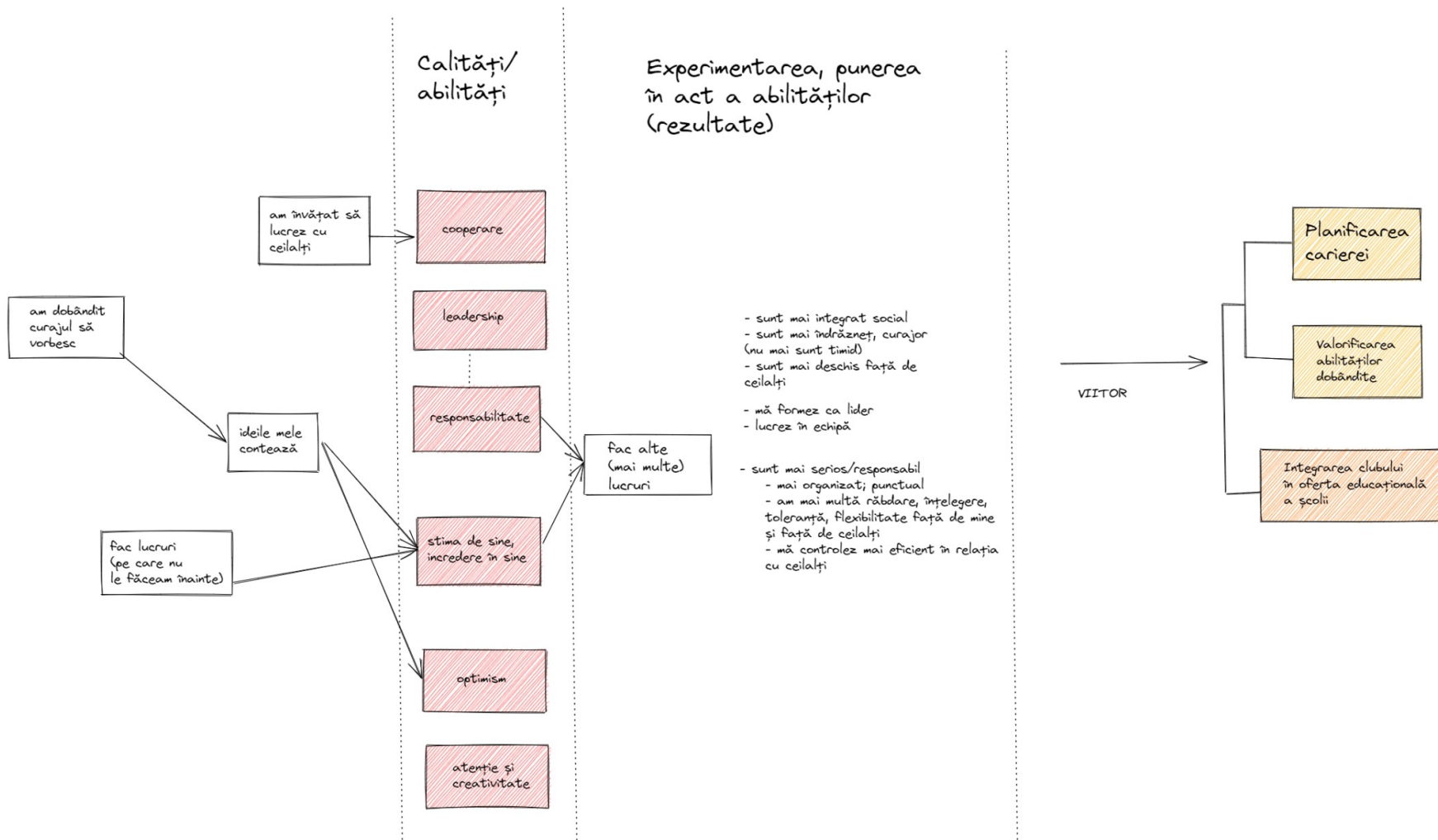


Figura 3. Procesul de dezvoltare a membrilor în interiorul clubului

## PRIN CE MIJLOACE S-AU PRODUS SCHIMBĂRILE ÎNREGISTRATE DE MEMBRII CLUBURILOR?

După ce am constatat efectele participării la activitățile cluburilor HoltIS așa cum au fost ele evaluate de către copii se ridică întrebarea *Ce anume conduce la aceste rezultate aparent entuziasmante? Se datorează ele membrilor, coach-ilor, școlii sau organizației ori altor actori implicați în dezvoltarea copiilor și a adolescenților tineri?* Reamintim faptul că respondenții acestor interviuri au fost selectați după criteriul rezultatelor bune înregistrate de club, ceea ce înseamnă că aceste rezultate nu pot fi generalizate la nivelul tuturor cluburilor și, de aici, că acestea nu sunt un creuzet magic în care transformările la care făceam referire anterior se întâmplă automat. Ceea ce urmează să facem aici este să înțelegem ce se întâmplă din perspectiva membrilor și a coach-ilor atunci când lucrurile sunt percepute a merge bine.

Așa cum s-au exprimat copiii în cursul interviurilor, există „ceva” în aceste cluburi care-i transformă din niște copii timizi, nesiguri, în alții, cu încredere în ei înșiși și care au curaj să înfrunte provocările prezente și cele viitoare. Acest „ceva” va fi cercetat din perspectivă organizațională pornind de la componenta formală a clubului – partea scrisă de reguli și regulamente – și cea informală care se va concentra asupra relațiilor – înțelese ca legături subiective - care se stabilesc aici. Este evident faptul că misterul dezvoltării nu stă în cadrul formal, atâta timp cât performanțele nu apar în toate cluburile, însă acesta crează contextul necesar apariției rezultatelor bune. Ulterior, vom analiza cum această organizare formală răspunde nevoilor membrilor, în această potrivire a „oferței” cu „cererea” sperând să găsim succesul cluburilor.

### Organizarea clubului

Cluburile din care provin interlocutorii cu care am discutat în cadrul interviurilor numără între 10 și 30 de membri din școli gimnaziale și licee care funcționează atât în mediul rural cât și în mediul urban (*Tabelul 1*).

*„Urmărim să nu fim prea mulți, dacă suntem prea mulți ori e prea greu de organizat...”*

De precizat aici că, în conformitate cu observațiile unui interlocutor, există un număr optim de membri dictat de exigențe de funcționare.

*„Urmărim să nu fim prea mulți, dacă suntem prea mulți ori e prea greu de organizat, ori e prea puțină lume care are sarcini, comparativ cu numărul total.” (FG5)*

Recrutarea membrilor se face din școală, participarea fiind evident benevolă; atenția acordată primirii de noi membri trebuie să fie permanentă atâta timp cât elevii din clasele terminale părăsesc școala și clubul iar locul lor trebuie completat cu alte persoane, dacă cei care rămân doresc să păstreze structura respectivă. În privința procesului de recrutare există diferențe notabile, mergând de la dezinteresul elevilor din școală față de implicare în activități de voluntariat și până la un interes atât de mare încât este nevoie, cum s-a dovedit în cazul unui club, de impunerea unui proces de selecție a celor care doresc să se implice. Atunci când se confruntă cu dezinteresul celorlalți colegi acesta este pus pe seama distragerilor eventualelor activități – din școală sau din afara ei – și, așa cum consideră unii profesori, a faptului că acei copii implicați sunt „vânați” de mai multe cluburi, cercuri, profesori din școală. Se ajunge



în situația în care chiar și membrii clubului mai fac și multe alte activități, ceea ce afectează organizarea, de exemplu în aceste condiții este dificil să convoci o ședință. Alteori există un dezinteres complet.

*„Noi am încercat (...) dar sunt mai mulți copii, și la (...)care au alt fel de activități și nu pot veni tot timpul la activitatea noastră, pentru că merg la fotbal, la handbal, la tenis, la gimnastică și nu pot să participe tot timpul în club. Și (atunci) noi nu putem să ne organizăm tot timpul după ei, pentru că G. are o treabă, S. are o treabă și atunci nu ne mai vedem niciodată.” (FG1)*

*„Eu am mai încercat (să promovez clubul) în clasă la mine sau pe rețelele de socializare, dar fără prea mult succes. Nu au fost foarte interesați.” (FG7)*

### **„Toată lumea trece printr-un interviu”**

Acolo unde există mai mulți elevi care ar dori să participe decât locurile disponibile sau se dorește o selecție o membrilor, procesul de recrutare este profesionalizat iar accesul se face pe baza motivației identificate în acest mod.

*„Au venit și ne-au dat un test ca să intrăm. (...) «De ce am vrea să intrăm în H?» «Ce am face dacă am intra?» ” (FG1)*

*„Toată lumea trece printr-un interviu. (...) Practic, cea mai importantă întrebare este «Ce ești dispus să faci și ce știi?» și «De ce vrei?» Urmărim să nu fim prea mulți, dacă suntem prea mulți ori e prea greu de organizat, ori e prea puțină lume care are sarcini, comparativ cu numărul total.” (FG5)*

*„Eu (la început) chiar am dat niște teste, cred că copiii mei v-au și spus ca să intre în club HoltIS. (...) Au trebuit să dea niște teste, teste făcute de mine cu întrebări, trebuiau să treacă de 80 de puncte ca să îi primim. (...) Și la un moment dat ei nu mai doreau să meargă să facă înot, balet, meditație la matematica și voiau să vină în club.” (FG2)*

### **„La noi o sută și ceva de elevi de care trage toată lumea.”**

Mai ales în școlile mici și active după criteriul proiectelor, există problema că în toate cluburile activează cam aceeași copii, ceea ce duce la surasolicitarea unor elevi.

*„Dar există oare, la școlile cele mai mici, la cele mari hai să zic că este loc pentru toate activitățile pământului, dar la astea mici, riscul ca cluburile astea devină oarecum individualiste și ca niște bisericuțe și aceeași elevi mai pot participa la alte activități? La școală (...) este și club de programare și probabil sunt cam aceeași elevi sau la școală B(...), am încercat să facem și un club de creație și sunt cam aceeași elevi dacă nu sunt cumva suprasolicitați elevii.” (FGC2)*

*„La noi o sută și ceva de elevi de care trage toată lumea și la HoltIS și la muzică și la... (...) și la matematică la olimpiade și la...cam aceeași elevi sunt. Ei, aici intervine problema.” (FGC2)*

Ar rezulta din cele de mai sus că în aceste cluburi HoltIS, dar nu numai, vin cei mai interesați și mai implicați elevi; acolo unde ei depășesc locurile disponibile sau pur și simplu aceasta este politica clubului, se organizează un interviu ceea ce introduce o selecție suplimentară. Ca urmare, putem presupune că aici ajung elevi mai motivați decât media elevilor din școală.

*„Noi ne desfășurăm toate ședințele și activitățile de obicei în sala de festivități sau pe teren. Depinde de vreme.”*

Odată grupul constituit, există provocarea, adeseori problema, organizării ședințelor, a întâlnirilor între membri. Clubul este organizat democratic ceea ce înseamnă că activitățile sunt stabilite și implementate în comun, ceea ce presupune fie întâlnirea față în față, fie virtual. Problemele care apar constau în aceea că clubul nu dispune de un loc al său în care să aibă loc aceste ședințe. În plus, membrii fac parte din clase diferite, eventualul timp liber nefiind comun pentru toți. Nici chiar atunci când membrii termină cursurile la aceeași oră ședința nu se poate organiza peste tot la aceeași oră pentru că există microbuze care-i duc pe elevi spre case. Date fiind aceste probleme, tinerii au trebuit să se dovedească creativi pentru a le depăși.

*„Noi facem ședințele în orele care sunt mai ușoare așa pentru noi, ca să nu avem nimic de pierdut. Așa și dacă era.. după ora în care făceam ședința... mai aveam, de exemplu, educație fizică, mai ales dacă era în clasă, colegii care erau și în HoltIS plecau acasă cu microbuzul.” (FG13)*

*„Ei stau la Bogdănești, eu stau la Filipești și fac naveta și e mai greu să ne întâlnim.” (FG17)*

*„Ținând cont că suntem în aceeași clasă, ne vine foarte ușor.” (FG3)*

*„Vorbim pe grupul pe care îl avem, pe Grupul HoltIS, pe care este și doamna coach, ne adunăm cu toții în cabinetul doamnei, și apoi fiecare vine cu câte o idee. Doamna este psiholog și consilier și ne strângem acolo și fiecare vine cu câte o idee iar la final le facem cumva.” (FG3)*

*„Noi ne desfășurăm toate ședințele și activitățile de obicei în sala de festivități sau pe teren. Depinde de vreme. (...) Ședințele ori în sala de festivități din școala mică ori în clasa noastră, clasa a VII-a. În sala noastră de clasă. După ce se termină orele, noi rămânem la școală și desfășurăm ședința.” (FG4)*

*„Noi, da, ne strângem în sala de festivități. Școala e mare, și avem două săli. Este o școală mai mică unde au fost clasele de I-IV, acum e sala de activități. Acolo ne strângem, dar cum era clasa a VII-a, a VIII-a, nu mai prea aveai microbuze să mergem acasă așa că am început să ne strângem în orele de religie, de sport, cele pe care uneori nu le făceam. Și așa ne puteam desfășura cel mai bine.” (FG4)*

*„De exemplu, atunci când aveam mai multe ore în comun, rămâneam în școală să discutăm. (...) aveam microbuzul asigurat pentru că celelalte clase mai aveau o oră. (...) Sunt (copii) din mai multe sate și este mult de mers.” (FG4)*

*„Desfășurăm activitățile clubului după ore, de cele mai multe ori fizic, dar în timpul pandemiei am avut și on-line. Am avut o prezență bună, chiar dacă era on-line. În timpul săptămânii, ne întâlnim, de regulă.” (FG5)*

*„De fapt, cred că niciunul dintre noi nu este din Bacău. (...) Folosim mijloacele de transport în comun.” (FG5)*

*„Întâlnirile le anunțăm cu o săptămână înainte sau cel puțin câteva zile, ne adunăm într-o sală de clasă.” (FG5)*

*„Și (nu avem) un loc special amenajat pentru întâlniri, nu sala de clasă. Adică să avem așa un loc al nostru. „Măi, să știi că eu mă duc acolo!” (FG6)*

*„Noi avem o ședință în fiecare săptămână, luna. În principiu, noi, până acum, în acest an, am avut pauza mare care ține 20 de minute. În această pauza mare, în fiecare luni, noi eram la ședința la club. Nu ne prea ajungeau astea 20 de minute. Anul trecut a fost diferit. Avem sala clubului la noi în liceu și mergeam acolo și făceam întâlnirile. Dar în liceu și în club fiind foarte mulți navetiști, după ore, orele se termina la 14.30, dacă stăteam după ore, ei trebuiau să plece. Majoritatea plecau, așa că am preferat să facem într-o pauză mare și trebuia să fim foarte eficienți și rapizi. De*

anul viitor încercăm să reluăm ședința de după ore și să o punem într-o zi în care majoritatea are cele mai puține ore și să stăm o oră, mai mult de o oră, cât avem nevoie.” (FG7)

„Păi cum avem programul. Facem și pe Whatsapp, avem și on-line și fizic. Fizic cred că ne întâlnim de două ori pe lună. Avem săli foarte mari în liceu, sau clase libere când nu se face atelier și ne întâlnim acolo. Dar cum e programul la noi aiurea, sunt două întâlniri pe lună. E mai greu să ne organizăm. Dar reușim. Depinde și de activitate. Dacă este o activitate mai ușor de făcut, care nu implică foarte mult efort, ne vedem mai rar. Dacă e ceva foarte important, vorbim mai mult. Cât este necesar.” (FG8)

„Ne vedem în laboratorul de informatică și cel mai adesea în pauze.” (FG9)

„Ne mai vedem în sala de lectură și (acela) este spațiul clubului mai mult. Fiind din clase diferite, cu câteva zile înainte dăm mesaj pe grup și (stabilim) ora.” (FG9)

„Ne întâlnim în fiecare săptămână. Este destul de complicat pentru că sunt mulți navetiști care trebuie să plece. Din cauza asta încercăm (sa ne vedem) mai mult în pauza mare, cea de 20 de minute. (...) Dacă am putut, am mai stat un pic și peste și am discutat. (...) (După ore) Atunci e problemă cu microbuzele. Sunt foarte mulți navetiști și în situația asta, sunt majoritatea din club. (...) Dacă nu avem timp la dispoziție, rămâne să discutăm pe grup. Asta dacă rămâne ceva neclarificat.” (FG9)

„Ne întâlneam miercuri la 6 dimineața! La 6 dimineață pentru că erau ore la cei de a 7-a.” (FG4)

„Faptul că ei vin din diferite comunități, nu sunt din Bacău, este un efort foarte mare pentru ei să rămână să facă lucrurile astea după ore pentru că au autobuz spre casa. Fac naveta. Femeia de serviciu vrea să închidă școala la trei jumătate, la patru. Patru, dacă intervenim noi. De aia cu atât mai mult îi apreciez pentru că fac efortul asta și le place. Ei vor, ei se duc, ei striga: „Vezi că avem întâlnire!” Pun pe grup tot ce se discuta. „Nu întârziți!” Dar asta e un punct slab și nu prea avem cum sa-l rezolvăm.” (FGC1)

„Dar să știți că copiii vin cu idei când e vorba de întâlniri. Adică dacă un domn profesor a terminat mai devreme, (...) „Doamna, știți, avem cinci minute!” Sunt profesori, și destul de înțelegători, sau domnii diriginți «Vă rog frumos, 10 minute!» «Avem activitate la HoltIS. Ne lăsați și pe noi să ... (?)» Se mai întâlnesc în pauze. Se găsesc, sunt foarte ingenioși.” (FGC1)

„La fel și la noi. Pleacă microbuzul școlar, ia copiii de a V-a, ia copiii de a VI-a, cei de la HoltIS nu mai pot să participe la activități. Da, decât «furând» așa din ore. La mine la școala programul este după-amiaza; dimineața nu sunt săli, nu este spațiu, deci după-amiaza sau după ore așa cum «ne dați și nouă voie?»” (FGC1)

„Oricum ei nu fac asta fără să ne întrebe. Și-i întreb: «Ce ore aveți?» și dacă am auzit o matematică sau o informatică...” Dar ei știu când au ore mai ușurele.” (FGC1)

„Ai noștri sunt majoritari din mediul rural, depind de un autobuz, au o naveta, nu pot zăbovi foarte mult la școală, oricum au intervale orare diferite în care pleacă. Provin din familii dezorganizate.” (FGC2)

**„Avem grup pe Wahtsapp, avem și pagină de Facebook și pagină de Instagram.”**

O alternativă la dificultățile de timp și de spațiu cu care se confruntă membrii este cea învățată în pandemie, a întâlnirilor on-line. Rețelele de socializare sunt o soluție la îndemână și sunt puse în slujba clubului aproape instinctiv, creând, mai ales pentru elevii mai mari, un spațiu virtual de întâlnire care îl completează pe cel real. Remarcabil este că acest instrument al rețelelor de socializare este utilizat și de către coach.

*„Ne anunță doamna (coach) cu o zi-două înainte unde să ne întâlnim și la ce oră. Avem și grup de Whatsapp și ținem legătura acolo. Ne punem ideile acolo când să ne întâlnim. Și când ne întâlnim la fața locului plănuim acolo ce să facem.” (FG1)*

*„Noi cel mai mult comunicăm pe rețele sociale între noi pentru că o parte stau în afara orașului, cum sunt și T. și D. și nu-i drăguț să îi punem mereu să vina pentru că e o cheltuială și pentru ei și trebuie să fii la o anumită oră și dacă tot, toți comunicăm pe Instagram majoritar dar și Facebook, Whatsapp.” (FG11)*

*„Noi avem un grup pe Messenger cu toți membrii și coach(-ul). Ne trimit profesorii mesaj să ne întâlnim și să discutăm pe proiectul din luna respectiva și ne întâlnim și discutăm. Ne întâlnim într-o sală pe care o găsim liberă. Acolo discutăm despre ce activități am putea face în luna respectivă, ne punem de acord cu tot ce avem de făcut și discutăm. Sunt mai multe propuneri din partea membrilor, ne întâlnim, o discutăm pe fiecare și care este cea mai votată ... Dacă sunt mai mulți copii care vor ideea mea, aia e aleasă.” (FG2)*

*„Dacă cineva are matematică, teza, test, nu poate să vină. Dar anunțăm, totul este anunțat pe grup, anunțăm ce am vorbit, toate ideile sunt prezentate și acolo. Noi ce am spus în clasă, spunem și prin mesaj. Avem grup pe Whatsapp, avem și pagină de Facebook și pagină de Instagram.” (FG6)*

*„Avem un grup de Whatsapp pe care trebuie să-l refacem pentru că este cu numerele celor de a 8-a care urmează să plece. (...) Da, am discutat și pe grup, am făcut și ce activități vor să facem și am ales fiecare cum a dorit. (...) Mai mult ne-am întâlnit față în față. Fiecare și-a spus opiniile și am votat.” (FG9)*

Instrumentele online de întâlnire nu înlocuiesc întâlnirile față în față ci sunt mijloace complementare secundar folosite atunci când cele din urmă nu sunt posibile sau nu foarte importante.

Dificultățile de organizare a ședințelor îi pun pe copii în situația de a negocia cu diverși reprezentanți ai administrației, de la director la personalul de întreținere.

*„-Atunci când aveți activități în sala de festivități, cereți voie cuiva? - Da, domnului director! Vorbim cu domnul director, să vorbească cu doamna de servicii ca să ne descuie acolo pentru că de obicei este încuiat. Până când pe doamna de servicii am zăpăcit-o de tot și ne-a dat cheia să intrăm.” (FG4)*

*„ (...) la noi femeia de serviciu voia să plece acasă și s-au dus copiii la domnul director.” (FGC1)*

Se observă că atunci când motivația este puternică, soluțiile sunt găsite în rezultatul propriilor eforturi sau prin apelare la ajutorul celor pe care-l pot da. Aceasta este o realitate diferită de cea de la școală, de exemplu, în care elevul (și părinții săi) consideră de la sine înțeles să aibă toate condițiile de învățare întrunite și alții să se preocupe de asigurarea acestora.

*„Adunările se fac și o dată pe săptămâna, și o dată la două săptămâni, depinde ce progres avem, dar în principiu se poate face activitate o dată pe luna, fără probleme.”*

Ca număr de întâlniri, acesta este, de asemenea, flexibil și depinde mai ales de complexitatea proiectului aflat în derulare, ceea ce poate sugera capacitatea individuală a membrilor clubului de a se plia pe nevoile grupului cu scopul de a putea duce la bună îndeplinire sarcinile asumate, ceea ce ar putea contribui la dezvoltarea responsabilității sociale.

*„ (Ne întâlnim) De vreo două ori pe lună. De două ori facem activitățile. Câteodată ne întâlnim și mai des, ca să discutăm. Când e nevoie. (...) Ne vedem de 2-3 ori pentru că discutăm și planurile pentru luna următoare.” (FG1)*

*„Aici depinde de lună. Dacă ne-am hotărât din prima ce vrem să facem, trecem direct la activitatea în sine. În medie ne vedem cam de 2-3 ori pe lună. Între timp mai ținem legătura și pe grup.” (FG2)*

*„Adunările se fac și o dată pe săptămâna, și o dată la două săptămâni, depinde ce progres avem, dar în principiu se poate face activitate o dată pe luna, fără probleme.” (FG5)*

*„Păi cum avem programul. Facem și pe Whatsapp, avem și on-line și fizic. Fizic cred că ne întâlnim de două ori pe lună. Avem săli foarte mari în liceu, sau clase libere când nu se face atelier și ne întâlnim acolo. Dar cum e programul la noi aiurea, sunt două întâlniri pe lună. E mai greu să ne organizăm. Dar reușim. Depinde și de activitate. Dacă este o activitate mai ușor de făcut, care nu implică foarte mul efort, ne vedem mai rar. Dacă e ceva foarte important, vorbim mai mult. Cât este necesar.” (FG8)*

Cum spunea un coach, atunci când trebuie să se organizeze, membrii clubului sunt „ingenioși” în a găsi soluții. Chiar dacă de multe ori nu au asigurat un loc al lor în care să se întrunească – excepție face faptul când coach-ul dispune de un cabinet pe care-l pune la dispoziția copiilor – ei găsesc alternative; de asemenea, ei se orientează și în ceea ce privește durata și frecvența întâlnirilor care sunt flexibilizate în funcție de tipul de activitate desfășurat.

*„De obicei, fiecare își spune părerea și vedem care e cea mai bună.”*

Odată depășite dificultățile de întrunire, activitatea propriu-zisă a clubului, de organizare a unor proiecte lunare de impact în școală și în comunitate, abia începe. Deși există o temă în fiecare luna, una pentru toate cluburile, modurile de implementare pot fi infinite. La fel de numeroase sunt și ideile care vin de la membri, ceea ce ridică întrebarea: Cum anume este organizată activitatea între niște copii, până la urmă, pentru a ajunge la consens, eficiență și impact în condiții de resurse limitate? Este aceasta o problemă cu care, probabil, se confruntă numeroși manageri și la care membrii cluburilor HoltIS au găsit propriile soluții. Varianta cea mai simplă este aceea în care, atunci când există mai multe propuneri, și de cele mai multe ori există pentru că așa funcționează clubul, se alege cea mai bună variantă, uneori prin vot, alteori prin consens.

*„De obicei, fiecare își spune părerea și vedem care e cea mai bună.” (FG15)*

*„Fiecare și-a spus opiniile și am votat.” (FG9)*

*„Mie mi se pare că totul vine natural și din abundență, vin idei din toate părțile, propuneri din toate părțile, le alegem pe cele mai bune și le punem în practică. Suntem realiști...” (FG7)*

*„Fiecare se implica cum poate. Dacă D(...) are o idee și nu e cea mai bună ... cea mai strălucită, dă și altcineva. Și dacă nu e bună n-o s-o luam pe-a D(...) doar pentru că e ea președinte.” (FG11)*

*„Sunt mai multe propuneri din partea membrilor, ne întâlnim, o discutăm pe fiecare și care este cea mai votată ... Dacă sunt mai mulți copii care vor ideea mea, aia e aleasa.” (FG2)*

*„Dacă de exemplu sunt propuse mai multe activități, nu facem numai una, încercăm să le acoperim pe toate. Nu renunțăm la celelalte.”*

Această strategie implică faptul că există o „cea mai bună variantă” și că celelalte sunt perfectibile, sau oricum, nu la fel de bune. Or, în acest caz, câștigătorul ia totul și, ca urmare, ideile necâștigătoare,

majoritare, sun abandonate în unele situații, iar în altele sunt păstrate pentru proiecte viitoare, deciziile fiind luate în favoarea finalizării cu succes a proiectului. O altă strategie, mai dificil de implementat pentru că presupune un efort de echipă și de negociere, dar mai des utilizată este mixarea („amestecarea” cum a numit-o un interlocutor) ideilor, respectiv combinarea a cât mai multe propuneri pentru a ieși cel mai bun proiect posibil în condițiile date.

„Și cum ajungeți să vă înțelegeți? R: Nu știm nici noi. A: E un singur secret: o poziune pe care noi încă încercăm să o descifrăm. Nici noi nu știm R: E precum relicvele egiptene... A: Încă lucrăm la traducere Ax: Nici noi nu știm cum de reușim să ne înțelegem, dar ajungem într-un punct și suntem bine... asta facem...” (FG14)

„Noi avem activități pe luni și, depinde de activitate, ne întâlnim și ne gândim ce am putea face, cum am putea organiza acel proiect. Lucrăm toți împreună, fiecare vine cu câte o idee, nu stă nimeni degeaba. Fiecare vine cu câte o idee. Cam așa funcționează. (...) Fiecare vine cu câte o idee și din toate ideile facem un plan. Și acel plan îl extindem. (...) Nu prea votăm, discutăm.” (FG1)

„Dacă de exemplu sunt propuse mai multe activități, nu facem numai una, încercăm să le acoperim pe toate. Nu renunțăm la cealaltă. Ne fixăm pe una, care e principala și ne inspirăm și din cealaltă. Încercăm să le îmbinăm cumva.” (FG2)

„Votăm. Le punem în balanță, le îmbinăm...” (FG3)

„Discutăm pe acea temă și fiecare venea cu o idee, iar din ideile alea ieșea una mare și bună. (...) La unirea ideilor, pentru că noi spunem fiecare câte o idee după care le «amestecăm».” (FG4)

„Ne adunăm cu toții într-o clasă, toți membrii clubului și de acolo curg ideile. D. Începem cu o idee și pe baza acesteia începem. Xulescu spune o propunere, celălalt spune o propunere, și pe baza tuturor facem un ciorchine și propunem o idee care să le includă pe toate. Și așa ajungem să atingem toate scopurile. (...) Fiecare completăm proiectul. D(...) poate veni cu o idee, fiecare am venit cu o idee, să spunem că ea face rezumatul ideilor. De exemplu, atunci în februarie am avut de făcut Arborele Iubirii. Eu am desenat arborele pe tablă și fiecare membru din club a venit cu un citat, preluat sau compus de fiecare, și am umplut copacul. Avem poze de atunci.” (FG6)

„Prima oară discutăm despre... discutăm tema... ...Ne oferim idei unul altuia... ...Ne adunăm prima dată, după... fiecare vine cu o propunere...(...) și după încercăm să alegem... fiecărei persoane ce-i place... punem toate în comun și iese o activitate.” (FG13)

„Facem, în general activități (în) care să fim integrați toți, adică nimeni să nu rămână pe dinafară. Adică toți ne punem de acord pe o activitate și la activitatea aia, să...în primul rând să fim integrați toți (...). Și așa noi convocăm ședințe și la acele ședințe noi stabilim ce facem în ziua respectivă, ce facem, ce spunem, ce... Și-așa ne punem toți de acord și...începe activitatea.” (FG12)

„A fost o poveste pe care noi ne-am amintit-o și am mers pe repede înainte să o facem super rapid și atunci ne-am amintit ideea și după, toată lumea a-nceput să vina c-o idee: «Dar facem așa decorul, dar cine scrie, cine va vorbi? Cine, ce, vrea să facă? Cine va cânta?» și «Voi vă ocupați să vedeți cine mai poate să vina, cine mai are talent în dans și muzică». Așa că a fost o contribuție de la toată lumea.” (FG14)

„Ne gândim la o activitate, depinde de temă, discutăm și spune fiecare părerea.”

În descrierile de mai sus poate fi remarcată preocuparea pentru integrarea tuturor în realizarea proiectelor, încă din momentul în care se enunță ideile de realizare ale proiectului fiind desemnate rolurile pe care le pot îndeplini fiecare dintre participanții la proiect în funcție de potențialul sau

alegerile fiecăruia, ceea ce sugerează exersarea unor abilități de incluziune socială, de a nu lăsa pe nimeni pe dinafară și de valorizare a tuturor resurselor grupului.

*„I: Când fiecare a venit cu idei și a fost creativ fiecare s-a gândit. Unul s-a gândit la bilete și altul s-a gândit la dans, la muzică. Foarte mulți au adus citate. R: Da, fiecare la dansuri fiecare a venit că «eu vreau dansul ăla, eu dansul ăla, dansul ăla». Și am încercat cu toții să includem toate dansurile. Și ne-a ieșit.” (FG18)*

*„Ne gândim la o activitate, depinde de temă, discutăm și spune fiecare părerea. Și stabilim până la urmă o activitate.” (FG15)*

*„Dezbatem tema și apoi vedem ce-am face, dacă suntem toți de acord, dacă ne place tuturor, iar apoi dacă se poate... să picăm de acord cu ce vom face, ca după, să putem pune în practică.” (FG18)*

Cuvintele care ar putea descrie această etapă ar fi colaborare și egalitate, aici funcția neavând nicio importanță în alegerea temelor, ceea ce ar putea fi bază pentru dezvoltarea unor comportamente de promovare a competenței în cadrul grupului.

*„Încercăm să aducem fiecare idei noi, chiar dacă calendarul pe fiecare lună e diferit. (...) Tot grupul este foarte comunicativ, sociabil, prietenos; noi, după ce terminăm o activitate. ieșim la o cafea, ăla e premiul nostru după activitate că am făcut ceva bine și ne-am luat premiul.” (FG11)*

*„La începutul lunii vedem care este tema, și după ne adunăm mai mulți și discutăm. (...) Încercăm să fim cât mai mulți. Dar cum e programul mai... Clasele noastre sunt împărțite în două și unii sunt într-o parte și alții în cealaltă. Oricum avem un grup în care transmitem ideile. Dacă nu ne putem întâlni, discutăm pe grup, și tot discutăm! Și-s toți activi! Adică răspund la mesaje. Cerem păreri, vedem cine este de acord, nu facem de capul nostru, ne consultăm toți. Încercăm (?) ideile astfel încât să iasă una frumoasă! (...) Le gândim pe toate astfel încât să includă câte puțin din fiecare.” (FG8)*

*„Pur și simplu stăm toți așa și ne cunoaștem locul și toți suntem egali.”*

În această etapă președintele este egalul celorlalți, pentru că acum contează doar calitatea ideilor. Este promovată ideea de lider, care implică o abordare de tip colaborativ și a cărei efecte se regăsesc în unitatea grupului, valorizată de participanții la cercetare.

*„Nu se ocupă doar comitetul de conducere. Este cel care dă startul. În schimb, încercăm să îi implicăm pe toți.” (FG15)*

*„Nu ne lăsăm, nu ne-am pus bariera că cineva e președinte. Pe foaie, da, președinte și cine mai e restul.” (FG11)*

*„N-avem ierarhia de poziție între oameni. Și cred că asta ne-a și ajutat să fim atât de uniți...” (FG11)*

*„Fiecare își îndeplinea sarcinile în mod normal, doar că nu era vorba „Vai că eu sunt președinte, trebuie să ascuți de mine întotdeauna!” Era egalitate! Nu conta. Doar dacă era la o ședință mai importantă, atunci conta.” (FG4)*

*„Avem și un mediu prietenos, care să nu pară că... Ea de exemplu, nu pare că e președinte și sta cu nasul pe sus. Pur și simplu stăm toți așa și ne cunoaștem locul și toți suntem egali.” (FG6)*

*„Atâta timp cât este un lider bun... Cred că un lider bun va aduce și un grup la bun sfârșit. (...) Liderul, da (este important)! Nu unul care spune «Fă!» ci unul care trage! (...) Eu trag mai mult că să-i motivez și pe cei din spate.” (FG6)*

*„Până să realizăm activitatea, fiecare primește sarcina: cine face afișul, cine aduce aia, cine poate fi atunci, la momentul respectiv primul sau...fiecare contribuie cu ceva...”*

Chiar dacă grupurile sunt mici și proiectele relativ reduse ca amploare, procesul de colaborare în care se stabilesc activitățile poate fi complex. Fiecare idee trebuie integrată dar cel mai important, integrat și fiecare membru al grupului conform interesului și abilităților sale.

*„Păi, prima dată hotărâm o ședință, în care comunicăm activitatea pe care ar trebui să o facem în luna respectivă, și atunci încercăm să integrăm fiecare copilăș între noi și să ia o decizie, o idee, să vină cu idee. Nu se ocupă doar comitetul de conducere. Este cel care dă startul. În schimb, încercăm să îi implicăm pe toți: «Tu ce idei ai? Tu ce ai vrea să faci? Sau ce crezi că poți adăuga? Ce crezi că nu este ok?» Și așa se umple camera, plină de idei. Și apoi te gândești: «Ce aș putea să fac? Parcă asta-i mai bună, parcă asta-i și mai bună.» Deci așa, și ajungem cumva la un acord comun fără cearta. Și apoi, dăm totul din noi ca să pornim acea activitate la club. Dacă sunt și alte probleme în afară în ceea ce privește activitatea sau voluntariatul, suntem deschiși să ne-ascultăm unii pe alții, încercăm să găsim o soluție” (FG13).*

*„Până să realizăm activitatea, fiecare primește sarcina: cine face afișul, cine aduce aia, cine poate fi atunci, la momentul respectiv primul sau...fiecare contribuie cu ceva, nu este cineva care să facă... (...) Nu este nimeni forțat. Totu-i..., fiecare este înțeles dacă cineva are o problema, ok, dată viitoare poate face mai mult, acum este altcineva. Și toți înțeleg, nu se opune nimeni, nu se frustrează nimeni și cred că asta este cel mai important pentru colaborarea dintre noi. Frumoasă și eficientă.” (FG15)*

*„Ne ajută și profesorii și noi ne sfătuim...”*

În procesul de stabilire a temei atunci când este nevoie, mai ales în cazul cluburilor cu elevi mai mici, de gimnaziu o mână de ajutor dă și coach-ul atunci când se stabilește tema și se simte nevoia acestui sprijin, fiind în acest fel recunoscută nevoia de îndrumare din partea unui mentor, mai ales în clasele mici.

*„Ne ajută și profesorii și noi ne sfătuim...” (FG13)*

*„Cred că a pornit de la profesori iar noi am dezvoltat-o. Am fost de acord și chiar ne-a plăcut.” (FG18)*

*„Da, păi niciodată nu le-am impus. Adică, eu veneam cu o părere asupra unui proiect și le discutam ideea și de acolo poate era un punct de pornire sau poate nu. Adică puteam să pornim într-o altă direcție, cu o idee pornita de la ei, adică venită de la ei. (...) Îi las, îi las să fie acolo creativi și să își expună ideile, mă străduiesc. Nu știu dacă de fiecare dată îmi iese, dar e bine. Adică, am fost premiați să știți, deci asta arată că ne-am făcut treaba, am fost un club activ.” (FG3)*

*„E o colaborare, să știți, o colaborare. Uneori vin eu, uneori vin ei (...). Facem o primă întâlnire la început de lună, o întâlnire organizatorică, vedem ce lună este și ne gândim cam ce am putea face*



*și eu vin cu o idee sau ei vin cu o idee sau sunt de acord sau nu sunt de acord, adică încercăm să colaborăm în desfășurarea proiectelor.” (FG3)*

*„Și să ne și placă, să nu facem doar de dragul de a face ceva! Să facem cu toată inima! Cu drag!”*

Unul dintre criteriile alegerii proiectului – pe lângă interesul potențial, fondurile care pot fi atrase, originalitatea etc. – în condițiile în care inițial opțiunile sunt nelimitate, este și acela că participanții trebuie să se simtă bine, să se simtă în largul lor, să le facă plăcere să facă ceea ce fac. Dacă acest criteriu este îndeplinit, este evident că atmosfera este una plăcută, lejeră, percepută ca lipsită de constrângeri.

*„Și să ne și placă, să nu facem doar de dragul de a face ceva! Să facem cu toată inima! Cu drag! Chiar să ne placă! Și dacă și putem să ajutăm pe cineva, și mai bine!” (FG8)*

*„(Țineți cont de ce vrea să facă fiecare sau pur și simplu ce abilitați are fiecare?) Ce le place să facă. Adică să se simtă în largul lor.” (FG18)*

*„În primul rând să fim integrați toți, dar să ne și placă, pentru că degeaba vii la o activitate unde nu te simți atras de acel lucru.” (FG12)*

Uneori clubul este perceput ca un loc plăcut în care te simți bine, printre altele și pentru că fiecare își găsește locul în funcție de interesele, pasiunile și cunoștințele pe care le are.

*„Până să realizăm activitatea, fiecare primește sarcina: cine face afișul, cine aduce aia, cine poate fi atunci, la momentul respectiv primul sau... fiecare contribuie cu ceva, nu este cineva care să facă... (...) Nu este nimeni forțat.” (FG15)*

*„Depinde dacă e vreo activitate la care cineva poate să ajute în special cu ceva, împărțim așa sarcinile.” (FG15)*

O evoluție a acestei oferte personalizate în care fiecare își găsește – măcar orientativ, pentru că interesele pot fi multiple – locul său, a fost în cazul unui club crearea de departamente specializate.

*„D.: Păi am făcut încă de la început, încă de acum trei ani, am avut un board foarte-foarte capabil și din proprie inițiativă ei s-au organizat în patru departamente: am avut Media (...) care se ocupa de Facebook, de Insta, de editări Photoshop samd, avem Publicitate și Relații care se ocupa de e-mail-uri și căutare de sponsorizări, avem Logistica care se ocupă, de exemplu... A.: Noi practic facem munca de teren. Când se face un proiect și trebuie, mai ales la final, după ce s-au adunat donațiile, să spunem, noi practic le dăm (celor pentru care au fost strânse). Împachetăm etc. Partea de distribuire, să spunem.*

Această politică de specializare pe departamente răspunde atât membrilor care au o idee spre ce anume să se îndrepte atunci când se înscriu în club, cât și pentru organizație care se profesionalizează în acest mod, răspunzând prin niște proceduri anumitor sarcini.

## **Nevoile personale la care răspunde clubul**

Clubul se poate organiza așa cum crede de cuviință, însă organizarea, oricare ar fie ea, ar rămâne literă moartă în privința rezultatelor, ar fi doar cadru formal, dacă nu ar găsi răspuns în nevoile și așteptările

membrilor. Între acest cadru formal și rezultatele obținute se află, ca termen mediu, ceea ce cred respondenții despre club, despre ce au de făcut aici, despre ce anume cere acesta de la ei și cum au fost afectați de experiența HoltIS. Modul cum sunt toate acestea percepute și interpretate vor fi analizate în cele ce urmează. Grafic, codurile care descriu misiunea grupului și frecvența apariției lor, așa cum au rezultat din interviuri apar în *Figura 4*. Primele trei coduri, din punctul de vedere al numărului de menționări ar putea explica în bună măsură relația elevilor cu clubul lor.

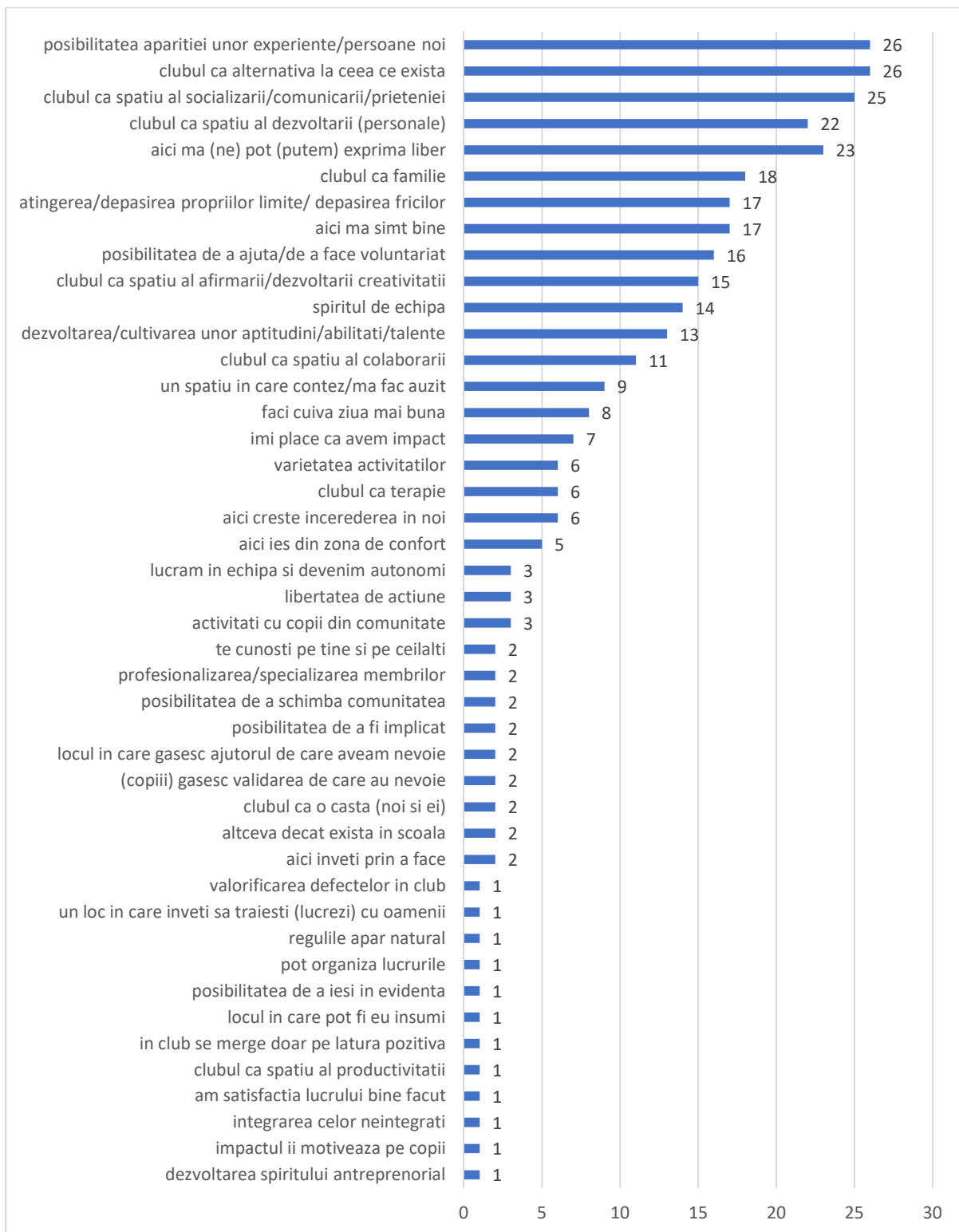


Figura 4. Numărul de apariții ale codurilor care descriu rolul clubului perceput de către interlocutori

## Nevoia de experiențe noi

În primul rând, tinerii care au participat la focus grupuri apreciază cel mai mult prilejul de a cunoaște alte persoane și să aibă experiențe noi, fiind astfel recunoscute ca valoroase în dezvoltarea personală, prin deprinderea unor noi aptitudini care țin în mare parte de interacțiunile sociale din grup, ca un context de învățare reciprocă.

*„Capeți experiențe noi pe care probabil nu o să poți să le trăiești în altă parte!” (FG4)*

*„Vei descoperi multe lucruri.” (FG4)*

*„Eu am vrut de la început să fac voluntariat pentru că descoperi noi atracții, să zic, legi noi prietenii, ai noi experiențe.” (FG5)*

*„ (Clubul) Ar fi o experiență nouă pentru fiecare.” (FG5)*

*„Mi s-a părut interesant că-n fiecare lună să faci o activitate diferită, din care îi poți ajuta pe alții și chiar să-ți dezvolti diverse aptitudini.” (FG14)*

*„Mie îmi place să încerc lucruri noi și m-am gândit că dacă toți colegii participă, putem fi un grup mai bine pus la punct și unit. Ne putem înțelege mult mai bine.” (FG14)*

*„La club, cel mai mult mie-mi plac...creativitatea tuturor. Cum toți reușim... aflăm lucruri despre colegi pe care nici noi nu le știam despre noi și ne scoatem la iveală, ne punem ideile într-o... ori într-o foaie, ori într-o activitate, ori într-un spectacol.” (FG14)*

*„Îmi place atmosfera, activitățile pe care le facem, că se diversifică în fiecare lună și găsim chestii noi.” (FG16)*

*„Nu cunoșteam pe nimeni, nu am avut nici cu cine să vorbesc, nici despre liceu nu știam foarte multe. Știam că e un liceu bun, unde se învață bine, aveam medie bună, am intrat. Nu știam neapărat cu ce se mănâncă. Așa, am zis ca, prin intermediul clubului, o să cunosc oameni, o să fiu implicată.” (FG16)*

*„Te scoate și din zona ta de confort uneori și întâlnești oameni și idei noi.” (FG2)*

*„Și cu ajutorul clubului încercăm să purtăm un dialog cu persoane care fac parte dintr-o anumită clasă socială. Am avut și o activitate în zona asta. (...) Atât oamenii care au un statut social: poliție, autorități. Am avut activitate unde a trebuit să invităm persoanele astea. (Am avut invitat un polițist...) am avut pompier, am avut antreprenor, frizer, șofer de tir, jandarmi. A fost luna martie Luna Meseriilor și ne-am gândit să le oferim celor de a XII-a o șansă de a vorbi, se răzgândesc și nu mai renunță la Universitate. (...) Am reușit să-i facem și pe cei din liceu să interacționeze cu persoanele cu care și noi am interacționat datorită clubului.” (FG3)*

După cum se poate observa în relatările de mai sus, dimensiunea noilor experiențe dobândite la club se leagă și de a descoperi valoarea de a influența pe cei mai mici, de a le împărtăși experiențele și de a-i dirija în a face alegeri de viitor, cum ar fi continuarea studiilor, contribuind astfel la coagularea unui fel de responsabilitate socială față de cei care provin din medii defavorizate sau a generațiilor care le urmează.

*„Nu știu dacă se pune, dar aduce un fel de satisfacție. Faptul că poți să ajuți oameni prin club, poți să-ți faci prieteni noi, poți să îți dezvolti abilitățile personale.” (FG5)*

*„Am cunoscut persoane din tot liceul cu care nu am crezut că o să am de a face cu ele vreodată.” (FG6)*

*Un loc în care m-am împrietenit și am cunoscut foarte multe persoane. Mi-am făcut prieteni chiar buni. Am cunoscut persoane din comuna mea aici în tabără, despre care nu știam!” (FG6)*

*„Pentru mine (înseamnă) cunoaștere. Cunosc oameni noi sau cunosc chestii pe care nu le știam. (...) (Aici) O să înveți foarte multe lucruri despre care nu știi!” (FG6)*

*„Mie îmi place să stau acolo pentru că pot cunoaște mai mulți oameni, pot întâlni multe chestii pe care dacă nu aș fi în grup nu le-aș înțelege și pot cunoaște lucruri noi și activități pe care nu le-am făcut niciodată.” (FG9)*

Multe dintre răspunsuri dezvăluie o surpriză a descoperirii în ceea ce privește experiențele și a relațiilor noi. În numeroase cazuri acesta este considerat a fi punctul forte al clubului, cel care ar merita să fie promovat colegilor, potențialilor membri. O explicație a acestei calități, care pare că se desprinde într-o diferență specifică, în una care face cluburile HoltIS speciale, este aceea că prin modul său de organizare a activităților – în fiecare lună proiecte axate pe o temă nouă – elevii sunt obligați să gândească în termeni de permanentă noutate. Cumva HoltIS reușește să facă acest lucru, acolo unde alte organizații și grupuri eșuează și cad în rutină. Ca urmare, cluburile se desprind ca o alternativă, ca ceva diferit dacă nu chiar opus din punctul de vedere al interesului trezit, școlii, grupului de prieteni sau la alte moduri de petrecere a timpului liber.

*„Te scoate din zona aia: «Mergi la școală și înveți!» Hm. (Dar dacă) «Nu-mi place învățatul!» Așa te scoate din zona aia de rutina. (...) Te scoate și din zona ta de confort uneori și întâlnești oameni și idei noi. (...) Și faci alte activități extrașcolare. Nu e ca și cum te duci la școală, vii acasă, îți faci temele și tot așa. (...) În club e mult mai relaxată atmosfera, e altfel decât în școală.” (FG2)*

*„Să facem activități, să facem ceva în plus față de (ceea ce făceam de obicei). (...) Eram cu niște colege și am zis «Hai că e o oportunitate și să mai facem și altceva pe lângă școală.»” (FG8)*

Reprezentativă în această percepție „clubul altceva decât școală”, este modul în care aceeași persoană este percepută diferit în calitatea ei de profesor și de coach. În primul caz elevul este timorat, și obligat să răspundă „corect”, în al doilea se simte liber și dezinvolt să vorbească cu adultul.

*„Faptul că nu e ca la școală. La școală, practic, uneori ai niște rețineri pentru că știi ca profesorii din fața ta, poate n-o să înțeleagă ce-ai vrut tu să spui... sau ai teama aia, să nu cumva să-l superi, sau să-l jenezi. așa când, e cu doamna la club, îi putem spune toate ideile noastre, fie ca sunt bune, fie că-s proaste. De obicei avem...ne găsim foarte ușor idei, doar că de obicei găsim idei ușor proaste pe care trebuie să le reabilităm. Și atunci, la club nu avem problema asta de a-i spune doamnei. Dar așa la școală când o vedem în fața, în fața clasei la catedră, cu catalogu-n mână, nu ne mai vine să-i spunem nicio idee. (...) (La club) putem să fim sinceri. (...) Când doamna nu e la școală, e prietena noastră.” (FG14)*

*„... pe care nu putem să spunem că i le-am fi spus unui profesor normal de la școală, pentru că sunt și acei profesori care lucrează în învățământul non-formal și atunci îți permiți: „Știi, doamnă, nu prea am chef azi să fac asta. Vreau să fac aialaltă. Știi ce-am pățit azi?” La școală nu prea e relația asta. E dubios să te duci să spui așa ceva, dar când doamna nu e la școală, e prietena noastră.” (FG14)*

*La HoltIS putem să ne spunem ideile despre activitatea respectivă. La școală trebuie să răspunzi pe ora respectivă.” (FG2)*

Probabil o explicație a acestei situații este aceea că în rolul profesorului („normal”) intră și evaluarea elevului, ceea ce înseamnă sancționarea simbolică a lui atunci când greșește.

*„E (aici) un mediu mai liniștit, mai lipsit de stres față de ora normală pentru că nu sunt note.” (FG5)*

Se presupune că la școală există răspunsuri corecte și răspunsuri greșite, iar dacă nu-l știi pe cel dintâi, mai bine taci. Acolo unde nu există răspunsuri greșite, poți vorbi liber și, mai departe, așa cum am văzut și anterior, te poți simți liber. Trebuie menționat că ideile elevilor vin în acord cu cele ale profesorilor coach participanți la cercetare care critică învățământul tradițional pe care îl consideră rigid și ar fi interesant de văzut în ce măsură acest discurs al pedepsirii ideilor greșite se regăsește și este promovat în cultura organizațională școlară, în ce măsură climatul școlar este cel care pune această presiune pe elevi sau în ce măsură autoevaluarea, dorința de perfecțiune asupra cărora pot avea influențe și părinții prin așteptările pe care le construiesc în legătură cu performanța școlară a elevilor sunt cele care le limitează libertatea de exprimare în cadrul educațional formal.

*„Știți cum e: la româna nu toți pot să își spună ideile, dar în asociația asta, da, măi! Toata lumea își spune o idee! Nu contează, nu există greșeli! Chiar și la propunerea lunii, nu exista greșală! Se face în așa fel încât fiecare idee să fie adăugată în proiect.” (FG6)*

Profesorii-coach-i sunt și ei de aceeași părere că școala, prin natura ei, impune reguli și limitări, o logică diferită de cea care funcționează în club. Ca urmare, aici copiii au posibilitatea, contextul în care să se manifeste autentic, și nu la ore.

*„Trebuie să îi lași (pe copii) să fie ei înșiși, trebuie să le creezi cadrul ca ei să fie ei înșiși, așa sunt ei naturali, pentru că la școală în cadrul formal trebuie să respecti niște reguli, nu cred că ești tu în elementul tău dar într-un club poți fi tu natural așa cum ești tu, cum simți tu, cu trăirile tale. Asta e cel mai important practic: tu așa îi motivezi, lăsându-i să fie așa cum sunt ei în realitate.” (FGC2)*

Clubul își permite să fie apreciativ, să accentueze latura pozitivă a copilului; școala nu își permite acest lux.

*„R2. Au nevoie de validare continuă permanentă, clar. R3 Da, dar aici e... da, e și nevoie de validare dar la școala (se) merge și pe critică. Adică ia o notă, e frica, aici dacă spune asta și nota o să fie mai mică. R4. Da, inhibă. R3. Pe când aici (în club) merge doar pe latura pozitivă: «Ai făcut asta, bravo! Ai făcut asta, e ok!» Nu prea stăm și insistăm dacă ..., a greșit ceva, hai să-l criticăm și clar copilul este (afectat). R1. Și orice idee este acceptată așa cum vine ea, o retușăm ca să nu îi spui că nu e ok ce ai spus, o retușăm, o îmbrăcăm și atunci.” (FGC2)*

Totuși, cumva mai grav decât formalismul școlii, pentru unul dintre interlocutori organizația pare să-și fi pierdut menirea, aceea de a forma oameni și indivizi autonomi, și nu doar de a transmite informații. Profesorii se mărginesc să facă asta, și atunci și elevii „doar vin la școală și pleacă acasă”. Iar cluburile, pentru că în liceul respectiv sunt mai multe, recuperează ceva din această menire pierdută a școlii.

*„La noi și cluburile și HoltIS-ul au venit cu aceeași idee principală în liceu: De ce venim la școala? Pe lângă educație șamd, trebuie să (mai) fie și niște chestii diferite. (...) E o cultura care la noi este destul de slabă, adică lumea vine la școala și pleacă acasă. De asta vine (elevul) la școala să învețe și nimic mai mult. Asta ne-a făcut misiunea un pic mai grea. Poate pe viitor o să fie un pic mai ușor dacă se continuă și când se continuă pentru că o să fie oameni care deja au fost implicați.” (FG5)*

Surprinzător este că și profesorii sunt de aceeași părere, cu nuanța că profesorul care recunoaște acest lucru este coach HoltIS.

*„Copiii doresc să facă activități extrașcolare, și e adevărat, eu am mai făcut proiecte cu ei, nu știu cât mi se datorează mie, dar este nevoia asta, de a face și altceva, decât matematică, fizică și română!” (FGC1)*

De asemenea, profesorii duc și mai departe această constatare apreciind că școala, orientându-se spre caracterul formal, de transmitere de cunoștințe, devine o organizație amorală care nu (mai) orientează copiii spre valori și care la întrebarea de mai sus *„De ce (noi elevii) venim la școală?”* are foarte puține de răspuns. Clubul, din nou, acoperă acest gol, al orientării elevilor spre valori. Participarea profesorilor la activitățile clubului în calitate de coach devine un prilej de meditare la ceea ce oferă sistemul educațional formal și le îndreaptă atenția spre nevoile reale ale elevilor, nevoi care sunt puse în relație cu nevoile sociale de formare, în felul acesta recrutându-i pentru adoptarea unei abordări diferențiate a relației elev-profesor, mai degrabă sub forma unui parteneriat educațional, validată de rezultatele vizibile prin schimbările atitudinale și comportamentale ale elevilor implicați în activitățile de voluntariat, reflectate în performanța școlară a acestora.

*„Eu voiam să punctez și să apreciez faptul că activitățile astea se desfășoară așa în cadrul ăsta non-formal și că ei sunt mult mai dezinvolți în a-și exprima punctul de vedere pentru că li se pare ceva așa mai lejer. La școală se pune accent pe activitățile astea formative mai mult cognitive, ori, se dezvoltă mai puțin latura afectiv-emoțională și dacă tu implici copilul, sau ei se implica voluntar, că practic își aleg din... nu știu, temele astea, în fiecare lună și fac ce vor ei. Ei fac ce vor ei, dar pe puterile lor și pe orientarea lor afectiv-emoțională. Ori, dacă dezvolt numai partea cognitivă, ce fac? Ajung oameni, eu știu, buni într-un domeniu, dar poate egoiști, poate fără valori morale, care practic distrug societatea-n timp. (...)” (FGC2)*

Se constată analizând aceste declarații că cluburile HoltIS vin pe niște nevoi ale elevilor care nu sunt acoperite de școală, asta ori pentru că cea din urmă a renunțat la unele din misiunile sale, ori pentru că modul său de organizare (formal) este complet diferit de cel al cluburilor (non-formal). Dar clubul acoperă și misiuni neîndeplinite ale familiei sau ale societății în general, care nu sunt în măsură să facă propuneri convingătoare elevilor.

*„Și facem activități care ar trebui să le facă și alții ca să socializeze mai mult pentru că generațiile din ziua de azi în afara de gadget-uri nu folosesc altceva. Nu se mai socializează (off-line).” (FG1)*

*„Mie îmi place cel mai mult că ne adunăm, dezvoltăm idei și facem tot felul de activități. Oricum acasă nu am ce face. (...) Îmi place sincer că am ceva de făcut în unele zile stau acasă și mă plictisesc și nu am ce face și așa mai fac diferite activități, mai lucrezi cu colegii.” (FG17)*

*„(Mai bine la club) Decât să vin de la școală și să mă pun în pat, pe telefon.” (FG2)*

*„Cei care intra își pot folosi timpul și în alt mod decât să stea. Și (părinților) li se pare ceva foarte bun ce fac cu timpul meu.” (FG7)*

## **Nevoia de socializare**

Este dificil de diferențiat între nevoia de a cunoaște oameni noi și nevoia de socializare, dar ea poate fi identificată în unele din declarațiile de mai jos în care relațiile dintre membri au trecut de nivelul cvasiformal de „colegi” sau „cunoscuți” și au evoluat spre cel informal al relațiilor de prietenie. Am văzut anterior că socializarea prin comunicare a fost un rezultat principal al participării în club, care a construit mai departe încrederea în sine a membrilor; aici procesul este analizat de către interlocutori din perspectiva relațiilor dintre ei legate în cursul activităților și mai puțin din perspectivă personală. Un semn al acestei evoluții în grup este situația pe care o pomenesc mai mulți membri și *coach*-i în care

micile „bisericuțe” (sau chiar găști) s-au desființat pentru a face loc unor grupuri mai mari de interes comune orientate de activitățile de aici.

„Că noi, în afara faptului că suntem o echipa la HoltIS, suntem și prieteni, grup de prieteni în afara grupei de voluntariat. (...) Ne-am împrietenit mai mulți ...am intrat ...ne știam ...Ne știam din voluntariat că ne cunoșteam, dar după am legat mai bine prietenia.” (FG11)

„Devii foarte sociabil cu aceste activități.” (FG13)

„...La început, când.. s-au unit școlile...școala lor cu a noastră, când i-au adus pe ei.. nu ne cunoșteam așa de bine și la început... Și cu ajutorul clubului ne-am împrietenit așa.. ...Am început să vorbim, să ne sfătuim...” (FG13)

„Păi, mie îmi place să încerc lucruri noi și m-am gândit că dacă toți colegii participă putem fi un grup mai bine pus la punct și uniți...ne putem înțelege mult mai bine.” (FG14)

„Copii care nu se înțelegeau (...) au început să vorbească și suntem o clasă mult mai unită. (...) Au început să vorbească pentru activitate (și) am devenit cu toții mai uniți și dacă înainte erau bisericuțele, acum bisericuțele nu mai sunt atât de bisericuțe. Sunt deschise să mai primească și alți oameni în grupul lor. (...)

Așa ne-am împrietenit și noi. A.: Da, noi nu eram prieteni. R.: Eu cu A nu ne-am vorbit niciodată până la activități. A.: Noi nu ne-am vorbit niciodată toți și eram colegi din clasa a II-a. Eu eram prietenă doar cu A. și cu D. cred că mai vorbisem (cu R) de zece ori, maxim. R.: Și așa ne-am împrietenit și am format un grup de prieteni. A.: Și acum vorbim aproape zilnic.” (FG14)

„Pe mine m-a ajutat foarte mult cu colegii pentru că eu nu aveam foarte mulți prieteni în clasă, aveam foarte mulți prieteni în afară. Și nu puteam să mă integrez, nu găseam niciun punct comun de a vorbi. Despre ce vrei să vorbim? Și aveam momente în care stăteam și ne uitam una la alta sau unul la altul și eram... „Da, și tu ce-ai făcut azi? Da, și cum ți s-a părut ora? Nu te-ai plictisit?” sau...„Te-ai trezit de dimineață?” (...) Eram mai mult fetele cu fetele, băieții cu băieții și dacă vorbeam unii cu ceilalți nu știam ce să zicem.” (FG14)

„Păi avem clubul de voluntariat și la început să știți că nu eram o echipă foarte mare. Însă pe parcurs, de-a lungul activităților am reușit să atragem oameni și să-i facem să se implice cât mai mult și să nu o facă din obligație, ci din dorința personală, fără să se gândească la vreo recompensă, ci doar din dorința de a obține ceva. Ne întâlnim mult în timpul liber, mergem la film, jocuri sportive, ne ajutăm cu lecțiile unul pe altul, încercăm să ne dezvoltăm, chiar suntem o echipă foarte frumoasă.” (FG16)

„Pentru că noi avem un coach foarte bun și iubitor și avem colegi buni, ne distrăm împreună, ne mai certăm, ne împăcăm. Ne împăcăm rapid.” (FG17)

„Este o oportunitate foarte bună să îți faci prieteni noi și să îți dezvolți latura creativă. Ai mai mult tupeu ca să poți să vorbești în public, ai prilejul să depășești frica de vorbit în public mai ales, și faci alte activități extrașcolare. Nu e ca și cum te duci la școală, vii acasă, îți faci temele și tot așa. De exemplu, noi am făcut un meci de fotbal cu scop de caritate. Nu plăteai ca să intri, dar făceai o donație iar donațiile ajungeau la copii. În acest mod, copiii se mai destind la școală, și membrii, și elevii. Aceasta este o oportunitate foarte bună pentru fiecare și eu zic că merită încercat.” (FG2)

„Cred că (este) modalitatea prin care poți să îți faci niște prieteni noi, poți forma niște relații care probabil vor dura.” (FG2)

„«Puteți veni în Clubul HoltIS pentru că vă oferă posibilitatea de a interacționa cu cei din jurul vostru, de a vă exprima, de a vă oferi ideile pentru comunitate! Încercați să-i ajutați pe cei din jurul vostru și să vă dezvoltați în mod personal!» Și spun asta din proprie experiență!” (FG3)



*„Mie îmi place să stau acolo pentru că pot cunoaște mai mulți oameni, pot întâlni multe chestii pe care dacă nu aș fi în grup nu le-aș înțelege și pot cunoaște lucruri noi și activități pe care nu le-am făcut niciodată.” (FG9)*

*„Ne-am implicat și comunicăm cu persoane, nu stăm închiși în noi.” (FG2)*

*„(Clubul este) O scăpare față de realitate! Noi suntem în mediul nostru. Suntem prieteni, ne-am împrietenit deja cu alte clase.” (FG4)*

Dacă ne raportăm la relațiile de mai sus, clubul HoltIS înseamnă pentru participanți un mediu care le permite să lege prietenii, care par a fi favorizate de activitățile realizate împreună, dacă ținem cont de faptul că unii dintre membri deși erau colegi de clasă nu comunicau prea mult. Se poate pune întrebarea dacă nu cumva nevoia de cooperare facilitată de activitățile de la club este o alternativă la competiția individuală promovată de educația formală, creând un context de dezvoltare individuală în funcție de potențialul fiecăruia, dată fiind implicarea preferențială în activitățile de voluntariat în funcție de propriile abilități, așa cum au declarat atât profesorii coach cât și elevii participanți la cercetare.

Aici, în club, este o atmosferă plăcută în care te simți bine și unde speri să revii atunci când pleci. Clubul este comparat în acest context cu un loc de recreere sau chiar de distracție, care face posibilă exprimarea liberă, pentru elevi.

*„Îi ajut pe ceilalți și pe lângă asta mai socializez cu ei. Și unde mă simt bine.” (FG1)*

*„Când merg acolo mă recreez. (...) Pentru mine este o recreație!” (FG1)*

*„Suntem prieteni. Când merg acolo mă recreez.” (FG1)*

*„Îmi place atunci când trebuie să ne întâlnim, să stăm toți ba la cafea, avem tot felul de subiecte, conversații, idei...” (FG11)*

*„Nouă cel mai mult ne-a plăcut la activități că ne distram împreună.” (FG13)*

*„Plus că apreciez și eu atmosfera super-relaxantă pe care o avem și la ședințe și așa ne putem exprima, în primul rând.” (FG16)*

*„Și nu trebuie ca activitățile să iasă perfect, adică... de obicei... nu se întâmplă mereu să decurgă lucrurile exact cum le-ai plănit, adică de multe ori apar tot felul de chestii pe parcurs, dar faptul că vezi că oamenii râd în jurul tău și că... nu știu, se creează tot felul de amintiri și așa mai departe, tre' să ai așa o satisfacție personală foarte...” (FG16)*

*„Mie îmi place când, nu știu, când ne întâlnim toți și facem ceva și mai râdem, mai... ...și mai facem și altceva. (râsete). ...da. (...) Pentru că noi avem un coach foarte bun și iubitor și avem colegi buni, ne distrăm împreună, ne mai certăm, ne împăcăm ...Dar ne împăcăm rapid. (...) Eu aș recomanda acest club altora deoarece aici facem foarte multe activități distractive și mai ales că putem să facem și fapte bune.” (FG17)*

*„Este fun! Te distrezi! (...) Te distrezi în timp ce ajuți!” (FG4)*

*„Consider că este foarte frumos (la club) pentru că ne-am și distrat. Am încercat să facem și activități distractive.” (FG9)*

Rezultă din cele spuse până acum că dacă există pentru membri o nevoie de a cunoaște persoane noi – se presupune, evident, că unele cu care să se înțeleagă bine – în club aceasta a fost pe deplin satisfăcută. Dar aici nu numai se socializează, în sensul de a lega prietenii și a te simți bine, ci aceste legături sunt aplicate și în activitatea curentă, în munca din club, până la urmă.

*„ (Clubul) „Te dezvoltă și te ajută să colaborezi și cu alții!” (FG1)*

*„Cred că suntem buni la faptul că ne înțelegem și cooperăm.” (FG1)*

*„Mie îmi place că toți se înțeleg între ei și toate ideile sunt luate în serios și încercăm să valorificăm fiecare idee.” (FG7)*

Există chiar și o specializare în colaborare, o situație în care fiecare face ceea ce se pricepe mai bine. Cumva surprinzător, și pentru acest tip de funcționare este nevoie de cunoaștere și acceptare reciprocă.

*„Și atunci, dacă e, fetele se duc la băieți și băieții le ajută pe fete, dacă băieții vor, fetele îi ajută. Ne ajutăm reciproc și punem în valoare, fiecare ce are mai de preț. Iar asta ne-a ajutat foarte mult și-n proiectele pe care le-am desfășurat, pentru că băieții de obicei sunt cu fotbalul, cu sporturile și atunci când au fost activități de genul, ei au fost cei care au vrut să fie cei mai implicați. Nici măcar nu au vrut să mai lase fetele să se implice. Până la urma tot fetele s-au ocupat de detalii că ei au renunțat rapid la detalii.” (FG14)*

Munca și prietenia se transformă în ceea ce am putea numi spirit de echipă, o conștiință a grupului, care transcende individul și-l face să simtă că și-a găsit locul. Acest sentiment provine și din puterea numărului, dar și din conștiința că te poți baza pe cel de lângă tine. Unii autori atrag atenția asupra faptului că, în anumite condiții, cum ar fi prietenii foarte strânse între studenți, ar putea avea efecte negative asupra rezultatelor școlare, ceea ce sugerează implicarea acestora în activități extracurriculare, sporturi de echipă, cluburi academice care să asigure o supervizare structurată a activității lor în școală (Dodge, 2006), la care s-ar putea adăuga voluntariatul realizat în școală, sub coordonarea unui/unor profesori, așa cum funcționează, de altfel Cluburile HoltIS, fiind practic un mediu în care se pot lega prietenii, însă efortul lor ca grup este orientat social, prin activitățile pe care grupul le realizează în cadrul clubului.

*„Dacă facem o prostie acum ne acoperim, nu „ne dam în gât”. Dar (acum) nu divulgăm mai mult de atât.” (FG14)*

*„Și mă fac să cred că eu sunt principalul lor sprijin și totodată pot conta pe ei, putem conta unii pe alții.” (FG16)*

*„Păi nu știu, din punctul meu de vedere este acel om pe care te poți baza oricând, care te ajută oricum, care te înțelege, te ascultă, te iubește așa cum ești, e mâna ta dreaptă și tu ești a lui, puteți conta unul pe altul, ai un caracter și un suflet frumos. Un om în adevăratul sens al cuvântului.” (FG16)*

*„Ne simțim mai capabili, că putem face mai multe atunci când suntem în grup. Avem încredere în noi.” (FG4)*

*„Lucrăm în echipa, adică suntem uniți!” (FG4)*

*„M-a atras cel mai mult spiritul de echipă, suntem foarte uniți, ne adunăm. Nu mă așteptam ca la fiecare întâlnire să fim atât de mulți.” (FG6)*

*„Atâta timp cât (potențialul membru al clubului) e dornic să cunoască, atâta timp cât e deschis, îi vom spune: «Ideile tale sunt auzite! Tu o să fii auzit, nu o să te dea nimeni la o parte! Toți o să fim acolo, toți pentru unul, unul pentru toți! Toți o să tragem, toți o să facem!» (...) Avem și un mediu prietenos, care să nu pară că... Ea, de exemplu, nu pare că e președinte și sta cu nasul pe sus. Pur și simplu stăm toți așa și ne cunoaștem locul și toți suntem egali.” (FG6)*

În club membrii se simt bine împreună, asta îi face să lucreze în echipă, iar munca în echipă îi face să se cunoască și să se înțeleagă (și) mai bine într-un proces care se autoîntreține cu rezultate pozitive pentru individ și grup.

*„...și lucrul în echipa ne ajută mult să comunicăm, să ne înțelegem între noi, să ne cunoaștem.” (FG14)*

Atunci când li s-a cerut să compare clubul cu orice cred de cuviință, respondenții au menționat în cea mai mare măsură familia, înțelegând ca un grup în care există unitate, comunicare și colaborare.

*„Îmi place că suntem toți uniți și comunicăm între noi, adică nu e fiecare cu grupulețe, cu bisericuțe. Comunicăm. Suntem un fel de familie. (...) Noi ne întâlnim, ne discutăm planurile, glumim, mai spunem o glumă, mai vorbim între noi. Adică suntem toți acolo, cum am spus, ca o familie.” (FG1)*

*„Eu o aveam pe Doamna C(...) profesor la clasă, de psihologie și tot auzeam despre felul ăsta de voluntariat și sunt o persoană care îmi place întotdeauna să iau atitudine și să mă implic, să fac. Chiar era și un fel de terapie pentru mine să pot face ceva pentru ceilalți din jur. Am zis că ar merita să mă implic. Prima dată să știți că eram destul de speriată și totuși sunt o persoană extravertită și m-am gândit oare cum aș putea să fac sau cum m-aș putea integra în club sau cum ar decurge activitățile și n-a durat o lună sau două și deja am fost propusă președintă în locul persoanei care era și ne-am integrat extraordinar, pentru că clubul nostru îi format doar din oameni faini, deci niciodată nu, cineva nu zice nu, întotdeauna dacă nu poate o cineva se oferă altcineva, suntem ca o familie. (...) Mai ales (clubul ăsta) al nostru, în care chiar suntem o familie și nu ne dam bătăuți, tindem spre perfecționism și la noi activitățile sunt foarte frumoase.” (FG16)*

*„Consider că Doamna (...) este „mămica” noastră care ne iartă ceea ce greșim de multe ori și membrii sunt ca „frații” noștri. „Surorile” noastre. Mie așa mi se pare. Cât de mult ne-am certa, exact ca în relația dintre frate și soră, cât de mult te-ai certa, niciodată nu o să poți să-l vezi la ananghie.” (FG3)*

*Pentru mine înseamnă „acasă”. Simt că sunt în familie, unde toată lumea spune tot, toată lumea spune supărarea, toată lumea își spune ideea! ” (FG6)*

*„Mie îmi place că toți se înțeleg între ei și toate ideile sunt luate în serios și încercăm să valorificăm fiecare idee. Pentru mine clubul și membrii lui au devenit o familie și mă simt ca o mamă care atrage alți copii în club. Am reușit într-un an, în clasa a IX-a, să conving câțiva copii din clasa mea, nu chiar să-i conving pentru că nu i-am obligat, le-am propus, le-am explicat și activitățile, ce se întâmplă în club și în jur de 10, cred, copii din clasa mea au ales să se implice în club.” (FG7)*

*„Cred că aș spune o mică familie... (...) pentru că noi suntem foarte apropiați, de fapt apropiate mai bine zis. Și cum petrecem destul de mult timp împreună, mai ales la liceu și în timpul orelor și în afara orelor, mai ales când sunt și activități, așa aș descrie eu... (...) Mergem în pauze, stăm de vorbă, întrebăm una-alta, ce mai facem, mai vorbim de activitate.” (FG8)*

*„Clubul este pentru mine, tot la fel, ca o familie, dar sufletească, adică nu avem legătura de sânge, dar ceva acolo este.” (FG8)*

*„O a doua familie.” (FG9)*

*„Și se simt practic ca într-o familie în școală. Ceea ce nu găsesc de multe ori acasă, afectiv, material și așa mai departe, regăsesc în școală. Și regăsesc în clubul acesta.” (FGC2)*

Este de remarcat în relatările de mai sus rolul care îi este atribuit și pe care și-l atribuie coach-ul, acela de mamă într-o familie, care presupune un alt tip de interacțiune decât interacțiunea clasică profesor-elev, care este foarte valorizată nu doar de elevi ci și de unii dintre profesorii coach, într-o atmosferă descrisă ca fiind una de sprijin pentru fiecare membru al „familiei” astfel create atât din perspectiva profesorului care susține elevii cât și din perspectiva ajutorului reciproc între elevi, care înseamnă

pentru ei legături de suflet, timp petrecut împreună, un loc în care se pot exterioriza supărările sau exprima deschis ideile.

Pas cu pas, prietenia, simpatiile și buna înțelegere se transformă în muncă de echipă în care ceea ce contează sunt rezultatele grupului și nu performanțele individuale și/sau orgoliile personale.

*„Contează foarte mult o primă strategie pe care cu toții o avem în noi este și munca de echipă, adică să colaborăm. De exemplu, eu dacă am o idee, să nu o țin în mine sau să o spun doar la vreo doi voluntari, o spun tuturor, iar noi pe baza acelei idei să plecăm mai departe și așa fiecare dintre noi când are o doleanță sau o anumită opțiune o spune cu voce tare, iar de la chestia aia dezbatem și plecăm mai departe.” (FG12)*

*„Ne învață să lucrăm în echipă, să fim de acord unii cu ceilalți. (...) Să fim uniți între noi. (...) Să colaborăm.” (FG18)*

Coagularea unei echipe capabile să muncească în mod real colaborativ, depășind starea de competiție permanentă este de asemenea un deziderat al școlii la care se pare că, din nou, cea din urmă nu a găsit soluții, un lucru pe care-l recunosc profesorii-coachi. Ei consideră că tocmai în succesul pe care-l are clubul în a promova lucrul în echipă stă diferența față de școala „tradițională” și atunci când o denumesc astfel profesorii nu sunt ironici, ci par a face distincția între o școală a trecutului și una a prezentului, al cărei exponent este mai curând clubul HoltIS.

*„Școala formală, pe care-o știm noi, deși încercăm să o facem modernă, ea rămâne tradițională. Din punctul meu de vedere, (aici) nu se încurajează lucrul în echipă. Un avantaj, un bonus pentru Clubul HoltIS, este că practic asta promovează, de aici pornește, de la lucrul în echipă. (Aici) Nu se vorbește despre lucrul individual, este lucru în echipă care te formează, din punctul meu de vedere. (...) Atunci când vor merge mai departe după ce vor termina școala, ei vor fi învățat să lucreze, să coopereze. (...) Noi asta nu am învățat. Eu, cel puțin, personal. (...) Noi asta nu avem! La școala românească nu ne învață așa ceva! (...). Noi știm cum au fost școlile înainte, într-adevăr. Noi învățam foarte mult. Și se pune accentul pe partea asta cognitivă (...) Da. Științifică, competiție (...) Absolut. Dar eu nu am învățat să lucrez în echipă. (...) Individual. (...) Noi...aici suntem... așa suntem formați: individual. (...) Și competitiv. (...) Da, eu trebuie să câștig.” (FGC2)*

Clubul reușește să îi mobilizeze pe elevi la munca în echipă, mult mai eficient decât o face școala care, din păcate promovează competiția și o mentalitate în care „câștigătorul ia totul”. Iar această practică, așa cum am încercat să explicăm aici pe baza a ceea ce ne-au povestit interlocutorii, nu este impusă ci mai curând descoperită de către membri care ajung la ea ca fiind singura care-i poate ajuta să-și atingă obiectivele și scopurile.

Oferind un răspuns adecvat la cele două nevoi – de socializare și de experiențe noi – clubul reușește să se facă atractiv pentru membrii săi. Dar pentru a ajunge la performanță, în sensul de a-și atinge obiectivele propuse, organizația face mai mult decât atât.

### **Clubul - context (cadru) de dezvoltare**

Membrii cluburilor mai curând descoperă – decât le sunt impuse – căile prin care să își atingă obiectivele: aduc soluții noi obținute prin dialog, consens sau, mai rar, prin vot ori preiau și atunci adaptează și perfecționează soluții deja experimentate în organizație. Oricum ar fi, ei se simt liberi în ceea ce fac și observă și apreciază această libertate de acțiune. Chiar atunci când sunt îndrumați de către coach, acesta le este, de cele mai multe ori, un partener egal care doar propune soluții ori teme la fel ca

oricare membru, mai ales în cazul elevilor mai mari. Prima formă sub care descoperă libertatea este libertatea de expresie, respectiv membrii cluburilor constată că au voie să spună orice, că părerea lor contează și, într-un fel sau altul, de această părere se ține cont. Ba chiar un interlocutor sugerează că ideile afirmate sunt într-o primă etapă mai curând proaste, ele fiind ulterior cizelate. Dar tocmai asta face diferența față de ceea ce se întâmplă în școală, iar prin vocea pe care le-o oferă clubul și care ajunge să conteze în acest context se poate contribui la o construcție identitară în care eu, ca ființă socială, contez, aspect care poate rămâne de explorat ulterior.

*„De obicei avem... ne găsim foarte ușor idei, doar că de obicei găsim idei ușor proaste pe care trebuie să le reabilităm. Și atunci, la club nu avem problema asta de a-i spune doamnei (spre deosebire de ceea ce se întâmplă la ore). (...) Nu există idei proaste la noi în club.” (FG14)*

*„Știți cum e: la română nu toți pot să își spună ideile, dar în asociația asta, da, măi! Toată lumea își spune o idee! Nu contează, nu exista greșeli! Chiar și la propunerea lunii, nu exista greșelă! Se face în așa fel încât fiecare idee să fie adăugată în proiect.” (FG6)*

*„HoltIS m-a făcut să văd chestia asta că-n voluntariat poți să faci efectiv tot ce vrei fără să îți fie frica și trebuie să spui lucrurile cu subiect și cu predicat ca să poți să reușești.” (FG12)*

*„Niciodată nu o să fii judecat (pentru ceea ce spui)! ” (FG14)*

*„Plus că apreciez și eu atmosfera super relaxantă pe care o avem și la ședințe și așa ne putem exprima, în primul rând.” (FG16)*

*„Clubul poate fi prezentat celor din afară chiar ca „o modalitate de a comunica cu ceilalți și de a-ți exprima propriile opinii” (FG2)*

*„ «Puteți veni în Clubul HoltIS pentru că vă oferă posibilitatea de a interacționa cu cei din jurul vostru, de a vă exprima, de a vă oferi ideile pentru comunitate! Încercați să-i ajutați pe cei din jurul vostru și să vă dezvoltați în mod personal!» și spun asta din proprie experiență! ” (FG3)*

*„Faptul că toată lumea este deschisă la minte și fiecare vrea să își arate, așa cum vreau și eu, să își spună punctul de vedere. Asta îmi place cel mai mult, că mulți copii vin la acest club și au ocazia să își împărtășească ideile. Asta e cel mai important.” (FG6)*

*„Da, e un fel de ușă deschisă. „Acolo este locul meu unde pot să fiu auzit, să mă aud chiar și eu!” (FG6)*

*„Îmi place că de fiecare dată când trebuie să găsim idei pentru activități, orice idee este ascultată și analizată.” (FG7)*

*„ (Cel mai mult îmi place) Că ne putem exprima ideile.” (FG8)*

*„Locul ăla în care pot să-mi exprim părerea, opinia. Și ce voiam eu să fac singură, dar mă ajută cineva.” (FG8)*

Libertatea de expresie mai are o componentă, dincolo de proiecte și de munca în echipă. Ca în familie, cu care clubul este adesea comparat, membrii au încredere să spună ce au pe suflet, ca probleme personale, solicitând ajutor sau doar găsind un loc în care să fie ascultați, fiind convingși că aceste confesiuni nu vor fi făcute public.

*„Contează mult să știi că poți să-ți spui piatra de pe suflet și nimeni nu te judecă și nimeni nu pleacă mai departe și te vorbește. Știi că totul rămâne acolo, ne vindecăm acolo, mergem mai departe și suntem fericiți.” (FG16)*

*„Dacă până acuma nu puteai să te exprimi, aicea noi îți dăm libertatea de a o face, nimeni nu te judecă. Dacă nu te simți iubit, aici sigur o să te simți, pentru că noi te-apreciem oricum. Chiar și dacă vii, și sunt mulți care nu vin la ședințe. și dacă vii la ședințe, noi tot te facem să te simți bine. Și dacă te vedem acolo, contează pentru noi să vedem că te implici.” (FG16)*

Până și conflictele (verbale) își găsesc un rost în acest cadru organizațional, putând sugera ideea că atunci când climatul este perceput ca suportiv pentru membrii unui grup care au obiective comune pot fi dezvoltate atitudini constructive chiar și față de situații potențial conflictuale.

*„R2: Și chiar și în momentul în care apar conflicte, că suntem un grup mare și nu putem să zicem că nu apar conflicte, dar până la urmă se rezolvă, trebuie să se rezolve. Participarea asta la un conflict, așa, ca să zic, e foarte (utilă) pentru cineva. Trebuie să înveți să vorbești cu oamenii, să te cerți, să ajungi la o concluzie.... R3: Să te faci înțeleș.... R2: Adică, orice vrei să atingi în viața asta, atingi prin oameni și cred că-i foarte important să știi să înveți din timp să lucrezi cu ei... R1: Să-ți găsești o limită, să știi când să te oprești și să știi când să intervii... R2: Da, exact.” (FG16)*

Pe scurt, cum rezultă din mai toate aceste declarații, clubul este un loc în care poți să spui literalmente orice îți trece prin cap fără teama de a greși sau de a fi judecat. Evident, afirmațiile fiecăruia sunt preluate în funcție de consistența lor și există mecanisme care fac ca orice părere să conteze, să dobândească importanța maximă pe care o poate avea. Iar asta, așa cum am văzut în prima parte a analizei, conduce aproape direct, nemijlocit, la apariția și creșterea stimei și a încrederii în sine.

O altă dimensiune a libertății, pe lângă libertatea de expresie, este libertatea de acțiune; cei cu care am discutat menționează că nu simt nicio o presiune în a face ceea ce fac, respectiv în desfășurarea activităților. Din ceea ce au povestit elevii, se pare că avem de a face cu un punct de inflexiune în care prezența unui scop colectiv – stabilit în comun, în care fiecare idee este integrată, așa cum am văzut – ordonează comportamentul individual în așa fel încât participarea apare ca o acțiune nu doar consimțită ci una în care te manifesti liber. Nu ești parte a unui grup în care te silește, îți impune să faci ceva, ci faci ceva care vrei să faci, împreună cu ceilalți.

*„N-aș putea să zic ce-mi place neapărat cel mai mult, dar apreciez foarte mult că avem foarte multă libertate, adică putem să alegem, adică, nu știu, cumva, avem o sursă de inspirație avem, cum ar veni un obiect al activității, în sensul care avem o tematică, ceea ce mi se pare foarte ok, avem o idee, dar avem în același timp și libertate, putem să facem orice. Și cred că asta-i foarte important.” (FG16)*

*„Nimic nu este forțat. N-o facem cu forța.” (FG16)*

*„Lucrul în echipă, este și abilitatea asta de coordonator, chiar dacă sunt membri, dacă au o sarcină de îndeplinit, ei se descurcă singuri.” (FG15)*

Apare în ultimul paragraf identificată în câteva cuvinte soluția găsită de club și pe care alte organizații (școala, familia, dar și alte grupuri de lucru) încă o mai caută: manifestarea autonomiei individului în cadrul grupului în vederea atingerii unui scop comun. Nu este vorba numai de o autonomie personală, a unui gen de „supraviețuitor”, ci și de o autonomie a grupului care nu are nevoie de ajutor din afară pentru a-și duce sarcinile la bun sfârșit. Această libertate/autonomie, a organizației și apoi a indivizilor care o alcătuiesc, este una dintre caracteristicile clubului.

*„Dacă ați lua dumneavoastră sau oricine altcineva o singură persoană din grup și ați pune-o să facă oricare din task-urile pe care noi le-am făcut, sigur s-ar descurca și pe cont propriu.” (FG11)*

*În primul rând aș recomanda HoltIS-ul pentru că putem să desfășurăm absolut orice activități ne propunem noi între noi pe care le dezbatem noi între noi, adică avem libertatea de a ne alege noi activitățile, nu cum se desfășoară în alte cluburi, asociații unde avem o activitate fixa care se întâmplă în fiecare an cel mai probabil și noi numai trebuie să ajutăm la câteva aspecte. Noi aici*

*putem să creăm noi activitățile, avem noi liber a gândi, a pune cap la cap mai multe criterii și a crea o activitate.” (FG12)*

*Și ce voiam eu să fac singură, dar mă ajută cineva. (Clubul este) Locul ăla unde pot să mă simt eu și să mă deschid, în legătura cu idei și ce aș vrea să realizez. Și (în care) să fim ajutate și să fim un grup unit.” (FG8)*

Este vorba de încredere, de susținere, de colaborare, de un loc în care poți să fii și să faci ce ți-ai dorit, pentru că beneficiezi de forța și de abilitățile celorlalți. În acest mediu este evident că există reguli, dar acestea apar organic în urma nevoii de a organiza munca și nu impuse arbitrar și abstract și astfel de neînțeles/neacceptat pentru membri.

*„R. Suntem atât de captivați de activitate. A. Încât uneori nici măcar nu mai sesizăm regulile. A. Cred că de asta le respectăm.” (FG14)*

*Câteodată chiar mă mir cum de lucrăm așa în liniște, de parcă am fi o clasă de elevi care au un profesor foarte sever la ore! Liniștiți. (...) Da, adică ne simțim bine cu noi! ” (FG8)*

Regulile există și parcă ele ar fi impuse de o autoritate invizibilă; ea este invizibilă în exterior, dar interiorizată. În acest sens merită explorată maniera în care s-a construit cultura organizațională a clubului și motivația care îi face pe membrii ei să se alinieze și să o transfere mai departe, putând presupune că una dintre motivații ar putea fi dată de efectele de creștere personală prin participarea la activitățile clubului pe care elevii le resimt și care sunt validate prin recunoașterea acestora de către părinți sau a profesori.

Dezvoltarea autonomiei este secretul lui Polichinel, în sensul în care este la vedere, cunoscut, constatat și apreciat.

*„Aș recomanda acest club deoarece ne dezvoltă capacitatea de a gândi, de a lucra în echipă. Da, echipa și de a fi independenți, să nu depindem de alții.” (FG17)*

*Sunt foarte autonomi, lucrează singuri, dar au învățat făcând. Făcând, au văzut cum se face. Făcând un Erasmus, un proiect de ăla, un proiect de ăla, au văzut cum se face și ce se poate întâmpla și ce lucruri frumoase pot fi și atunci au preluat inițiativa, și au inițiativă propriei.” (FGC1)*

Libertatea - de expresie, de acțiune – având ca rezultat un individ autonom, este o condiție a dezvoltării, o componentă a contextului organizațional care conduce la dezvoltare. Aici, cum spunea coach-ul în citatul de mai sus, se întâmplă „lucruri frumoase”, respectiv există libertatea de a face, activități prin care se manifestă libertatea, autonomia percepută anterior. Aici „înveți prin ceea ce faci” (FG10) și, în plus, așa cum am văzut în prima parte a analizei, te schimbi prin ceea ce faci. Schimbările constatate de respondenți asupra lor înșiși se oglindesc, cum este și firesc în activitățile din club. Pentru a evita tautologiile/evidențele de genul: „În club am dobândit calitatea A pentru că în club am exersat practicarea calității A” vom fi concisi în sistematizarea activităților din club cu efect asupra membrilor. Aici nu este vorba de o dificultate în a discerne între cauză și efect – este evident că activitatea din club este cauză și transformarea individuală este efect – ci doar de intenția de a evita repetițiile.

Așadar, clubul este un loc în care membrii se dezvoltă personal prin ceea ce fac, fiind conștienți că experiența și schimbările asupra propriei persoane generate aici le vor fi de folos în viitor.

*„Te dezvoltă și te ajută să colaborezi și cu alții!” (FG1)*

*„Ajută la dezvoltarea mai târziu în viață. Fiecare experiență se adună într-un loc și de acolo poți să continui.” (FG14)*

Într-un proces deja analizat, aici ești obligat să vorbești, să îți expui punctul de vedere și astfel observi că părerea ta contează și că produce efecte benefice prin trecerea ei în planul concret, al acțiunii, ajutându-i pe unii dintre ei să își depășească propriile limite impuse, de exemplu, de teama de a greși.

*„Un loc unde îmi pot exprima liber ideile. Și acestea să fie luate în considerare.” (FG2)*

*„Un loc în care mă aud. Eu am o problemă cu treaba asta. Sunt o fire sensibilă și care nu prea am ocazia sau curajul de a mă face auzita din cauza că (îmi închipui că) greșesc și chestii.”(FG6)*

Concret, aici elevii pot dezvolta abilități pe care uneori nu știau că le au sau manifesta talente ori pasiuni păstrate până acum doar pentru ei, și prin aceasta să iasă în evidență.

*„(Dacă vii în club) Vei putea ieși în sfârșit în evidență și vei putea ca astfel să îți poți arăta talentele față de alte persoane.” (FG4)*

*„Probabil așa (cel care se înscrie în club) o să(-și) descopere unele talente ascunse. (...) Da. E o ocazie perfectă să îți exersezi anumite aptitudini sau talente pe care le ai. În momentul în care te pricepi la ceva îți prinde foarte bine să lucrezi în domeniul ăla, mai ales că prinzi experiență și orice ai vrea să faci pe viitor ai nevoie de experiență. Și-i foarte bun voluntariatul.” (FG16)*

Așa cum apreciază coach-ii, prin această afirmare a abilităților/talentelor, nu doar posibilă, ci facilitată de club, copiii găsesc nu doar exercițiul ci și validarea și aprecierea de care au nevoie și de care nu se bucură, adesea, nici în cadrul familiei și nici al școlii.

*„Eu cred că au nevoie și de validare. (...) Iar în cadrul clubului, automat că meritele lor sunt recunoscute. Probabil în familie nu sunt apreciați, nu sunt lăudați tot timpul pentru ceea ce fac. (...) Au nevoie de validare continuă permanentă, clar. (...) Da. Dar aici e și nevoie de validare dar la școală merge și pe critică. Adică ia o notă, e frică, aici dacă spune asta și nota o să fie mai mică. (...) Pe când aici merge doar pe latura pozitivă ai făcut asta bravo ai făcut asta, e ok. Nu prea stăm și insistăm dacă a greșit ceva hai să-l criticăm (...) Orice idee este acceptată așa cum vine ea, o retușăm ca să nu îi spui că nu e ok ce ai spus, o retușăm, o îmbrăcăm (...)! Este ideea lui.” (FGC2)*

Dincolo de contextul creat de club pentru dezvoltarea personală prin încurajarea apariției și cultivării unor abilități, talente, pasiuni, această organizație este orientată primordial spre exterior, spre intervenție. Cluburile HoltIS nu există în primul rând pentru membrii lor ci sunt și un instrument de intervenție în comunitate – școală, localitate etc. – în vederea îmbunătățirii unor stări de lucruri indezirabile, rezolvării unor probleme, în general, sociale.

### ***Orientarea spre nevoile celorlalți***

Mulți dintre cei cu care am vorbit doreau să facă voluntariat atunci când au ajuns în club, iar apariția/prezența acestuia, cu atât mai mult că funcționează în școală, a fost o oportunitate pentru a-și pune în practică dorința. Cu alte cuvinte, ar fi dorit să desfășoare acest tip de activitate, dar nu aveau unde sau locurile în care puteau să o facă erau prea îndepărtate pentru a fi convenabile.



*„Cred că pasiunea mea pentru voluntariat a început când o profesoară de la noi era inclusă într-un proiect la UNICEF „Alcoolul în rândul adolescenților” și am fost implicată și am fost atât de încântată de ideea asta, că pot și eu, la rândul meu să ajut pe cineva, încât prima dată când am văzut anunțul de HoltIS eram acolo, eu cu datele mele «Și eu vin»”. (FG16)*

*„Mie îmi place că este voluntariat și eu, personal, nu am prea mult timp să mă implic în voluntariat, trebuie să fiu consistent cu ele, în sensul în care să mă duc în oraș, să stau vreo 2-3 ore, să ajut, pentru că nu am efectiv timpul necesar și mai e și transportul. Țasta e un mod mai bun pentru că se (leagă?) direct la școala și se întâmplă tot la școală și astfel e mai convenabil.” (FG5)*

*„Mie una îmi place și chestia de voluntariat.” (FG9)*

Unii elevi s-au gândit la experiența beneficiarilor acțiunilor clubului, iar bucuria acestora s-a transformat în recompensă pentru membri, unii dintre ei acționând din perspectiva a ceea ce au primit la un moment dat, transformând experiența bucuriei de a primi în bucuria de a dăru, ca acțiune socială.

*„Că voi face oamenii fericiți, că o să fie bucuroși că primesc cadouri și că vin oameni în vizită la ei.” (FG10)*

*„Mie-mi plac activitățile, pur și simplu îmi plac cum... mai ales la concursuri, cum se bucură toți. Asta-mi place cel mai mult.” (FG18)*

*„Și câteodată când faci o persoana să zâmbească, și se poate întoarce favorul. Simți un sentiment foarte plăcut.” (FG7)*

*„Și chestia că noi am interacționat cu copiii, am putut să-i ajutăm cumva, am putut să înțelegem niște chestii pe care poate noi nu le înțelegeam când eram mici. Le-am dat și o stare de spirit foarte bună.” (FG8)*

*„Legat de (activitatea de la) școala de la S(...) a fost o activitate deosebită. Când vezi bucuria copiilor (...) eu fiind de la sat, mereu am așteptat să vină cineva, să facem și altceva în afară de școală-acasă, școală-acasă. Așa veneam, era altceva, diversificam lucrurile, așteptam să vină și când vedeam că vine câte cineva nou în școală, ne creștea inima la toți. Mai ales că mai aducea și bomboane. Eu vin dintr-un oraș mic. Și într-un oraș mic sau la sat la școli nu se-ntâmpla așa de multe câte se-ntâmplă într-un oraș mare. Adică, într-un oraș mare ai acces la cinema, la mall, la tot felul de activități, poți să te dezvolți altfel. Într-un oraș mic nu faci mare chestie și-n momentu-n care vin niște oameni de undeva, de departe și fac ceva...” (FG16)*

*„E o plăcere aparte în club când știi că poți să faci un bine.” (FG4)*

În sfârșit, în alte circumstanțe sau pentru alții, clubul este o sursă dublă de bucurie: faci bine altora și în același timp te dezvolți personal, prin activitățile diverse de la club, ajutorul pe care îl poți oferi fie ție, fie altora prin a „face ceva pentru lumea asta” (ajuți și te ajuți) răspunzând discursului de „a lăsa ceva în urmă”, a face oamenii bucuroși, fericiți, în timp ce ai ocazia de a-ți dezvolta abilități precum munca în echipă și a exersa relaționarea cu ceilalți prin mai multă deschidere.

*„Mi s-a părut interesant ca-n fiecare lună să faci o activitate diferită, din care îi poți ajuta pe alții și chiar să-ți dezvolți diverse aptitudini.” (FG14)*

*„Îmi place să fiu acolo pentru oameni, să mă implic. (...) Până la urmă asta înseamnă voluntariatul: să ajuți, să te implici fără să ai pretenții să câștigi ceva și să ajuți oameni. Fie că te ajuți pe tine, fie că pe cei din jur. (...) E senzația aia că faci ceva pentru cineva, pentru lumea asta. Lași ceva în urmă (...) Ne ajutăm pe noi și pe ei înșiși totodată.” (FG16)*

*„Încercăm să ne ajutăm și pe noi, și pe restul.” (FG8)*

*„Nu știi dacă se pune, dar aduce un fel de satisfacție. Faptul că poți să ajuți oameni prin club, poți să-ți faci prieteni noi, poți să îți dezvolti abilitățile personale.” (FG5)*

*„Mie-mi place faptul că toți lucrăm ca o echipă și asta o să îmi dezvolte spiritul de muncă în echipă și că facem și fapte bune și ajutăm și oamenii din jur.” (FG14)*

*„Practic când faci bucurios pe cineva, te umpli și tu de bucurie. (...) Când vezi că poți ajuta omul și...că...poate pare că este bine, dar nu întotdeauna este bine și tu îi faci o bucurie practic și...nu știu, el se schimbă, îl dezvolti pe el, îl ajuți să iasă din zona de confort. O persoană introvertită care este implicată într-o activitate de asta, îl poate face să se mai deschidă, să cunoască alți oameni, cred că îi face foarte bine pentru dezvoltarea personală o activitate de genul...” (FG16)*

*„Satisfacția aia când... e genial să vezi un om care este împlinit și fericit din cauza ta. Și nu trebuie să faci un lucru mare, ci cât de minor, el este împlinit, fericit și ai satisfacția aia: «băi, uite azi am făcut un om fericit, azi am ajutat pe cineva. Azi am comunicat mai mult cu colegii mei, azi n-am avut o zi bună, însă mi-am ieșit din zona de confort». Și (asta) mi se pare super.” (FG16)*

Acest sentiment de mulțumire poate să aibă la origine empatia și solidaritatea, dar poate fi generat și de mulțumirea că ceea ce faci contează, că are efect, impact, asupra realității; că o anumită stare de lucruri, în general negativă, poate fi schimbată prin propria intervenție. Pentru copiii și adolescenții care doar au mers la școală și au revenit acasă unde au continuat să își facă lecțiile, acest sentiment de putere este aproape inexistent. Acum au avut prilejul să constate cum propriile cuvinte s-au transformat în idei, acestea în fapte, iar faptele au îndreptat un fragment de realitate.

*„Mie-mi plac activitățile, când facem... de exemplu ce ne-am propus, că vedem că ne iese și într-un fel suntem bucurioși că am putut ajunge acolo unde ne-am propus.” (FG18)*

*„ (Îmi place) să interacționăm cu oamenii, să vedem că avem un impact prin ceea ce facem.” (FG3)*

*Mie îmi place ideea asta de reușită. „Băi, am reușit și noi să facem ceva!” (FG3)*

Această idee, de impact real și satisfacția pe care o generează atât în rândul copiilor cât și al coach-ilor a fost subliniată și de către cei din urmă.

*„Un alt lucru important pe lângă lucrul în echipă și ceea ce școala nu oferă, contactul cu viața reală, adică finalitatea practică. Fiecare proiect îl vezi la final, că ai bifat o bucată acolo din problemele comunității și asta aduce o satisfacție foarte mare pentru toți. (...) Și când privești, se adună și faci așa un bilanț la final și lumea zice «ai lăsat (ceva) în urmă»”. (FGC2)*

Iar atunci când efectul intervenției este recunoscut de către cel căruia i se adresează, mulțumirea este cu atât mai mare, devenind, prin feed-back, un puternic element motivațional.

*„Un anume tip de recompensă, asta funcționează încă cel mai bine. Dar recompensa nu neapărat materială. Da, sigur, o tabăra, o excursie, posibilitate de..., dar o recompensă poate fi și la nivelul recunoașterii locale în comunitate. Lumea știe despre club, despre grupul respectiv, îi identifica cu oarece activități, cu faptul că ei se întâlnesc, au aceste întâlniri, lucrează împreună, fac proiecte. După ce au văzut un efect al proiectelor și al muncii, a fost un boom: toată lumea voia în HoltIS! Cred că funcționează un anumit tip de recompensă, important este să îi facem să înțeleagă ce este recompensa, nu neapărat materială, că am primit obiectul X. Dacă reușim să diversificăm paleta asta a recompenselor, și ei să găsească satisfacție și în alte lucruri decât cele materiale,*

*atunci se simt motivați. (...) Activitatea să fie vizibilă, să se vadă că se face ceva, că se lucrează, că se face și altceva și altfel, și atunci da, ei vor să intre cât mai mulți.” (FGC1)*

Lucrul cu oamenii, aici în club, este văzut de către un interlocutor tot ca o investiție pentru propriul viitor:

*„Orice vrei să atingi în viața asta, atingi prin oameni și cred ca-i foarte important să știi să înveți din timp tu să lucrezi cu ei.” (FG16)*

A schimba pe altul, măcar a încerca să-l schimbi pe altul, în cursul intervenției din cursul activităților, te schimbă și pe tine, cel care intervii:

*„Practic când faci bucurios pe cineva, te umpli și tu de bucurie. (...) Când vezi că poți ajuta omul și că poate pare că este bine, dar nu întotdeauna este bine și tu îi faci o bucurie practic, el se schimbă, îl dezvolti pe el, îl ajuți să iasă din zona de confort. O persoană introvertită care este implicată într-o activitate de asta, îl poate face să se mai deschidă, să cunoască alți oameni, cred că îi face foarte bine pentru dezvoltarea personală o activitate de genul.” (FG16)*

### **Membru în Club: Scop, acțiune, transformare**

Concluzia celor cu care am discutat, membri și *coach-i*, este că pentru participanți, clubul lasă urme durabile, pozitive în dezvoltarea copiilor și a adolescenților care este foarte posibil să se manifeste mult după ce ei vor fi ieșit din organizație. Aceasta se întâmplă, așa cum am văzut mai sus, pentru că HoltIS răspunde la cel puțin două nevoi, așteptări, ale tinerilor săi membri: cea de experiențe noi și nevoia de socializare, ambele întâlnite aici. Acesta sunt doar premise ale dezvoltării; la urma urmei acestea pot fi urmărite sau satisfăcute și prin ieșirea într-o cafenea sau în club. Dar în HoltIS vine pentru a face, a proiecta și implementa anumite activități, respectiv cu un anumit scop, care, mai departe crează o anumită dinamică a grupului. Spre deosebire de alte grupuri, inclusiv de cel constituit în sala de clasă, membrii au o misiune comună de îndeplinit – tema din fiecare lună – ceea ce îi face solidari pe membri, respectiv activi și uniți în ceea ce au de făcut. Iar pentru asigurarea succesului acestor misiuni lunare reînnoite, HoltIS a dezvoltat propriul mecanism (*Figura 5*) care merită privit cu atenție.

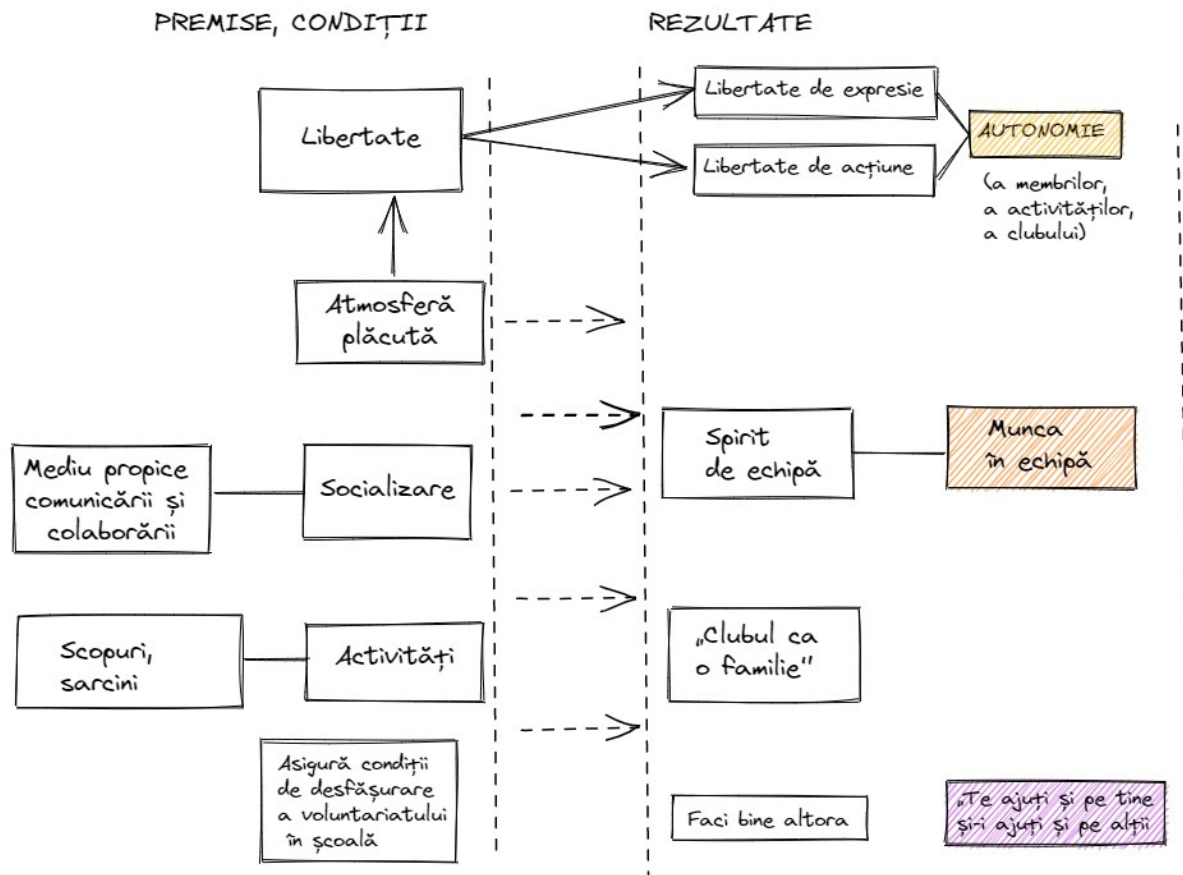


Figura 5. Mecanisme de dezvoltare în club

Interesant la figura de mai sus este faptul că în cadrul clubului se reușește împletirea a două procese care par, și adesea chiar sunt antagonice: autonomia individuală și munca în echipă. Probabil orice manager, dar și orice părinte sau profesor s-a întâlnit cu această ecuație formulată adesea ca o dilemă: autonomie sau echipă? Pusă în acești termeni, autonomia se opune echipei, iar echipa reduce autonomia. Or aici, cel puțin în cazul cluburilor cu care am discutat, este loc și pentru una și pentru alta, spre binele individual și cel al clubului. Fiecare persoană este apreciată pentru ceea ce spune și face, fiecare părere contează, este preluată, însă aprecierea, valorizarea, este făcută din perspectiva întregului, a grupului. Autonomia înseamnă că ești liber să gândești cum vrei, să spui ce vrei fără teama de a fi judecat, însă libertatea nu înseamnă rebeliune, revoltă, ci construcție comună a soluțiilor la ceea ce este de făcut. Poate nu întâmplător atunci când membrii au fost rugați să compare clubul cu o altă realitate, a apărut *metafora familiei*, un alt grup redus ca mărime în care ideal ar fi ca fiecare membru să aibă un cuvânt de spus și care să fie unit în atingerea unor scopuri comune, organizare și scop care să genereze funcționalitate și eficacitate. Aceasta în ciuda accidentelor de parcurs care pot să apară ori a divergențelor inerente oricărui grup care tocmai că pot fi depășite prin elasticitatea și dinamica autonomiei-muncii de echipă descrise aici.

Acestea fiind premisele, în Cluburile HoltIS are loc o dezvoltare a membrilor săi în cursul activităților care sunt desfășurate lunar. Fiecare are aportul său, în funcție de înclinații, interese, talente și asta face ca o aceeași activitate să fie atât de divers dezvoltată. Originalitatea și expertiza (specializarea) nu sunt scopuri ale clubului, dar ele apar organic din ceea ce membrii au de făcut.

Concluzia modului în care funcționează Cluburile HoltIS, cel puțin în cazul cluburilor cu rezultate bune, este sintetizată în două afirmații ale membrilor:

*„Mi s-a părut interesant că în fiecare lună să faci o activitate diferită, din care îi poți ajuta pe alții și chiar să-ți dezvolti diverse aptitudini.(FG14)*

*„Avem o sursă de inspirație, avem, cum ar veni, un obiect al activității, în sensul care avem o tematică, ceea ce mi se pare foarte ok, avem o idee, dar avem în același timp și libertate, putem să facem orice. Și cred că asta-i foarte important.” (FG16)*

Cluburile HoltIS nu sunt doar un loc în care te distrezi, în care te simți bine, al democrației, în care înveți lucruri noi sau în care faci bine altora etc. Sunt câte ceva din fiecare și o sumă care înseamnă mai mult decât fiecare în parte. Așa cum este școala ori familia, a căror realitate nu poate fi foarte ușor descrisă și care au fiecare variații infinite, Cluburile HoltIS sunt o *instanță de socializare* care îi transformă pe membri: ei sunt cu totul alte persoane atunci când ies de aici decât cele care au intrat.

## CLUBUL HOLTIS, INSTANȚĂ DE SOCIALIZARE

Într-un model al dezvoltării preluat din Sayer (1992) clubul este o organizație care permite punerea în act ale anumitor capacități ale indivizilor, altele sau în mai mare măsură decât o fac alte entități, cum ar fi școala sau familia. Conform modelului, orice individ, dar și grup sau chiar lucru în cel mai general sens, dispune de o structură care are anumite puteri cauzale și limitări (*causal powers and liabilities*) intrinseci care pot fi activate în anumite configurații în funcție de serii de condiții a căror apariție nu este necesară, ci contingentă. Ca urmare, atunci când vorbim de dezvoltare, fiecare individ poate urma traiectorii foarte diferite, pentru aceleași resurse inițiale, în funcție de seriile de condiții activate.

În cazul Cluburilor HoltIS, așa cum a reieșit din analiza interviurilor, rezultă că aceasta este un mediu care reușește, într-un interval de timp relativ scurt, să creeze un anumit tip de persoană, diferit de cel care a intrat în club și diferit de cel din școala de proveniență, așa cum se recunoaște cel în cauză, cum afirmă coach-ii și cum consideră cei doi actori că văd alți martori (alți elevi din școală, alți profesori, părinți) evoluția celui în cauză. Rezultatul acestei intervenții, efectul acestui proces, ar fi o persoană care are dezvoltate, conform propriilor percepții și interpretări, anumite abilități (*Figura 3*) care în absența clubului ar fi rămas doar latente (în eventual așteptarea altor prilejuri de manifestare). Printre aceste abilități, așa cum a rezultat din cercetare putem enumera stima și încrederea în sine, optimismul și creativitatea, responsabilitatea, abilitățile de lider și capacitatea de organizare. Rezultatul final, este în opinia noastră, o persoană cu o anumită identitate – „*membru al Clubului HoltIS*” – care este mai autonom, mai capabil să acționeze eficace apelând la resursele - mai ales sociale - din mediul în care trăiește decât ar fi făcut-o fără participarea în această organizație.

Evoluția, dezvoltarea, s-au petrecut sub influența condițiilor create de club și care au asigurat satisfacerea nevoilor de nou și cea de socializare ale elevilor într-o manieră non-formală, așa cum alte instanțe de socializare (școala sau familia) nu reușesc să o facă (*Figura 5*). Clubul asigură un cadru care facilitează în aceeași măsură atât libertatea/autonomia individului cât și avantajele muncii în echipă, într-o formulă aproape perfectă. Copiii și tinerii cu care am vorbit afirmă, de exemplu, că fiecare părere înaintată atunci când se construiește o propunere de proiect este luată în considerare și integrată în designul final. Acest mod de a organiza lucrurile are mai multe efecte: fiecare se simte important în sensul în care părerea lui contează și se regăsește în demersul final; cei timizi sunt încurajați să vorbească; se crează un mediu apreciativ în care nu există greșeli ci doar păreri care merită și sunt valorificate. Acest tip de organizație dă noi roluri elevilor prin care îi și responsabilizează, dar le și formează noi abilități: au curajul să facă lucruri, dar și învață să le practice, toate acestea într-un mediu sigur, în care greșeala și eroarea sunt permise, uneori chiar necesare pentru că, participanții știu asta din proprie experiență, formarea nu poate să aibă loc altfel.

Poate cel mai important, prin preluarea fiecărei idei, autorii lor devin cumva „acționari” la proiectul final și astfel încurajați să îl susțină, prin munca în echipă efectuată în partea de implementare. Pornind de la acest model, ulterior procesul de dezvoltare se auto-întreține: copilul care a contribuit în acest mod la activități dobândește încredere, stimă de sine, alte abilități pe care le va „investi” în următoarele proiecte cu efect în transformarea individuală de care am pomenit anterior.

Dacă această cercetare poate arunca o lumină asupra a ceea ce modifică aici și acum clubul, ea nu poate lămurii în ce măsură transformările produse aici generează o reacție pozitivă în lanț (Rutter, 1999), respectiv în ce măsură un astfel de mediu generează o cascadă a dezvoltării (Masten & Cicchetti, 2010) care să producă efecte notabile dincolo de HoltIS și, mai important, efecte care să dureze în timp și să genereze la rândul lor o avalanșă de alte rezultate adaptative. Foarte important, literatura de

specialitate care abordat conceptul de cascade ale dezvoltării subliniază ideea că eficacitatea într-un domeniu de competență, cum ar fi cel avut în vedere aici, dintr-o anumită perioadă a vieții, poate să devină structura de susținere pe care se vor ridica competențele ulterioare din noi domenii (Masten *et al.*, 2010). Din această perspectivă, eventualele efectele în lanț ale acestui, până la urmă, tip de intervenție, au fost abordate în interviurile noastre, însă de asemenea din perspectiva actorilor direct implicați: membri și coach. Percepția participanților la interviu este aceea că activitățile din club lasă „urme” (considerate durabile) în dezvoltarea lor, prezentă și viitoare, atât în unele comportamente cât și în alegerile pe care le fac în ceea ce privește liceul ales pe mai departe sau cariera care va fi urmată ulterior absolvirii școlii. Or, este confirmat de cercetări longitudinale ideea conform căreia calitatea alegerilor pe care indivizii le fac într-o perioadă timpurie a vieții lor poate prezice, după caz, succesul sau insuccesul adaptării la tranzițiile ulterioare din cursul vieții lor (Elder Jr. & Shanahan, 2006). Așadar, dacă avem această situație în care copiii sunt antrenați să facă alegeri eficiente și eficiente din punctul de vedere al costurilor – financiare, personale, sociale – putem presupune că ei intră pe un curs ascendent, calitativ superior celui pe care s-ar fi situat dacă intervenția nu ar fi avut loc.

Mai mult, profesorii coach au menționat faptul că unii copii au reînceput să vină la școală doar de dragul participării la activitățile clubului, ceea ce ar însemna că putem vorbi de efecte care țin de reducerea absenteismului și a riscului de abandon școlar. Deși aceste exemple sunt puține, putem risca o accentuare a lor și împreună cu alte declarații culese în interviuri să spunem că prin acest tip de activități școala devine mai prietenoasă, mai puțin rigidă și formală oferind și „altceva decât educație” cum a afirmat un elev. Teoretic, atunci când constatăm posibilitatea reducerii riscului de abandon școlar și a absenteismului putem vorbi de întreruperea unor lanțuri negative de reacții printr-o posibilă rupere de trecut (măcar simbolică); aceasta, împreună cu experiențele noi care deschid, generos așa cum am argumentat în cursul cercetării, posibilitatea unor oportunități inexistente până acum, crează premisele apariției unor puncte de cotitură benefice în dezvoltarea copiilor și a adolescenților (Rutter, 1999).

Revenind la modelul de dezvoltare propus de Sayer, apariția și ulterior influența condițiilor exterioare în viața copilului/adolescentului/tânărului este contingentă, respectiv nu este obligatoriu/necesar să apară. Răspunsul la contingente (până la urmă, la ceea ce se întâmplă) asigură posibilitatea apariției schimbării în cursul vieții unui individ, poate crea condițiile modificării traiectoriei în dezvoltare (Caspi & Roberts, 2001). Contingentele pot fi *explicite* (atunci când schimbarea este un scop al celui care le aplică, cum ar fi cazul părinților care își propun modificarea comportamentului copiilor lor) și *implicite* (atunci când vin sub forma unor așteptări și cereri care urmează cel mai adesea unor achiziții de roluri sau de poziții într-un grup, comunitate sau societate). Cercetarea noastră reliefează faptul că, în cazul clubului avut aici în vedere, acționează preponderent o schimbare generată de contingentele implicite. Chiar dacă clubul își propune transmiterea unor valori, a unor atitudini, el nu are totuși o agendă explicită care trebuie urmată așa cum are, de exemplu școala. În schimb, schimbările urmează unor contingente implicite, respectiv atunci când elevii sunt puși în situația de a face („am devenit mai îndrăzneț fiind nevoit să spun ce am de spus”). Iar schimbarea pare a se face pe nesimțite, într-un ritm organic, propriu fiecăruia dintre cei implicați în acest proces.

Posibilitatea ca asemenea schimbări să fie de durată nu pot fi validate decât prin cercetări longitudinale (Masten & Cicchetti, 2010); cu toate acestea, percepția indivizilor asupra efectelor pe care o exercită asupra lor și a viitorului lor integrarea într-un asemenea grup rămâne esențială în privința mecanismelor de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea și reziliența (în cazul copiilor aflați în situații de risc). Eventuale cercetări longitudinale ar urma să își propună să urmărească traiectoria acestor copii pe mai departe pentru cunoaște și a înțelege efectul acestor rezultate în timp precum și aplicarea lor în alte contexte de dezvoltare decât în cel în care s-au format (școală și club).

Dacă ne raportăm la ideea de climat organizațional sau climat școlar demonstrat a fi important în formarea individului, se pune întrebarea cum ar putea fi diminuate diferențele între ceea ce oferă școala și ceea ce oferă Cluburile HoltIS drept context de dezvoltare pentru a facilita o creștere integrată a elevilor în care să nu fie vizată doar formarea abilităților cognitive integrând dezvoltarea abilităților noncognitive ca preocupare pentru educația formală, ceea ce ar presupune o anumită relaxare a tipului de interacțiune profesor-elev, care să se axeze mai mult pe o relație de parteneriat, eliberată de raporturile de putere, care par să inhibe, să limiteze exprimarea atât la nivel comunicațional direct cât și la nivelul creativității și al posibilității de manifestare a potențialului individual al elevilor, într-un sistem educațional tradițional resimțit ca fiind tot mai limitativ chiar de către unii dintre profesorii participanți la studiu.

Clubul pare să încurajeze construirea și menținerea unor relații armonioase între elevi și profesori, de aceea merită menționat și luat în vizor conceptul de „peer culture”, care contribuie la formarea percepțiilor studenților în privința relațiilor și a comportamentelor din școală, fiind recunoscută ca o componentă care contribuie la performanța academică a studenților, fără a neglija rolul profesorilor, directorilor de școală, care contribuie la crearea climatului școlar, precum și cel al părinților (Lynch *et al.*, 2012).

Orientarea procesului de formare din școală către dezvoltarea integrală are sens, cu atât mai mult cu cât este un proces care se desfășoară pe parcursul întregii vieți contribuind la o mai bună productivitate în muncă ceea ce antrenează posibilitatea de a dobândi venituri mai mari (Garcia, 2014).

Participarea la activități voluntare care facilitează dezvoltarea abilităților noncognitive, recunoscute ca predictorii esențiali pentru succesul elevilor atât în școală cât și în carieră (Balica *et al.*, 2016; Roberts *et al.*, 2015) nu include categoria de elevi care nu se implică în voluntariate, ceea ce poate deveni o provocare pentru sistemul educațional de a găsi varianta optimă de dezvoltare a acelor „comportamente practice, răspunsuri la diferite situații, mai degrabă decât afișarea unor cunoștințe decontextualizate” (Claxton, Costa & Kallick, 2016, p. 60). Abilitățile noncognitive sunt cele care contribuie la formarea unor persoane capabile să se adapteze mai ușor la diverse situații dificile, provocatoare, cu care viitorii adulți se pot confrunta, într-o lume aflată în permanentă schimbare, care sunt complementare abilităților cognitive validate prin a performa la diferite teste, sistemul educațional fiind nevoit să se adapteze la această lume în schimbare, pregătind elevii pentru a fi capabili să acționeze „inteligent, abil și cu o judecată eficientă” (Claxton, Costa & Kallick, 2016, p. 60) atunci când se confruntă cu situații neașteptate, accentuând nevoia de dezvoltare integrală a individului social.

Un aspect important de menționat este rolul de „facilitator al identificării studenților și personalului cu școala”, atribuit unui climat școlar pozitiv, care este asociat cu performanța academică dar și cu rate scăzute ale comportamentelor deviate sau ale delincvenței (Voight & Hanson, 2017). Identificarea elevilor cu Clubul HoltIS, dorința lor declarată de a se înscrie la școli unde vor regăsi atmosfera de la club pot sugera faptul că au perceput climatul din club ca unul pozitiv, ceea ce poate amplifica la rândul său, dorința de a contribui la crearea și menținerea acestui climat, alături de cadrele didactice participante, putând contribui la creșterea nivelului de angajare în activitățile care implică școala și comunitatea, și, așa cum s-a văzut din relatările profesorilor dar și ale elevilor poate influența, în sensul diminuării, rata abandonului școlar, mecanismul producerii acestor efecte fiind de interes pentru studii viitoare prin efectele importante pe care le pot avea față de nevoia crescută de incluziune și integrare maximală a potențialului fiecăruia.

Construirea unor relații pozitive între profesori și studenți, dar și în rândul studenților s-a dovedit a fi benefică pentru aceștia care, devenind mai motivați, tind să se implice mai mult în procesul de învățare



și să obțină rezultate academice mai bune (Bresciani & Lea, 2018), prin dezvoltarea abilităților care țin de atenție, reglarea emoțională și de a face față cu bine la diverse provocări (Ladd, Birch, & Buhs, 1999).

## BIBLIOGRAFIE

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Anghel, B., Balart, P. Non-cognitive skills and individual earnings: new evidence from PIAAC. *SERIEs* 8, 417–473 (2017). DOI: 10.1007/s13209-017-0165-x.
- Balica, M., Benga, O., David-Crisbășanu, S., Goia, D., Horga, I., Iftode, O., Caragea, V. (2016). *Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România* (coord. UNICEF Apolzan, E. & Grigorescu, A.), UNICEF Romania.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62. DOI: 10.1177/008124631004000106.
- Bloom, B. S. (1966). Stability and Change in Human Characteristics: Implications for School Reorganization. *Educational Administration Quarterly*, 2(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/0013161X6600200103>
- Borghans, L., Meijers, H., Ter Well, B. (2008). The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores. *Economic Inquiry*, 46 (1), 2-12, <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2007.00073.x>
- Bresciani, M. & Lea, T. (2018). How Mindful Compassion Practices can Cultivate Social and Emotional Learning. UNESCO MGIEP
- Brush, K.E., Jones, S.M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., Meland, E. (2022). Social and Emotional Learning: From Conceptualization to Practical Application in a Global Context. In: DeJaeghere, J., Murphy-Graham, E. (eds) *Life Skills Education for Youth. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*, vol 5. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3)
- Çakiroğlu, Ü., Akkan, Y., & Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1043-1048.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. New York, NY: The Conference Board. Retrieved from [http://www.conference-board.org/pdf\\_free/BED-06-Workforce.pdf](http://www.conference-board.org/pdf_free/BED-06-Workforce.pdf)
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality Development Across the Life Course: The Argument for Change and Continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), 49–66. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202_01)
- Chen, R. (2015). Do as we say? Or do as we do? Examining the hidden curriculum in nursing education. *Canadian Journal of Nursing Research*, 47(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/084456211504700301>
- Chiteji N. (2010). Time-preference, Non-cognitive Skills and Well-being across the Life Course: Do Non-cognitive Skills Encourage Healthy Behavior?. *The American economic review*, 100(2), 200–204. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.200>
- Cinque, M., Carretero, S. and Napierala, J., Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences, JRC Working Papers on Labour, Education and Technology 2021/09, Seville: European Commission, 2021, JRC123827
- Claxton, G., Costa, A., Kallick, A. (2016). Hard thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*, 73 (6), 60-64
- Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on the Key Competences for Life Long Learning, [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738–782. <https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0019>
- DeJaeghere, J., Murphy-Graham, E. (eds) *Life Skills Education for Youth. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*, vol 5. Springer, Cham., [https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3)
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). *Deviant Peer Influences in Intervention and Public Policy for Youth. Social Policy Report*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00046.x>
- Elder Jr., G. H., & Shanahan, M. J. (2006). The Life Course and Human Development. In *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development* (6th ed., Vol. 1). John Wiley & Sons, Inc.

- Garcia, E. (2014). The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda. Economic Policy Institute, 2
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Hoeschler, P., Balestra, S., Backes-Gellner, U. (2018). The Development of Non-cognitive Skills in Adolescence. *Economics Letters*, 163, 40-45
- Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss5/5>
- Hoorani BH, Krishnakumar J, Anand P (2022) Adolescent's time use and skills development: Do cognitive and non-cognitive skills differ? *PLoS ONE* 17(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271374>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Jalil, P., Ziq, K. (2009). Improving of Cognitive and Meta-cognitive Skills of the Students in View of the Educational Practices in the Gulf Region. *Journal of Turkish Science Education*, 6 (3), 3-12
- Jones, D., Karoly, L., Max Crowley, D., & Greenberg, M. (2015). Considering Valuation of Noncognitive Skills in Benefit-Cost Analysis of Programs for Children. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 471-507. doi:10.1017/bca.2015.53
- Kane, E., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., Peterson, R. (2016). School Climate and Culture, retrieved from Student Engagement Project | Nebraska (unl.edu)
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School Climate, Student Engagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Liu S, Wei W, Chen Y, Hugo P and Zhao J (2021) Visual–Spatial Ability Predicts Academic Achievement Through Arithmetic and Reading Abilities. *Frontier. Psychol.* 11:591308.
- Lynch, A.D., Lerner, R.M. & Leventhal, T. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *J Youth Adolescence* 42, 6–19, <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
- Ma, Y., & Wei, C. (2022). The relationship between perceived classroom climate and academic performance among English-major teacher education students in Guangxi, China: The mediating role of student engagement. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939661>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Kuo, S. I.-C., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22(3), 679–694. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000362>
- Maxwell, S., Reynolds, K., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.0206>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mitrofan, L. (2018). Prevention of Aggressive Behaviour in Pupils by Developing Emotional Intelligence Abilities, *Journal of Pedagogy*, 2, 69-92, <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.2/69>
- Murphy-Graham, E., Cohen, A. (2022) Life Skills Education for Youth in Developing Countries: What are They and Why Do They Matter? In DeJaeghere, J., Murphy-Graham, E. (eds) *Life Skills Education for Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*, vol 5. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-85214-6\_3.
- National School Climate Center (2014). School Connectedness Helps Students Thrive, retrieved from School Connectedness Helps Students Thrive | DASH | CDC
- OECD (2015). Skills for Social Progress the Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). OECD Future of Education and Skills. Learning Compass 2030. Skills Studies, Paris: OECD Publishing.

- OECD (2021). Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing.
- Povec Pagel, R., Olaru, G., Alcid, A., Beauvy-Sany, M. (2007). Identifying Crosscutting Non-cognitive Skills for Positive Youth Development. Final Report. EDC, Washinton D.C.
- Roberts, R., Jonathan, M., Olaru, G. (2015). A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education.
- Robinson, P. (2011). Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language, Learning and Performance. In Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance, John Benjamins
- Roco, M. (2014). Creativitate și Inteligență emoțională, Polirom, Iași
- Rogers, C. (1983). On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119–144.
- Sayer, R. A. (1992). *Method in social science: A realist approach* (2nd ed). Routledge.
- Shy, Y, Qu, S. (2021). Cognition and Academic Performance: Mediating Role of Personality Characteristics and Psychology Health. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774548>
- Sonnleitner, P., Keller, U., Martin, R., Brunner, M. (2013, Septembrie-Octombrie). Students' complex problem-solving abilities: Their structure and relations to reasoning ability and educational success. *Intelligence*, 41(5), 289-305, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.05.002>
- Stankov, L. (2017). Overemphasized "g." *Journal of Intelligence*, 5(4), 33. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5040033>
- UNICEF (2019). Let's Be Friends at School: A guide to Promote Empathy and Inclusion. Quito, Ecuador: Santillana
- Uribe, C. (2021) (coord). Assessment of socioemotional skills among children and teenagers of Latin America. Framework for the ERCE 2019 module work, UNICEF.
- Voight, A., and Hanson, T. (2017). How are middle school climate and academic performance related across schools and over time. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Whitaker, M. C. (2018). The Hoover-Dempsey and Sandler Model of the Parent Involvement Process. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 419–443. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch20>
- World Economic Forum (2015). New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology. prepared in collaboration with The Boston Consulting Group. Geneva: WEF
- Zaharia, A. (2012). *Aspecte Psihosociale ale Imaginii de Sine și Integrării Sociale la Adolescenți*. Teză de Doctorat, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației.

