

## Sinteze teoretice

### Peer education

Carmela FRANZESE<sup>1</sup>

**Rezumat:** Literatura psihologică internațională consideră educația între persoane de același fel un instrument foarte potrivit pentru a veni în sprijinul difuzării și înrădăcinării unei culturi ce promovează sănătatea psiho-fizică. Acest lucru se poate realiza prin recurgerea la un model de comunicare orizontală prin care se „amorsează” un proces, educativ și instructiv în același timp, favorizând intensificarea dimensiunii sociale a învățării, prin intermediul construirii și răspândirii de conținuturi în cadrul grupului, prin re-negocierea colectivă a semnificațiilor, prin schimbul reciproc și împărtășirea experiențelor comune, posibile datorită apartenenței la același context. Este vorba de o strategie care, conferind grupului-țintă un rol activ în procesul de prevenție și valorizând factorii de protecție, individuali și de grup, specifici pentru contextul ecologic în care se intervine, poate să completeze procesul de învățare cu un proces de dezvoltare funcțională a deprinderilor de viață (*life skills*), condiție de bază pentru prevenția primară a comportamentelor de risc și pentru modificarea atitudinilor disfuncționale. Intervențiile au drept țintă constituirea unui „*peer support system*” (*sistem de sprijin între persoane de același fel*) interior grupului, o rețea socială protectoare care să servească drept ghid, să acorde sprijin și să indice modele comportamentale pozitive. Toate acestea fac ca *peer education* să fie foarte potrivită pentru publicul adolescent. Deși tradiția intervențională, de mult consolidată la nivel internațional, consideră că *peer education* este potrivită mai ales în contexte de prevenire a toxicodependenței, ar fi interesant să folosim acest model și din alte perspective de aplicare. De exemplu, folosirea acestei strategii în clasele unor Școli Medii Superioare, ce școlarizează elevi purtători de *deficit*, ar putea să contribuie la dispariția stărilor de disconfort experimentate de subiecții cu dizabilități, să promoveze o modificare a atitudinilor discriminatorii (și auto-discriminatorii), favorizând un proces de integrare, prin potențarea deprinderilor de viață (*life skills*) și valorizarea funcției de sprijin îndeplinită de rețeaua socială, utilă dezvoltării globale a persoanei.

---

<sup>1</sup> Universitatea „Federico II” – Napoli, Italia

*Peer Education*<sup>2</sup> este o strategie educativă bazată pe un model de comunicare orizontală. Ea desemnează un proces în aceeași măsură educativ și instructiv, ai cărui protagoniști sunt subiecți ce au în comun variabile ca: vârsta, status-ul, apartenența la același macrocontext (socio-cultural) sau la același micro-context (cum ar fi grupul clasei), împărtășirea aceleiași experiențe de viață și a acelorași categorii interpretative.

Această metodologie pedagogică reprezintă o alternativă valabilă la modelul tradițional de învățământ, centrat pe o modalitate comunicativă de tip vertical (*top-down*) în care profesorul constituie elementul propulsor al procesului didactic.

Educația între egali, dimpotrivă, are scopul de a potența dimensiunea socială a învățării (Boda, 2001), prin intermediul difuzării și al construirii de grupuri de conținuturi, prin re-negociere colectivă de sensuri, inter-schimb, reciprocitate și colaborare.

Toate acestea fac ca *peer education* să fie foarte potrivită pentru utilizatorii aflați la vârsta adolescenței.

Youniss (1994) consideră că interacțiunea dintre tineri care se percep ca fiind „egali” se caracterizează în termeni de simetrie, egalitate, complementaritate și control reciproc, diferit de ceea ce se întâmplă în relațiile dintre adulți care, deși bazate pe o dimensiune de complementaritate, sunt deseori asimetrice deoarece sunt fondate pe ierarhii de putere.

Tinerii îi indică adesea pe cei de aceeași vârstă ca fiind mai semnificativi, mai importanți pentru ei decât proprii lor părinți, preferând-le compania (Brown și alții, 1986; Montemayor și Hanson, 1985; Montemayor și Van Komen, 1985; Reisman, 1985).

Grupul de persoane egale între ele posedă aspecte ce favorizează articularea unei interacțiuni motivante: furnizează o accentuare, o susținere pozitivă a comportamentelor reflectate în celălalt (McCandless, 1970); creează, în cadrul său, un sentiment prevalent de libertate și deschidere, permițând mai ușor împărtășirea succeselor obținute (Larson, 1983).

Influența interpersonală poate fi amorsată de imitația sau de sprijinul social: amândouă procesele intervin asupra dinamicii interne a grupului de persoane egale (Kandel, 1981).

Vorbim de un proces spontan, prin intermediul căruia tinerii învață diferite lucruri unul de la celălalt (Carr și alții, 1994; Milburn, 1995; Shiner și Newburn, 1996; Ward și alții, 1997; British Youth Council, 1998 a,b)

---

<sup>2</sup> Lb. engleză în original – „educație între egali” (*nota trad.*)

Contribuțiile științifice ce atestă eficacitatea sporită a *peer education* față de alte strategii, în contexte aplicative în care grupul țintă este format din tineri, sunt foarte numeroase (Tobler 1986; Botvin, 1996; Black și alții, 1998).

În afară de asta, panorama științifică internațională înregistrează un interes major provocat de potențialitățile intrinseci ale modelului (Pepe, 2004; Visser, 2004; Gnemmi, 2003; Campbell și MacPhail, 2002; Boda, 2001; Menesini și Codecasa, 2001; Horizons, 1999; Carstarphen, Harris și Schoeny, 1999; Long, Fabricius, Musheno și Palumbo, 1998; Jones și alții, 1997; Ward, Hunter și Power, 1997; Crawford și Bodine, 1996; Shiner și Newburn, 1996; Jones, 1995, 1998; Jones și Carlin, 1994).

Aspectele specifice ale *peer education* fac ca această strategie să fie foarte potrivită pentru promovarea și înrădăcinarea unei culturi ce se preocupă în primul rând de cultivarea sănătății psiho-fizice a membrilor societății.

Dinamicile de grup propuse sunt, într-adevăr, capabile să potențeze dezvoltarea funcțională a așa-numitelor *life skills* (*aptitudini, competențe psicosociale*), prin mobilizarea resurselor grupului de persoane egale (Boda, 2001).

Capacitatea acestei metode de a interveni în spectru larg al domeniul promovării sănătății derivă din faptul că favorizează instaurarea de procese și acțiuni de responsabilizare (Croce și Gnemmi, 2003), determinând astfel dobândirea conștiinței proprii potențialități, atât la fiecare persoană în parte, cât și la întreg grupul.

Din aceste motive, educația între egali pare să reprezinte astăzi un instrument concret și eficient în prevenirea comportamentelor de risc, deoarece operează prin valorizarea factorilor de protecție individuali și de grup.

În această optică, obiectivul nu e numai promovarea schimbării stilurilor de viață individuale (de tip disfuncțional), dar și potențarea motivației pentru schimbare, conjugând participarea activă și entuziasmul adolescenților cu competența adulților (Croce și Gnemmi, 2003).

*Peer education* se situează în interiorul dimensiunii operative a prevenției primare. Timp de mulți ani, programele de intervenție preventivă au fost structurate după un criteriu de „masificare”, depersonalizare (prin aplicarea aceluiași instrumente de prevenire pentru grupuri țintă diferite) și recurgând la adoptarea unei modalități comunicative de tip *top-down*<sup>3</sup> (de exemplu: campanii informative, conferințe, lecții explicative, folosirea mijloacelor de comunicare în masă), care impuneau utilizatorilor un rol pasiv.

---

<sup>3</sup> lb. engl. în original – „de sus în jos” (*nota trad.*)

*Action Research* (Lewin, 1946) constituie un prim exemplu teoretico-aplicativ al eficacității învățării experimentale, fondată pe tipologii comunicative circulare și pe implicarea activă a destinatarilor acestui demers didactic. Între 1942 și 1943, Lewin a întreprins studii prin care a demonstrat superioritatea metodei centrate pe deciziile de grup, față de cea bazată pe transmiterea modalităților convenționale, precum conferințe și lecții, în inducerea modificării concrete a unor atitudini și în relativa durată a acestora. El susținea că schimbarea autentică ar consta într-un proces ce cuprinde trei faze succesive: o *ruptură* inițială, o *deplasare* și o *reconstrucție*.

Pe lângă aceasta, necesitatea de a adapta intervențiile de prevenire în funcție de caracteristicile specifice și de exigențele și resursele țintei de referință (subiect, grup, context ecologic), reprezintă o prerogativă a gândirii care inspiră proiectarea și transpunerea în practică a intervențiilor de educație între egali.

Este evident că reflecția teoretică pe care se bazează practica preventivă a deplasat axa de atenție în favoarea unui model general de prevenție care conferă grupului țintă un rol activ în procesul de prevenire și, în consecință, în construirea propriului viitor, în urma dobândirii unei conștiințe superioare.

În mediul școlar, *peer education* a fost aplicată începând cu anii 70 (ai secolului trecut) având obiectivul de a facilita învățarea în cazul elevilor ce manifestau dificultăți, ca și prevenirea fenomenelor depresive și a tentativelor suicidare, a tulburărilor alimentare, a problemelor familiale, a abuzului de droguri și alcool, a violenței, a problemelor legate de viața sexuală, de sarcini nedorite, de abandon școlar (Bernard, 1992; Foster și alții, 1985; Myrick și Folk, 1991; Painter, 1989; Peters, 1991; Reardon, 1991), cu ajutorul unei persoane de aceeași vârstă care urmasse un training potrivit.

Astăzi, strategia cea mai folosită este *peer group education*, care valorizează dimensiunea de grup, apartenența la același mediu, împărtășirea ideilor (Boda, 2001; Croce și Gnemmi, 2003; Menesini și Codecasa, 2001; Pepe, 2004).

Foarte complex este cadrul teoretic în care se înscrie educația între egali. Acțiunea de tip *Action Research* (McNiff, 1988; Walker, 1997; Lewin, 1942-1943) se află la baza implementării unui sistem de sprijin al unor persoane „egale” în interiorul unor grupuri-clasă. Teoria *Systems Theory* (Capra, 1997; Hanson, 1995; Levine, Van Sell și Rubin, 1992), aspecte ale teoriei *Social Ecological Theory* (Goodman, 2000; Sarason, 1991; Trickett, 1997) și ale *Social construction theory* (Fullan, 1991; Gergen, 1994; Shimp, 2001) constituie de asemenea unele dintre cele mai recente referințe conceptuale la care trimit ultimele contribuții din cercetarea privitoare la folosirea *peer education*, în diversele sale aplicații (Visser, 2004).

Rădăcinile teoretice ale *peer education* se găsesc, totuși, în teoria conceptuală a lui Piaget (1967). Acesta subliniașe importanța rolului avut de schimburile între persoane de aceeași vârstă, în cursul perioadelor de învățare. Într-adevăr, confruntarea dintre persoane asemănătoare poate crea procese de reconstrucție „intelectuală”, fenomen ce are loc datorită prezenței unor variabile precum comunitatea de limbaj, comunicarea imediată, perceperea reciprocă a unor elemente de similaritate pe care le posedă actorii ce operează în situația educativă.

*Peer education* recurge, pe lângă asta, la argumentele teoretice formulate de Vygotsky (1934): acesta din urmă susținea că individul învață prin intermediul socializării limbajului și, așadar, comunicarea între semeni permite interiorizarea proceselor cognitive implicite în interacțiuni, furnizând noi pattern-uri cognitive, în măsură să influențeze gândirea individuală.

Și „teoria difuzării inovațiilor” constituie un punct de referință fundamental pentru *P.E.* Această teorie recurge la modelul influenței sociale pentru a explica apariția schimbărilor de natură comportamentală. În practică, intervențiile sunt îndreptate nu numai spre martorii direcți la o acțiune, ci se înregistrează posibilitatea de a răspândi inovațiile (schimbările) în mod indirect, prin rețele sociale ce există în jurul unui grup țintă sau a unei comunități. Inovațiile pot fi reprezentate de noi informații, aptitudini, credințe și practici.

În plus, destul de semnificativă este referința la argumentele structurii teoretice numite „Acțiunea rațională” (Fischbein și Aizen, 1975). Conform acestui model, comportamentul unui individ este influențat de normele sociale prevalente într-un context cultural și ambiental specific. Dacă un subiect este convins că propriul mediu social atribuie o valență pozitivă unui anumit comportament, este destul de probabil că va adopta exact acel comportament. Acest concept este înzestrat cu o pregnanță teoretică importantă, din moment ce este folosit ca explicație a fenomenului că persoanele de aceeași factură / vârstă sunt în măsură de a se influența reciproc mult mai mult decât ar putea-o face cele din afara grupului. Această teorie consideră comportamentul ca pe un proces care se articulează într-o succesiune de faze și care culminează cu identificarea ”intenției” de a efectua o acțiune. Aceleași intenții comportamentale favorizează, în mod substanțial, înfăptuirea unei acțiuni de către un individ.

Lui Bandura (1996) i se datorează o contribuție fundamentală la structurarea cadrului teoretic în care se înscrie *peer education*, datorită elaborării „teoriei învățării sociale”, în care conceptul de autoeficacitate desemnează o autentică determinantă comportamentală: din acest motiv capacitățile individuale ale individului sunt demonstrate de modul în care își asumă controlul asupra propriilor condiții mentale și ambientale. Este oportun să subliniem că, după

părerii autorului, indivizii nu suportă în mod pasiv influențele exercitate de mediul în care trăiesc și muncesc, ci structurează cu acesta o relație bi-univocă de interacțiune reciprocă.

Această teorie indică, pentru subiect, posibilitatea de a-și spori sentimentul de auto-eficiență, prin intermediul acumulării de cunoștințe și noi abilități, care să-l ajute să gestioneze situații diferite.

Învățarea poate avea loc:

- 1) prin experiență directă;
- 2) indirect, observând și modelându-ți propriile acțiuni după cele ale indivizilor ce constituie obiectul de identificare;
- 3) prin formarea de abilități legate de o situație specifică și prin autoevaluarea care, la rândul său, îți întărește convingerea că ești capabil să transpui în viață un anumit comportament.

Convingerile de eficacitate influențează motivarea de a învăța, răspunsurile emoționale la angajamentul necesar învățării și succesul școlar. După Bandura, instituția școlară nu ar trebui să-și limiteze sfera de acțiune la furnizarea conținuturilor disciplinare, ci ar trebui să-și deplaseze axa de atenție asupra posibilității de a favoriza dezvoltarea personală și competențele de autoreglare, necesare structurării propriului parcurs formativ, ceea ce trebuie tradus prin *life long learning*.

O recunoaștere ulterioară se regăsește, în fine, în teoria sistemică. Conceptul de „sistem”, deja postulat de bază a *Gestalttheorie*, a fost aprofundat, începând cu anii 50, în cadrul teoriei sistemelor, care l-a aplicat studiului comunicării interpersonale (Watzlawick și alții, 1967), descriindu-i proprietățile fundamentale de totalitate, retroacțiune și echi-finalitate.

### **Fazele operative ale *peer education***

Așa cum afirmă Boda (2001), metoda prescrie ca, după o fază preliminară de analiză a nevoilor și a resurselor unei clase de școală, unii elevi să-și asume funcția de „*peer educator*” față de ceilalți colegi, pentru a promova perfecționarea unor arii / domenii specifice, identificate de clasa însăși, sub îndrumarea unui profesor tutore / consilier. Activitatea propusă trebuie să se prelungească pe un interval de cel puțin trei ani, în așa fel încât să fie posibil să se obțină modificări semnificative ale comportamentelor disfuncționale.

Inițial, este nevoie să se desfășoare o intervenție preliminară care are scopul de a genera condiții favorabile pentru intervenția propriu-zisă (Menesini și Codecasa, 2001). Pentru ca intervențiile de *peer education* să atingă un nivel bun de eficacitate, este necesar ca profesorii să aibă încredere în participarea elevilor la procesele formative și ca elevii să fie dispuși să-și asume responsabilități

(Boda, 2001). Pe lângă asta, selecția celor ce vor fi *peer educator*, reprezintă o fază delicată și foarte importantă a proiectului: din acest motiv trebuie să se desfășoare pe baza alegerii unor criterii care variază în funcție de obiectivele ce se doresc atinse.

Este totuși posibil să se identifice o serie de caracteristici generale ce pot orienta selecția celor ce vor fi *peer educator*. În linii mari, ei trebuie să manifeste o mare motivație pentru munca pe care o vor desfășura și să fie sensibili la tematicile care vor fi tratate; trebuie să posede bune capacități comunicative și relaționale; să fie capabili să lucreze într-un grup; să fie percepuți de colegi ca fiind persoane de încredere și credibile.

Ar fi, totuși, interesant, să propunem implicarea activă, din poziția de *peer educator*, și a unor elevi / studenți ce nu posedă neapărat caracteristicile susnumite, în scopul de a-i stimula la o participare activă și de a le permite să experimenteze un rol „alternativ” care să le inducă, cel puțin parțial, perfecționarea competențelor comunicative și sociale, dintr-o perspectivă de dezvoltare personală prin egali.

Faza imediat următoare prevede formarea de operatori. Conform lui Boda (2001), conținutul formării ar trebui să acopere ariile tematice următoare:

- dezvoltarea și perfecționarea cunoștințelor legate de aria tematică aleasă;
- dobândirea strategiilor de lucru în grup;
- dobândirea și dezvoltarea de competențe de comunicare eficiente;
- experimentare și sprijin.

În general, e vorba de conținutul unor sesiuni formative privitoare la dobândirea de strategii de consolidare a personalității: capacitatea de comunicare, de a se relaționa, de a accepta criticile, de a rezolva conflictele, de a se distra și relaxa, de a-și recunoaște limitele propriei activități, de a aparține unui grup și de a reuși să reziste presiunilor acestuia (Kahr, 1999).

Intervenția operatorilor în clasă este urmată, de obicei, de transmiterea de consemne noilor operatori, selecționați dintre elevii care vor fi pregătiți prin training (Menesini și Codecas, 2001).

În optica acestei acțiuni tutelare, de prevenire și de promovare a sănătății psiho-fizice, intervențiile au drept scop constituirea unui sistem de sprijin între egali în interiorul grupului, o rețea socială protectoare care să reprezinte un ghid, să furnizeze sprijin și să indice modele comportamentale valide (Visser, 2004). Așa cum afirmă Visser: «This could contribute to the prevention and reduction of high-risk behaviour and the promotion of healthy life styles and psychological

wellbeing among the school-going young people»<sup>4</sup>. În procesul de schimbare promovat, operatorii pot fi văzuți ca „*the internal change agents*” (*agenți de schimb din interior*) (Scheirer, 1999).

Educația de tip *peer education* reprezintă un instrument valid pentru dobândirea și practicarea așa-numitelor *life skills* (*deprinderi pentru viață*), în perspectiva promovării unei calități adecvate a vieții. Expresia „calitate a vieții” este înțeleasă atât în termenii unui obiectiv urmărit printr-o acțiune de transformare, finalizată prin structurarea unui raport armonios între om și mediu (fizic și relațional), cât și ca o categorie interpretativă, criteriu de evaluare a condițiilor de viață ale subiectului.

«Interesul acestei concepții de calitate a vieții constă chiar în tentativa de a lua în calcul atât percepția subiectivă a propriilor *standarde* de viață, cât și o evaluare mai obiectivă a condițiilor structurale»<sup>5</sup>.

Toate acestea ar putea fi citite în termeni de *empowerment*, proces ce permite subiecților să-și sporească capacitatea de a-și controla propria viață, de a dezvolta și dobândi conștiință critică și de a-și mobiliza resursele personale și contextuale, în scopul de a-și intensifica starea de bine (Rappaport, 1981).

Deprinderile de viață se configurează ca un ansamblu de abilități personale, de competențe sociale și relaționale, ce permit indivizilor să facă față, la un bun nivel de eficiență, exigențelor, presiunilor și multiplilor factori de stres ce caracterizează viața cotidiană, raportându-se cu încredere la ei înșiși, la ceilalți și la comunitate (Marmocchi, Dall’Aglia și Tannini, 2004).

Lipsa unor astfel de deprinderi socio-emoționale poate cauza, mai ales tinerilor, instaurarea de comportamente cu risc, disfuncționale și de neadaptare.

Alberto Zucconi (președintele Institutului de Abordare Centrată asupra Persoanei, centru colaborator al Organizației Mondiale a Sănătății) scrie: «În domeniul sănătății și al stării de bine (...) trebuie să trecem de la o abordare mecanicisto-reducțională, focalizată pe îngrijirea bolilor și pe rezolvarea problemelor, la o abordare bio-psiho-socială, centrată pe promovarea sănătății, înțeleasă ca dezvoltare a potențialităților umane»<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> „Aceasta ar putea contribui la prevenirea și reducerea comportamentului de mare risc și la promovarea unui stil de viață sănătos și a unei bunăstări psihice printre tinerii de vârstă școlară”. Visser M. (2004) *Implementing Peer Support in Schools: Using a theoretical Framework in Action Research*, in: *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Published online 15 July 2004 in Wiley InterScience, p. 438. ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)).

<sup>5</sup> Francescano D., Tomai M., Girelli G. (2003), *Fondamenti di Psicologia di Comunità*, Roma, Carocci, p. 45

<sup>6</sup> Zucconi A. (2005), *Le life skills*, Roma, Carocci, p. 153.



Sunt prezentate în continuare, definițiile fiecărei deprinderi, reluate din documentul OMS, citat în volumul lui Marmocchi, Dall'Aglio și Tannini din 2004.

1. *Luarea deciziilor*: competență ce ne ajută să abordăm în mod constructiv deciziile în diferite momente ale vieții. Capacitatea de a elabora în mod activ procesul decizional, evaluând diferitele opțiuni și consecințele alegerilor posibile, poate avea efecte pozitive pe planul sănătății, înțeleasă într-o accepțiune mai amplă.

2. *Rezolvarea problemelor*: această capacitate permite să ne confruntăm cu problemele vieții în mod constructiv.

3. *Gândire creativă*: acționează în mod sinergic în raport cu cele două competențe de mai sus, permițând explorarea alternativelor posibile și consecințele ce derivă din a face sau a nu face anumite acțiuni. Ne ajută să privim dincolo de experiențele directe și ne poate ajuta să răspundem în mod adecvat și flexibil unor situații din viața cotidiană.

4. *Gândire critică*: este abilitatea de a analiza informațiile și experiențele în mod obiectiv. Poate contribui la promovarea stării de sănătate, ajutându-ne să recunoaștem și să evaluăm factorii care ne influențează atitudinile și comportamentele.

5. *Comunicare eficientă*: a ști să te exprimi, atât pe plan verbal cât și nonverbal, cu modalități potrivite în funcție de cultură și împrejurări. Asta înseamnă a fi capabili să ne manifestăm opiniile și dorințele, nevoile și temerile, ca și, în caz de necesitate, să cerem sfaturi și ajutor.

6. *Capacitatea de a relaționa*: ne ajută să ne punem în legătură și să interacționăm cu ceilalți în mod pozitiv, să reușim să creem și să menținem relații amicale ce pot influența puternic asupra bunăstării mentale și sociale. O astfel de capacitate se poate exprima pe planul relațiilor cu membrii propriei familii, favorizând menținerea unei importante surse de sprijin social; în afară de asta, înseamnă și a fi capabili, la nevoie, să punem capăt unei relații în mod constructiv.

7. *Autocunoașterea*: recunoașterea de sine, a propriului caracter, a forțelor și slăbiciunilor și a propriilor intoleranțe. A dezvolta cunoașterea de sine ne poate ajuta să ne dăm seama când suntem stresați și când ne aflăm sub presiune. Este vorba de o pre-însușire de bază pentru o comunicare eficace, pentru instaurarea de relații interpersonale, pentru dezvoltarea empatiei față de ceilalți.

8. *Empatia* : este capacitatea de a imagina cum poate fi viața altei persoane chiar și în situații cu care nu suntem obișnuiți. A fi empatic te poate ajuta să înțelegi și să accepți subiecții purtători de „diversitate”; asta poate îmbunătăți interacțiunile sociale (ca în cazul raporturilor care se desfășoară între cei „cu abilități diferite” și subiecții normali). Capacitatea empatică poate, pe lângă altele, să permită acordarea de sprijin celor ce-și exprimă nevoia de îngrijire, asistență sau compasiune.

9. *Gestionarea emoțiilor*: implică recunoașterea emoțiilor, referitoare la noi înșine cât și la ceilalți; implică și a deveni conștient de modul cum ne influențează emoțiile comportamentul și a dobândi capacitatea de a le răspunde în mod adecvat.

10. *Gestionarea stresului*: constă în a recunoaște sursele de stres ce se ascund în viața cotidiană, a înțelege modul și măsura în care factorii de stres multipli exercită o influență asupra noastră și a acționa în așa fel încât să controlăm diferitele niveluri de stres.

Încă din 1992, OMS afirma că pentru «a-i învăța pe tineri aptitudinile pentru viață este necesar să fie introduse programe specifice în școli sau în alte locuri destinate învățării»<sup>7</sup>.

Este oportun să amintim că expresiile utilizate de oamenii de știință pentru a indica macro-categoria educației între egali sunt multiple: se vorbește de *peer education*, de *peer group education*, de *peer counseling*, de *peer project* și de *peer support*.

Carr (1994) definește în mod destul de general *peer group education* drept «folosirea instituțională a unui proces de dezvoltare fiziologică tipică pentru societatea noastră»<sup>8</sup>.

Kleiber și Pforr (1996) descriu strategiile de implicare a celor egali cu termenul generic de „*peer involvement approaches*”, adică «prevenirea personală bazată pe comunicarea ce utilizează difuzori /propagatori neprofesioniști aparținând aceluiași grup de destinatari»<sup>9</sup>.

Abordările de tip *peer involvement approaches* se pot împărți în trei feluri:

- *Peer Counseling*: propagatorii lucrează individual cu destinatari individuali;
- *Peer Education*: propagatorii lucrează individual cu grupuri de destinatari;
- *Peer Projects*: grupuri de propagatori lucrează cu grupuri de destinatari.

Harvey (1996) subliniază că o caracteristică specifică a *peer education* este aceea de a constitui o experiență a tinerilor trăită între tineri.

Dacă sarcina explicită a *peer educator*-ilor este cea de a transmite cunoștințe celor egali lor, rolul de educator și munca desfășurată în interiorul grupului pot influența în mod pozitiv și asupra dezvoltării personale a operatorilor, care în acel decor găsesc «oportunitatea de a-și explora credințele personale, de a-și

<sup>7</sup> Buletinul OMS „Skills for life”, nr. 1, 1992

<sup>8</sup> Carr R., Pforr P. (1996). Peer helping in Canada. *Peer Counsellor Journal*; 11 (1): 6-9

<sup>9</sup> Kleiber D., Pforr P. (1996). *Peer-involvement. Ein Ansatz zur Prävention und Gesundheitsförderung von Jugendlichen für Jugendliche*. Dokumentation der 1. Europäischen Fachtagung „Sexualaufklärung für Jugendliche”. Germany: Bzga, Köln, pp. 85

spori cunoștințele privitoare la temele tratate și a-și dezvolta încrederea în ei înșiși»<sup>10</sup> (Sangster, 1997).

### **Sistemele implicate în *peer education***

În perspectiva teoriei lui Bronfenbrenner (1979), intervenția peer educatorilor poate fi înțeleasă în termeni de micro-nivel, nivel de mijloc și macro-nivel, puse într-un raport de schimburi reciproce constante (Visser, 2004). Școala reprezintă micro-nivelul, ulterior scindabil în subsisteme formate din corpul profesoral, din elevi și din *peer educator*, integrați într-o relație de confruntare reciprocă și continuă (în acest caz, vorbim de „mezo-nivel”- nivel de mijloc, deoarece interacționează mai multe sisteme de micro-nivel). „Exo-nivelul” este reprezentat de instituțiile ce se ocupă de implementarea programelor de *peer education* în școli (de exemplu, universitatea ori structurile sanitare sau educative). Macro-nivelul cuprinde societatea, izvor de resurse, în care sunt înrădăcinate valorile, cultura, sistemele de credințe și care se preocupă de pregătirea structurilor și serviciilor. Și acest nivel are repercusiuni asupra rezultatelor intervențiilor de *peer education*. Într-adevăr, operatorii și destinatarii direcți sunt influențați de sistemul cultural de referință, ca și de disponibilitatea de resurse prezente și de factorii de risc legați de mediul fizic și relațional.

#### *Părintele ca element ajutător*

Adolescența realizează o renegociere a rolurilor și a funcțiilor intra-familiale prin care orice componentă a nucleului trebuie să-și găsească o nouă poziție în raport cu ceilalți. Dacă familia nu reușește să primească, să cuprindă și să integreze impulsurile evolutive ale adolescentului, va putea să perturbe delicatul proces de individualizare – separare și deci atingerea nivelului de autonomie și de echilibru interior (Cerutt, Carbone și Poli, 2004).

Din cauza aceasta, familia reprezintă un sistem de importanță fundamentală pentru realizarea obiectivelor *peer education*. Acest model preventiv prevede, într-adevăr, o implicare activă a părinților, finalizată prin perfecționarea și îmbunătățirea aptitudinilor de viață: intervenția de prevenire generează efecte ce reprezintă o dimensiune potențială de dezvoltat. *Peer education* crează premise care, grație colaborării familiilor, pot să se traducă practic în concretizarea unor atitudini și comportamente adaptative.

#### *Profesorul ca element ajutător*

Corpul profesoral este chemat, la început, să pregătească clasa pentru intervenția ce va fi desfășurată de către *peer educator*; la sfârșitul întâlnirilor, apoi, va trebui să lucreze pentru a genera și stabili condițiile contextuale și relaționale,

---

<sup>10</sup> Sangster D. (1997). Peer education and young black people. *Drugs Edition*; 13, pp.2

funcționale pentru ca efectele pozitive determinate de intervenție să dureze în timp, contribuind la răspândirea și la înrădăcinarea unei culturi a sănătății.

Conceptualizarea sistemică a *peer education* subliniază relevanța interacțiunii între școală (înțeleasă în ansamblul de subsisteme care o compun: studenți, *peer educators*, profesori) și resursele externe, reprezentate de familie și de societate.

Pentru a face în așa fel încât munca *peer educator*-lor să se traducă într-un sistem protectiv, este necesar ca toate componentele sistemului implicate să activeze o rețea de sprijin.

În lumina a tot ce s-a spus până aici, ar fi de dorit ca acest model de eficacitate, de-acum confirmat, să nu rămână inclus doar în cadrul intervențiilor tradiționale ale *peer education* (prevenirea comportamentelor de risc în adolescență precum folosirea substanțelor psihoactive sau practica unei activități sexuale neprotejate). Printre punctele de forță ale educației între egali, implicarea activă a destinatarilor serviciului într-un proces ce are ca obiectiv construirea colectivă a unor atitudini pozitive constituie un element ce face ca această strategie să poată fi folosită în mod curent în contexte diferite.

Ar fi interesant să încercăm să ne imaginăm intervenții de *peer education* ce s-ar desfășura în clasele Școlii Medii Superioare<sup>11</sup> unde există purtători de *deficit*, deoarece fenomenul de dizabilitate face să se înregistreze o importanță recidivă socială cu repercusiuni asupra dimensiunii individuale și subiective. Viața persoanei deficiente, de fapt, este adesea legată de o condiție de inconfort, alimentată de dificultăți neîndoielnice trăite în multe dintre activitățile zilnice (dificultăți ce influențează percepția de sine, conotând-o, de cele mai multe ori, în termeni negativi) și de fenomene de discriminare și marginalizare socială. Transpunerea modelului de educație între egali într-o perspectivă de aplicare alternativă față de o tradiție de-acum consolidată ar avea drept scop să bulverseze această stare de fapt, să încurajeze o modificare a atitudinilor discriminatorii și auto-discriminatorii, în anumite privințe rezultat al unei adevărate moșteniri culturale, și să promoveze un proces de integrare a subiecților afectați de deficit, prin potențarea acelor *life skills* și valorizarea funcției de sprijin îndeplinită de rețeaua socială, utilă dezvoltării globale a persoanei.

*Traducere Algela Pintilie*

---

<sup>11</sup> Școala medie superioară sau Școală secundară de gradul II formează în Italia al doilea ciclu de instruire școlară (nota trad.)

**Abstract:** The psychological international literature considers the peer education as a very suitable instrument to encourage the spreading and establishment of a culture promoting the psycho-physical health. Using a model of horizontal communication make this possible (this is possible thanks to the use of a model), a model which (who) prepare (start) an instructive end also educational process, because it favours to intensify the social dimension of studying, through building and spreading of contents into the groups, through collective re-negotiation of the significations (meanings), the mutual exchange and sharing of the common experiences, possible owing to affiliation at the same context (environment). It is about a strategy which, by giving at the target-group an active role (part) in the preventive process and making valuable the protective factors - individual and of group - specific in the ecological context of intervention, can add at the studying (learning) process, a process of functional development of the life skills, essential condition for the primary prevention of a risk behaviours and for the modification of the disfunctional attitudes. The interventions aim at form a peer support system inside the group, a social protective net who can represent a guide, give assistance and indicate positive models of behaviour. All this make the peer education very suitable for the teen-ager (adolescent) public.

**Résumé:** La littérature psychologique internationale considère l'éducation par les pairs un instrument très approprié pour favoriser la diffusion et l'enracinement d'une culture qui promeut la santé psycho-physique. Cette chose est possible grâce à l'utilisation d'un modèle de communication horizontale qui déclenche un processus, en même temps éducatif et instructif, favorisant le renforcement de la dimension sociale de l'instruction, par l'intermédiaire de la construction et de la diffusion des contenus en groupe, par la ré-négociation collective des signifiés, l'échange réciproque et le partage des expériences communes, possibles grâce à l'appartenance au même contexte. Il s'agit d'une stratégie qui, conférant au groupe-cible (*target group*) un rôle actif dans le processus de prévention et valorisant les facteurs de protection individuels et de groupe spécifiques dans le contexte écologique où l'on intervient, peut ajouter au processus d'instruction un processus de développement fonctionnel des *life skills* (les *savoir-faire quotidiens*), condition essentielle pour la prévention primaire des comportements à risque et pour la modification des attitudes de dysfonction. Les interventions ont comme objectif la formation d'un „*peer support system*”(système de support entre les pairs) à l'intérieur du groupe, un réseau social protecteur qui puisse représenter un guide, accorder soutien et indiquer des modèles positifs de comportement. Tout ça fait que *peer education* soit très indiquée pour le public adolescent. Bien que la tradition de l'intervention, depuis longtemps confirmée au niveau international, considère que la *peer education* est adéquate plutôt à des contextes de prévention de la toxicodépendance, ce serait plus intéressant d'utiliser aussi le modèle sous des perspectives d'application différentes. Par exemple, l'utilisation de cette stratégie dans les classes de l'Ecole Moyenne Supérieure accueillant des élèves avec *deficit* (*déficience*) pourrait contribuer à éliminer l'état de discomfort éprouvé par les sujets porteurs de déficiences, promouvoir une modification

des attitudes discriminatoires (et auto-discriminatoires) et favoriser un processus d'intégration, par l'intensification des savoir-faire quotidiens et la valorisation de la fonction de soutien accomplie par le réseau social, utile dans le développement global de la personne.

### Referințe bibliografice

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1996). *Il senso dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bernard, B. (1992). Peer programs: A major strategy for fostering resiliency in kids. *Peer Facilitator Quarterly*, 9(3).
- Black, D.R., Tobler, N. S. & Sciacca J. P. (1998). Peer helping/involvement: an efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth? *The Journal of school health*, 68(3), 87-93.
- Boda, G. (2001), *Life skill e peer education: Strategie per l'efficacia personale e Collettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Bohrn, K. (1997). *Peer education in Österreich. Eine Übersicht über innovative Projekte und Initiativen in der Präventionsarbeit. Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (BMJUF Sektion IV)*. Wien: BMJUF.
- Bollettino OMS. "Skills for life", n. 1, 1992.
- Botvin, G. J. (1996). Substance abuse prevention through life skills training. In R. Peters & R. McMahon (Eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Banff international behavioral science series, Vol. 3. US: Sage Publications, Inc. XXVI.
- British Youth Council (1998a). *Peer Education Survey: initial results of BYC's survey of peer education projects*. London: British Youth Council.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B., Eicher, S. A. & Petrie, S. (1986). The importance of peer affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.
- Campbell, C. & MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: Participatory HIV prevention by South African youth. *Social Science and Medicine*, 55(2), 331-345.
- Capra, F. (1997). *The web of life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.
- Carr, R. (1994). Peer helping in Canada. *Peer Counsellor Journal*, 11(1), 6-9.
- Carr, S., Thomas P., Doyle D., Redman J. & Myles A. (1994). The Start of the Peer Show. *Young People Now*, July, 32-4.
- Carstarphen, N., Harris, R. D., & Schoeny, M. (1999). *Peer mediation and conflict resolution program planning and evaluation manual: a guide for program coordinators*,

*school administrators, school division personnel and superintendents.* Fairfax, Va.: Fairfax County Public Schools.

Cerutti, R., Carbone P. & Poli, R. (2004). *Adolescenza e disagio.* Roma: Edizioni Kappa.

Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1996). *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings.* Washington, D.C.: U.S. Department of Justice and U.S. Department of Education.

Croce, M. & Gemmi, A. (a cura di), (2003). *Peer education : Adolescenti protagonisti nella prevenzione.* Milano: FrancoAngeli.

Fishbein, M. A. & Aizen, I (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Foster, G., Wadden, T. & Brownell, K. (1985). Peer-led program for the treatment and prevention of obesity in the schools. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 53(4), 538–40.

Francescato, D., Tomai, M. & Girelli G. (2003). *Fondamenti di Psicologia di Comunità.* Roma, Carocci, p. 45.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodman, R. M. (2000). Bridging the gap in effective program implementation: From concept to application. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 309–321.

Hanson, B. G. (1995). *General systems theory beginning with wholes.* Toronto: Taylor & Francis.

Harris, R. D. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: an evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 141-164.

Harvey, M. (1996). What is peer education? In S. Milner, P. Tyson (Eds.), *Peer education – from thought to action. Conference report* (pp. 7-11). New Castle: University of Northumbria,.

Horizons (1999). *Peer education and HIV/AIDS: Past experience, future directions.* Kingston: Discussion document developed by Horizons, Population Council, the Jamaican Ministry of Health, PATH, AIDSmark/PSI, IMPACT/FHI and UNAID.

Jones, T. S., & Carlin, D. (1994). *Philadelphia peer mediation program: report for 1992–1994 period.* Philadelphia: Department of Rhetoric and Communication, Temple University.

Jones, T. S., Bodtker, A., Jameson, J., Kusztal, I., Vegso, B., & Kmita, D. (1997). *Comprehensive peer mediation evaluation project: preliminary report.* Philadelphia: Temple University.

Kahr, C. (1999). *Peer group education: manipolazione o partecipazione? Una raccolta di esperienze europee che utilizzano la PGE nella prevenzione delle dipendenze.* Lippe: Landschaftsverband Westfalen.

Kandel, D. B. (1978a). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, *84*, 427-36.

Kandel, D. B. (1978b). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 306-12.

Kandel, D. B. (1981). *Peer influences in adolescence*. Paper presented at the meeting of the society for research of child development, Boston.

Kleiber, D. & Pforr, P. (1996). *Peer-involvement. Ein Ansatz zur Prävention und Gesundheitsförderung von Jugendlichen für Jugendliche*. Dokumentation der 1. Europäischen Fachtagung "Sexualaufklärung für Jugendliche". Germany: Bzga, Köln.

Larson, R. (1983). Adolescents' daily experience with family and friends: contrasting opportunity systems. *Journal of Marriage and the Family*, *45*(4), 739-50.

Latham, A. S. (1997). Peer counseling: Proceed with caution. *Educational Leadership*, October, 77-78.

Levine, R. L., Van Sell, M., & Rubin, B. (1992). System dynamics and the analysis of feedback processes in social and behavioral systems. In R. L. Levine, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *Analysis of dynamic psychological systems (Vol 1): Basic approaches to general systems, dynamic systems and cybernetics* (pp. 145-261). New York: Plenum Press.

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento* (a cura di F. P. Colucci). Bologna, Il Mulino.

Long, J. J., Fabricius, W. V., Musheno, M., & Palumbo D. (1998). Exploring the cognitive and affective capabilities of child mediators in a 'successful' inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly*, *15* (4), 289-302.

Marmocchi, P., Dall'Aglio C. & Tannini, M. (2004). *Educare alle Life Skills*. Trento: Erickson.

McCandless, B. R. (1970). *Adolescents: Behaviors and development*. Hinsdale: Dryden Press.

McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Hong Kong: MacMillan Education.

Menesini, E. & Codecasa, E. (2001). Una rete di solidarietà contro il bullismo : Valutazione di un'esperienza italiana basata sul modello della *peer education*. *Psicologia e Scuola*, *103*, 3-17, [www.giunti.it](http://www.giunti.it).

Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health and Education Research*, *10*, 407-20.

Montermayor, R. & Hanson, E. (1985). A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence*, *5*(1), 23-30.

Montermayor, R. & Van Komen, R. (1985). The development of sex differences in friendships and peer group structure among adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *5*(3), 285-94.

Myrick, R. D. & Folk, B. (1991). *Peervention: Training Peer Facilitators for Prevention Education*. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Painter, C. (1989). *Friends helping friends*. Minneapolis: Educational Media.



Pepe, S. (2004). *L'educazione tra pari: una bibliografia ragionata. Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 6, 89-107. Trento: Erickson.

Peters, S. (1991). Teenage pregnancy prevention. *Journal of Health Care for the Poor and Undeserved*, 2, 7-10.

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 12.

Zucconi, A. (2005). *Le life skills*. Roma, Carocci.

Reardon, M. T. (1991). Effectiveness of peer counseling on high school students who failed two or more classes in a nine week quarter. *Peer Facilitator Quarterly*, 4, 9-13.

Reisman, J. M. (1985). Friendship and its implications for mental health or social competence. *Journal of Early Adolescence*, 5(3), 383-91.

Reissman, F. (1990). Restructuring help: A Human services paradigm for the 1990's. *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 221-30.

Scheirer, M. A. (1990). The life cycle of an innovation: Adoption versus discontinuation of the fluoride mouth rinse program in schools. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 203-215.

Shimp, C. P. (2001). Behaviour as a social construction. *Behavioral Processes*, 54, 11-32.

Shiner, M. (1999). Defining Peer Education. *Journal of Adolescence*, 22, 555-66.

Shiner, M. & Newburn, T. (1996). *Young People, Drugs and Peer Education: an evaluation of the Youth Awareness Programme (YAP)*. London: Home Office.

Tobler, N. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *The Journal of Drug Issues*, 16, 537-67.

Tobler, N. (1992). Drug prevention programs can work: research findings. *Journal of Addictive Diseases*, 11(3), 1-28.

Trickett, E. J. (1997). Ecology and primary prevention: Reflections on a meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 197-205.

Visser, M. (2004). Implementing Peer Support in Schools: Using a Theoretical Framework in Action Research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Published online 15 July 2004 in Wiley InterScience, p. 438, ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)).

Vygotskij, S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera.

Walker, M. (1997). Transgressing boundaries: Everyday/Academic discourses. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 136-146). London: The Falmer Press.

Ward, J., Hunter, G. & Power, R. (1997). Peer education as a means of drug prevention and education among young people: an evaluation. *Health Education Journal*, 56.

Watzlawich, P., Jackson, D. & Beavin J. H. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Bologna: Il Mulino.

Youniss, J. (1994). Children's friendship and peer culture: Implications for theories of networks and support. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds), *Social networks and social support in childhood and adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence*, 16. Oxford: Walter De Gruyter, XII.