

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**Programul educațional de intervenție
pentru dezvoltarea imaginii de sine și a
respectului de sine**

TEZĂ DE DOCTORAT

DOCTORAND: Carmela Shalev

COORDONATOR: Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș

CLUJ-NAPOCA
2011

CUPRINS

Pagina

CAPITOLUL 1: FUNDAMENTELE TEORETICE ALE CERCETĂRII	3
Sumar	3
1.1 Contextul cercetării.....	3
1.2 Programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp”	4
1.3 Nișa de cercetare	7
1.4 Principalele teorii în cercetare.....	8
1.5 Cadrul conceptual	8
CAPITOLUL 2: METODOLOGIA DE CERCETARE	11
Sumar	11
2.1 Ipotezele cercetării.....	12
2.2 Obiectivele cercetării	12
2.3 Metodologia de cercetare	12
2.4 Populația investigată.....	12
2.5 Variabilele de studiu	13
2.6 Analiza datelor.....	13
2.7 Designul cercetării	14
2.8 Instrumentele de cercetare	15
2.9 Instrumente de cercetare fiabile.....	15
CAPITOLUL 3: DATELE ȘI ANALIZA DATELOR	20
Sumar	20
3.1 Rezumatul părții calitative	21
3.2 Rezumatul părții cantitative	24
3.3 Rezumat al rezultatelor neprevăzute obținute de grupurile de cercetare	26
CAPITOLUL 4: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	29
Sumar	29
4.1 Concluzii.....	29
4.2 Contribuția la cercetare	32
4.3 Originalitatea și inovația cercetării	33
4.4 Contribuția la nivel național.....	34
REFERINȚE	36
ANEXE	38

LISTA DE TABELE

Capitolul 1:

Tabelul 1.1: Procesul de echilibrare în kinesiologie	6
--	---

Capitolul 2:

Tabelul 2.1: Eșantionul de cercetare	13
Tabelul 2.2: Instrumentele de analiză cantitativă și calitativă	15
Tabelul 2.3: Consistențele interne ale scalelor chestionarului referitor la imaginea de sine (N=70).....	17
Tabelul 2.4: Coeficientul de concordanță Kendall pentru fidelitatea interevaluatori (N=150)	18
Tabelul 2.5: Coeficientul de concordanță Kendall pentru acordul între profesori (N=172)	19
Tabelul 2.6: Temele și categoriile reieșite dintr-o analiză a interviurilor.....	20

Capitolul 3:

Tabelul 3.1 Descrierea modificărilor survenite în grupurile de cercetare în urma aplicării programului de intervenție – partea cantitativă.....	22
Tabelul 3.2 Descrierea modificărilor survenite în grupul de elevi cu performanțe slabe în urma aplicării programului de intervenție – partea calitativă.....	25
Tabelul 3.3 Scăderea parametrului de funcționare – partea cantitativă.....	27

Capitolul 1 – FUNDAMENTELE TEORETICE ALE CERCETĂRII

Sumar

Acest capitol prezintă contextul cercetării, programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp”, nișa de cercetare, principalele teorii în cercetare, precum și cadrul conceptual.

1.1 Contextul cercetării

Semnificația educațională constă în capacitatea noastră de a utiliza mișcarea corporală și procesele naturale în scopul intensificării fluxului echilibrat de energie din trupul nostru – libera circulație a informației intacte, integrale între minte și trup (Promislow, 2005). Cooperarea dintre cele două emisfere ale creierului facilitează funcționarea optimă, în special în condiții de stres, și permite individului să facă față provocărilor (Dennison, 2002).

Scopul programului de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp” este acela de a crește capacitatea elevului de a pune în aplicare procesele de învățare, de a-și îmbunătăți imaginea de sine și stima de sine, și de a-și modifica tiparele de comportament.

În ultimii ani, datorită evoluțiilor din domeniul cercetării neurologice, care permit o înțelegere mai aprofundată a activității creierului, abordarea neuropsihologică a progresat, permițând corelarea sa cu abordări diferite, precum abordarea cognitivă, abordarea socială și abordarea kinesiologiei creative, în scopul intensificării fluxului de energie dintre minte și trup și al producerii unor modificări ale tiparelor comportamentale, imaginii de sine și stimei de sine. Adaptarea unui program de intervenție la caracteristicile elevilor cu performanțe slabe constituie un mijloc și nu un scop în sine, acesta fiind, prin urmare, încorporat în programa școlară de educație fizică. Elevii cu performanțe scăzute reprezintă o provocare pentru sistemul de învățământ în ceea ce privește modalitatea prin care pot fi ajutați să dobândească rezultate bune la învățătură și să se adapteze la cadrul educațional. Acest studiu a permis programului să stabilească dacă se produc modificări în privința imaginii de sine, a stimei de sine și a tiparelor de comportament școlar (referitor la două aspecte, comportamentul și funcționarea).

1.2 Programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp”

Intervenția pedagogică utilizează metoda kinesiologiei aplicate; originea termenului se află în cuvântul “kinesis”, care înseamnă mișcare. În diferitele științe medicale, kinesiologia reprezintă studiul musculaturii și mișcării corporale. În domeniul sănătății, al educației și al profesiilor complementare din învățământ, kinesiologia este abordarea generală a echilibrării sistemului motric și a relațiilor reciproce dintre diferitele sisteme energetice ale unui individ (Promislow, 2005). Kinesiologia aplicată recurge la tehnici simple, dar intensive care asigură controlul asupra conexiunii dintre minte și trup pentru a asigura o performanță îmbunătățită. Această metodă îmbină teme din medicina de sorginte răsăriteană și cunoașterea științifică a lumii occidentale, cum ar fi teoriile despre energie, cercetarea neurologică modernă, Programarea Neuro-Lingvistică (PNL), și studiile despre corporalitate, asamblându-le într-un model “al energiilor deschise”, menit să conducă la o reînvățare a reacțiilor sistemului neurovegetativ atunci când organismul este supus la stres (Promislow, 2005).

La baza acestei metode se află următoarele premise:

1. Corpul nostru păstrează în memorie toate experiențele la care a fost supus din momentul în care a fost creat. Diferitele evenimente prin care trecem pe parcursul vieții se întipăresc în corpul nostru și ne afectează maniera în care înțelegem și ne raportăm la experiențele de viață, blocându-ne uneori și tulburându-ne.
2. Fuxul trebuie să caracterizeze toate sistemele: fizic, mental și emoțional.
3. Dificultățile pot lua amploare atunci când există o lipsă de coordonare între toate sistemele organismului.
4. Învățarea se produce în fiecare celulă a organismului nostru și nu doar în creier.
5. Mișcarea prin întreprinderea de acțiuni concrete reprezintă cheia învățării în toate domeniile vieții.

Kinesiologia se bazează pe procesele de recreare a tiparelor de mișcare, gândire și comportament în scopul de a neutraliza stresul și de a încuraja dezvoltarea și refacerea canalelor de comunicare dintre minte și corp (Hannaford, 1995, 1997). Stresul reprezintă un blocaj energetic mai degrabă decât o stimulare senzorială a creierului; este vorba despre o reacție nerezolvată la stres, care conduce la scurt-circuitarea, în organism, a traiectelor de comunicare electrică corespunzătoare. Aceasta se produce datorită unor mecanisme inadecvate de adaptare la factorii de stres cu care ne

confruntăm la nivel cotidian (Promislow, 2005). Această abordare kinesiologică holistă permite integrarea aspectelor corporale cu cele mentale și emoționale ale organismului, scoțând în evidență fundamentele comportamentului uman. Modificarea uneia dintre componente va produce schimbări și într-un alt comportament, în acest fel având loc schimbările și în procesele de învățare și de funcționare.

Abordarea kinesiologică propune un sistem de exerciții și tehnici de mișcare ce vizează dezvoltarea și reabilitarea potențialului natural și unic al unui individ prin studierea și depășirea obstacolelor interne. Organismul în mișcare produce endorfine (un element chimic eliberat în organism atunci când acesta face mișcare). Mișcarea lentă cauzează producția de dopamină (un neurotransmițător) în lobul frontal al creierului (care ne influențează capacitatea de a discerne între modele și de a învăța mai rapid), în sistemul limbic (care controlează sentimentele) și în ganglionul de bază (care determină mișcarea). Semnificația educațională este aceea că mișcarea prin acțiuni concrete și procese naturale ne poate ajuta să producem, de o manieră optimă, transmisia de informații și fluxul de energie echilibrată în organism (Promislow, 2005). Ceea ce se poate îmbunătăți, de asemenea, este cooperarea dintre centrele de control ale creierului, permițând accesul la resurse și abilități umane esențiale pentru obținerea unor performanțe optime, în special în condiții de stres, precum și pentru creșterea capacității de a face față provocărilor (Dennison, 2002).

Rolul kinesiologiei este acela de a instrui și a învăța individul cum poate să dezvolte conexiuni neuronale, să se umple de energie și să stimuleze comunicarea dintre minte și corp. Circuitul de echilibrare pus la dispoziția kinesiologului este accesibil și non-invaziv, și se bazează pe cinci etape succesive, după cum se arată în tabelul 1.1.

Tabelul 1.1: Procesul de echilibrare în kinesiologie.

Prima etapă	Etapă de pregătire pentru învățarea a șase exerciții de mișcare simple, care pregătesc sistemul de învățare (minte-corp)
A doua etapă	Selectarea unui obiectiv adecvat pentru echilibrare
A treia etapă	Atenția asupra unei anumite situații date relevante pentru obiectivul ales (identificarea situației stresante existente, înainte de a se iniția ameliorarea acesteia)
A patra etapă	Executarea unui meniu de învățare care include exerciții simple de mișcare, expunerea controlată la imagini afective, cartonașe narrative, activitatea fizică (educația fizică) etc.
A cincea etapă	Prin atenție, care este identică cu activitatea din a treia etapă, o diferențiere în contextul obiectivului ales cu o îmbunătățire a sistemului de învățare, a minții și a corpului (Promislow, 2005, 1994; Maguire, 1996; Topping, 1985, 1990).

Metoda este adecvată pentru fiecare individ – adult, copil sau sugar – care e afectat de orice tip de întârziere de dezvoltare, cum ar fi tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție (ADHD) în rândul copiilor și adolescenților deopotrivă, sau stresul și anxietatea (Promislow, 2005). Programul se bazează pe un tip de mișcare ce îi permite elevului mai multe modalități de a progresa la învățatură pe baza identificării blocajelor în învățare și a eliminării lor prin intermediul unor exerciții și activități care conectează cele două emisfere cerebrale, conducând la progresul și îmbunătățirea unor diverse aptitudini de studiu, cum ar fi cititul, scrisul, gândirea, coordonarea, contactul ochi-mână și imaginea de sine. Procesul se realizează în funcție de elev și de ritmul său; kinesiologul are rolul unui antrenor care explică ceea ce organismul ne comunică (Dennison, 2004).

Dennison (2002, 2004) a contribuit la dezvoltarea kinesiologiei educaționale adunând exerciții provenite din diverse metode, cum ar fi gimnastica minții (R), yoga, metoda Alexander, Feldenkreis, artele marțiale etc. și focalizându-se pe aceste exerciții de îmbunătățire a abilităților de învățare. Aceste exerciții ajută la crearea de energie care circulă prin organism în mod corespunzător și la stabilirea unor conexiuni corecte între minte și corp, generând, astfel, pe baza unor experiențe de reușită, o mai mare disponibilitate de a învăța și o îmbunătățire a imaginii de sine. Prin activitățile de echilibrare, energia circulă în mod automat de la centrele vitale ale creierului la întregul creier. Atunci când energia este furnizată întregului creier, există mai puține șanse ca evenimentele externe să ne afecteze performanța, consecințele

incluzând nivelul mai eficient de concentrare, înțelegere, creativitate și capacitatea de acțiune. Există 32 de exerciții care stimulează comunicarea dintre minte și corp; șase dintre acestea sunt cunoscute drept cele șase exerciții rapide cu care începem lecția, în timp ce celelalte sunt menite să sprijine diferitele activități menționate anterior (Hannaford, 1995, 1997).

Exercițiile sunt împărțite în trei dimensiuni:

1. Dimensiunea concentrării – exerciții pentru întinderea picioarelor, umerilor, coloanei vertebrale, exerciții pentru mușchii abdominali și dorsali. Declanșarea reflexului de apărare la nivelul tendonului produce un echilibru cerebral și afectează reacțiile la stresul emoțional și mental.
2. Dimensiunea centralizării – exerciții energetice care permit reechilibrarea canalelor energetice dintre creier și restul corpului, precum și dintre părți ale corpului și ale creierului, cu alte cuvinte, echilibrarea fluxului de energie al unui individ și organizarea sistemelor electrice de la nivelul organismului/ emoțiilor/ creierului unui individ.
3. Dimensiunea lateralității – exerciții de linie mediană care ne susțin, în asociere cu modele senzoriale și motorii ce dezvoltă munca în echipă a ochilor, munca în echipă a urechilor, activitățile de coordonare efectuate cu membrele superioare și inferioare în câmpul median, locul unde se produce gândirea și unde ne organizăm inteligența motrice, în vederea îndeplinirii sarcinilor de studiu.

Elevul învață despre sine cu ajutorul întregului său sistem senzorial; sentimentul de “sine” al elevului se exprimă și prin mișcările sale atunci când lucrăm pentru dezvoltarea conștiinței de sine prin intermediul corpului, sub îndrumarea indispensabilă a unui mediator, putând produce modificări de gândire, atitudine, opinii și sentimente intime. Mediul contribuie la dezvoltarea “sinelui” elevului; astfel, un mediu dezechilibrat promovează și mărește dezechilibrul creat în organism, ca urmare al procesului de creștere, și este determinant pentru nivelul de performanță al elevului (Roshin, 2004).

1.3 Nișa de cercetare

Au fost efectuate numeroase studii asupra imaginii de sine, stimei de sine, și tiparelor de comportament școlar. Cu toate acestea, până în momentul actual nu s-au mai efectuat studii referitoare la “Combinăția dintre Minte și Corp”, care poate conduce la

creșterea stimei de sine, și la modelele de comportament în școală, sub forma unui program de intervenție.

1.4 Principalele teorii în cercetare

Teoria behavioristă – interacțiunea individului cu mediul creează un tipar comportamental prin mediere (Feurestein, 1998).

Teoria socială – Individul învață de la societatea în care trăiește, comportamentul este învățat prin observarea celorlalți și prin apartenența la un grup (Bandura, 1977, 1978, 1994), iar dezvoltarea identității depinde de acel mediu care are o influență mai mare. (Erickson 1987).

Teoria umanistă – Individul se împlinește prin sentimente, gânduri și percepții despre sine și mediul său. Ierarhia nevoilor (Maslow, 1970), și realizarea de sine (Rogers, 1951).

Teoria neuropsihologică – o teorie care abordează problemele fundamentale din neuroștiință. Corpul spiritual începe să se construiască de la vârsta de 12 ani până la sfârșitul adolescenței, necesitând efort de natură personală și emoțională (Roshin, 2004). Fluxul de informații senzoriale și informația privind mișcările corporale care circulă dinspre trup către creier trebuie să fie integrate reciproc (Promislow, 2005). Mentea reflectată în tiparul comportamental, în forma corpului și în mișcare (Dychtwald, 2001).

1.5 Cadrul conceptual

Cadrul conceptual derivă din tema de cercetare, din eșantionul de cercetare, și este în conformitate cu principalele teorii.

Mintea și corpul

Creierul nu este doar un organ, pur și simplu. Mentea reprezintă potențialul integral al unui individ (Solms și Turnbull, 2005). Relațiile dintre sistemul corpului și al minții necesită fluxuri de energie și mișcare (Roshin, 2004).

Esența programului de intervenție este aceea de a ajuta elevii să reducă stresul într-o situație dată, în scopul de a îmbunătăți relația dintre minte și corp. Prin atenția acordată corpului și minții, prin exerciții de mișcare și prin gândire pozitivă, individul învață despre sine și are capacitatea de a se schimba.

Elevii cu performanțe scăzute

“Elevii cu performanțe scăzute” sunt definiți ca fiind acei elevi care nu își fructifică potențialul intrinsec (Grossman 1993). “Elevii cu performanțe scăzute” se confruntă cu dificultăți diverse, similare celor întâmpinate de elevii “diferiți din punct de vedere cultural”: ei au, de regulă, abilități normale; capacitatea lor de a studia este bună, dar nu există aparent nici o explicație de ce abilitățile lor nu se exprimă prin realizări. Un semn al “performanței slabe” este declinul treptat la învățatură. Elevilor care eșuează la opt sau mai multe discipline școlare li se va potrivi clasa Ometz/Telem. În câteva școli din Israel există clase speciale care oferă un curriculum adaptat la cerințele Ministerului Educației, cu o singură excepție notabilă – activitatea se desfășoară în grupuri foarte mici la diferitele materii.

Adolescența reprezintă perioada de tranziție de la copilărie, perioadă a dependenței, către maturitate, o perioadă care stă sub influența a patru domenii: fizic – modificările fiziologice, emoțional – conturarea unei identități personale, social – dezvoltarea unor relații cu un grup de semeni, și cognitiv – dezvoltarea gândirii abstracte.

În aceste patru domenii dezvoltarea nu este uniformă, existând, de multe ori, decalaje între ele. Două teorii principale servesc drept fundament al acestei cercetări: cea întreprinsă de către Ericson (1987) – dezvoltarea identității personale prin experiența personală și prin modul în care un individ este perceput în ochii societății, și cea elaborată de către Raskin (1987) – activitatea fizică în funcție de dezvoltarea fizică, emoțională, socială și cognitivă a adolescentului.

Tiparele de comportament

Tiparul comportamental reprezintă tot ceea ce spune sau face un individ cu privire la mediul înconjurător. Un stimul care creează un tipar comportamental ar putea emana dintr-o sursă internă sau externă (Martin și Pear, 1995). Comportamentul se poate împărți în comportament de bază și comportament aplicat: comportamentul de bază – un comportament prin care un organism nu poate decide asupra modalității de materializare a unui comportament, sau un comportament care conține componente fiziologice asupra cărora organismul are o influență limitată; și comportamentul aplicat – modul în care un comportament se manifestă în raport cu normele sociale și cu factorii care motivează acțiunea.

Este de așteptat ca un elev să se comporte în școală în conformitate cu regulamentele școlii respective (Katz, 2005). În majoritatea școlilor, normele

comportamentale sunt similare, făcându-se eforturi pentru a oferi o educație de largă amploare elevilor, care își pot, de asemenea, perfecționa abilitățile personale.

Interacțiunile cu mediul ar putea conduce la dezvoltarea unui tipar de comportament individual; această abordare este influențată de perspectiva behavioristă. Feuerstein adaugă la argumentul lui Piaget modificările datorate mediatorului și interpretează stimulul la care individul este expus, demonstrând semnificația acestuia și supunând receptorul medierii la un proces planificat, controlat. Procesul de mediere, care ar trebui să conducă la o schimbare dorită și planificată, va avea loc atunci când persoana informată, care are experiență și imprimă direcția, mediază între elev și mediul său, făcând acest mediu mai ușor de înțeles și mai plin de semnificații (Feuerstein 1998).

Imaginea de sine și stima de sine

Imaginea de sine reprezintă modul în care un individ se percepe pe sine, în care conștientizează punctele sale forte și slăbiciunile sale, modul în care este influențat de experiențele sale din trecut, și felul în care se raportează, prin comparație, la semenii săi.

În acest studiu, s-a acordat importanță identității personale și identității sociale în cadrul unui grup de elevi de aceeași vârstă; prin urmare, abordarea cea mai adecvată este aceea din perspectivă socială. Abordare socială pornește de la premisa că personalitatea reprezintă o parte a imaginii de sine, iar imaginea de sine se compune din identitatea personală și identitatea socială bazată pe apartenența la un grup; la fel ca identitatea socială, identitatea personală se formează prin comparație cu ceilalți. Conform acestei teorii, omul tinde să își mențină o imagine de sine pozitivă (Bandura, 1977, 1978).

În această cercetare, imaginea de sine este măsurată ca un tot unitar; în consecință, în funcție de imaginea pozitivă sau negativă, variabilele sunt împărțite în parametrii, conform teoriei lui Fitts. Fitts distinge cinci variabile ale imaginii de sine (1965, în Neumeyer și Bar El, 1996): imaginea personală, imaginea morală, imaginea de familie, imaginea socială, și imaginea fizică.

Stima de sine reprezintă opinia pe care un individ o are despre el însuși. Aceasta include percepțiile pe care le avem despre noi înșine în diverse domenii ale vieții, în special în ceea ce privește interacțiunile noastre cu ceilalți (Boulby, 1982).

Pe parcursul vieții unei persoane, respectul său de sine se dezvoltă în funcție de vârsta individului. În timpul pre-adolescenței, se dezvoltă un sentiment sporit al

conștiinței sociale printr-o creștere semnificativă a numărului celorlalte persoane importante din viața lor, precum și prin internalizarea valorilor și a normelor societății. În timpul adolescenței, conștiința socială este crucială, individul punând un accent mai mare pe calitățile sale interioare sau psihice, în contextul unor fenomene precum depresia, irascibilitatea și hiper-sensibilitatea; în această etapă a vieții, stima de sine continuă să se dezvolte.

În acest studiu, s-a acordat importanță stabilirii unor obiective – obiective personale și obiective de studiu; prin urmare, teoria cea mai potrivită este teoria motivației prin fixarea de obiective. Conform acestei teorii, obiectivele pe care o persoană dorește să le realizeze sunt investite cu semnificație, conferind acesteia direcție și sens în atingerea unor țeluri academice și sociale. Obiectivele referitoare la reușita la învățătură sunt legate de țelurile sociale ale elevilor, generate de relațiile lor interpersonale, care includ și acceptarea lor de către semenii și dobândirea respectului de grup (Covington, 2000).

În acest studiu, stima de sine a fost cuantificată ca un tot unitar, care a fost, prin urmare, împărțit în variabile pozitive sau negative.

Adolescența

Adolescența este definită ca o perioadă de tranziție – de la stadiul de dependență al copilăriei la maturitate. Interacțiunea cu grupurile de semenii este foarte intensă (Robbins, 2009).

Este vorba de o perioadă influențată de patru factori: fizic – modificările fiziologice, emoțional – conturarea unei identități personale, social – relații în curs de dezvoltare cu un grup de copii de aceeași vârstă, și cognitiv – dezvoltarea gândirii abstracte.

Capitolul 2 – METODOLOGIA DE CERCETARE

Sumar

Acest capitol discută ipotezele de cercetare, obiectivele cercetării, metodologia de cercetare, populația investigată, analiza datelor în cercetare, precum și instrumentele de cercetare.

2.1 Ipotezele de cercetare

1. Programul de intervenție va produce o schimbare pozitivă în privința stimei de sine și a imaginii de sine.
2. Programul de intervenție va produce o schimbare pozitivă în tiparele de comportament școlar.

2.2 Obiectivele cercetării

1. Să investigheze dacă programul de intervenție va genera o schimbare în imaginea de sine, stima de sine, și tiparul de comportament
2. Să analizeze dacă, pe baza programului de intervenție, elevii dezvoltă convingeri legate de propriile lor abilități.

2.3 Metodologia de cercetare

Studiul a fost efectuat prin metode mixte: o combinație de metode de cercetare cantitativă și calitativă (Bryman, 2008). Deoarece acest studiu se bazează pe un program de intervenție care intenționează să genereze o schimbare în educație, am abordat o metodă de **cercetare-acțiune** (Bryman, 2008).

Combinația dintre abordarea cantitativă și cea calitativă a făcut posibile două opțiuni: partea cantitativă a permis colectarea de date generale despre subiecți, iar partea calitativă a permis colectarea de date de profunzime referitoare la schimbare.

2.4 Populația investigată

Cercetarea a fost efectuată la nivelul primelor clase de liceu (junior high school) în Israel.

Elevii cu performanțe scăzute erau la vârsta de 14 ani și învățau într-o clasă cu rezultate scăzute. Eșantionul de populație a fost ales în funcție de accesibilitatea la clasa specială, dat fiind că cercetătorul predă în școală. Eșantionul a fost compus din elevi și profesori și este prezentat în tabelul 2.1.

Tabelul 2.1: eșantionul de cercetare

Participanți	Număr de participanți	Împărțirea pe grupuri
Elevi	70	Trei grupuri: Clasă de elevi cu performanțe scăzute unde s-a intervenit (N=21), Clasă eterogenă unde s-a intervenit (N=30), Grup de control unde nu s-a intervenit (N=19) Interviu semi-structurat pentru 6 elevi cu performanțe scăzute
Profesori	20	20 profesori din școală: Note din documente 2 profesori per grup: chestionar despre tiparul de comportament
Total	90	

2.5 Variabilele de studiu

Variabila independentă – programul de intervenție

Variabilele dependente – imaginea de sine, stima de sine și tiparele de comportament

2.6 Analiza datelor

În primul rând, au fost examinate consistențele interne ale chestionarului referitor la imaginea de sine a elevilor și au fost identificate valorile medii ale scalei. Fidelitatea interevaluatori a fost examinată cu ajutorul coeficientului de concordanță Kendall între evaluatorii tiparelor de comportament ale elevilor: funcționarea și comportamentul. În mod similar, chestionarul referitor la tiparele de comportament privind acordul dintre profesori asupra fiecărui elev a fost examinat cu ajutorul coeficientului de concordanță Kendall, iar scorurile medii au fost stabilite prin exprimarea scorurilor totale ale fiecărui elev în ceea ce privește tiparul de comportament școlar.

În al doilea rând, diferențele din chestionarul referitor la imaginea de sine de dinaintea studiului au fost examinate printr-o serie de analize de varianță. Diferențele referitoare la imaginea de sine în funcție de timp (semestre) și grup (2x3) au fost examinate cu repetate măsurători prin analize de varianță. Documentele privind performanțele școlare care să ateste Schimbarea au fost, de asemenea,

examine cu repetate măsurători prin analize de varianță (2x2). Având în vedere natura ordinală a variabilelor din tiparele de comportament, diferențele dintre grupuri de dinaintea studiului și diferențele dintre grupuri în funcție de timp au fost analizate cu ajutorul statisticilor ne-parametrice: testele Chi-Pătrat și Z.

O analiză a datelor de cercetare a examinat dacă este posibil să se împartă itemii colectați din chestionare în categorii generale, care ar reprezenta conținutul combinat. Analiza datelor a fost efectuată pentru două chestionare diferite, chestionarul privind imaginea de sine și chestionarul privind tiparul de comportament școlar. Rezultatele au arătat că pornind de la întrebări, categoriile s-au format așa cum era de așteptat.

În al treilea rând, interviurile semi-structurate pentru șase elevi din clase cu performanțe scăzute. Tehnica de analiză utilizată a constat în abordarea analizei subiectului pe baza analizei de text, o analiză a propozițiilor din text, care s-a efectuat în mai multe etape: prima etapă – lectura atentă a materialelor colectate prin interviuri (Agar, 1982); etapa a doua – codificarea datelor și includerea în categorii pe baza clasificării, separării și diferențierii secvențelor de date pentru a examina sensul și extrasele din context (Ryan și Bernad, 2000); și etapa a treia – adaptarea principalelor categorii la temele majore și la categorii, creându-se un arbore categorial (reprezentare schematică) (Shakedi, 2007).

2.7 Designul cercetării

Studiul a fost efectuat de o manieră circulară în cinci etape. *Etapa întâi:* Observarea tiparelor de comportament ale elevilor din clasa cu performanțe scăzute și din clasa obișnuită. *Etapa a doua:* examinarea tiparelor de comportament, a imaginii de sine și stimei de sine a elevilor s-a făcut printr-un chestionar închis pentru elevi și pentru profesori. *Etapa a treia:* Programul de intervenție a durat un an, timp în care programul a fost aplicat într-un format de spirală; s-a făcut o evaluare după fiecare trimestru școlar. *Etapa a patra:* programul a fost modificat în conformitate cu constatările din chestionare. *Etapa a cincea:* programul modificat a fost pus în aplicare și au fost examinate efectele sale asupra elevilor.

Etapele a treia și a patra au reprezentat partea cantitativă, iar etapa a cincea a constituit o parte cantitativă și calitativă.

Partea cantitativă: chestionarul privind imaginea de sine a elevilor (Fitts, 1965, în Neumeyer și Bar-El, 1996). Chestionarul privind tiparul comportament al profesorilor (Aldar, 2007), documentele (notele) din cursul anului școlar.

Partea calitativă: un interviu semi-structurate cu caracter personal efectuat la sfârșitul anului, aplicat la șase elevi cu performanțe scăzute din clasa cu performanțe scăzute.

2.8 Instrumentele de cercetare

Studiul utilizează o metodă mixtă: în partea cantitativă se folosesc chestionare recunoscute, iar în partea calitativă – interviul de profunzime.

Avantajul metodei mixte: Pe de o parte, generalizarea, iar pe de altă parte, înțelegerea în profunzime a esenței schimbării produse prin aplicarea programului de intervenție.

Instrumentul de cercetare prezent în tabelul 2.2

Tabelul 2.2: instrumentele de cercetare cantitativă și calitativă

Tip	Chestionar	Instrumente	Obiectiv	Analiză
Cantitativ	Chestionar privind imaginea de sine – De trei ori pe an, prima dată înainte de începerea programului.	Fitts (1965), care pentru Israel a fost adaptat de către Lampert (1981).	Examinarea punctului de vedere al elevilor	Analiza statistică
Cantitativ	Chestionar privind tiparul de comportament – De trei ori pe an, în funcție de trimestrele școlare.	Aldar (2007), care a fost aplicat în Israel.	Examinarea perspectivei profesorilor asupra elevilor	Analiza statistică
Cantitativ	Documentele școlare – Notele – De trei ori pe an, în funcție de trimestrele școlare.	Media la note, Nota la purtare, Diligența, și Înfațișarea.	Examinarea mediilor generale	Analiza statistică
Qualitative	Interviu de profunzime – La finele programului de intervenție.	Interviu semi-structurat	Aprofundarea înțelegerii perspectivei elevilor asupra efectelor programului de intervenție	Analiza de conținut

2.9 Instrumente de cercetare fiabile

Cercetarea cantitativă analizează comportamentul participanților și, prin aceasta, conduce la fenomenul de cartografiere, la cuantificarea fenomenului și a tendințelor.

Cercetarea calitativă vine să completeze cercetarea cantitativă prin înțelegerea naturii comportamentului participanților și a modului în care aceștia interpretează realitatea socială/ culturală în care trăiesc (Zabar 1990). Această cercetare recurge la o metodă de cercetare mixtă, cercetarea cantitativă fiind urmată de o cercetare calitativă. Cercetarea calitativă a fost realizată folosind șase interviuri semi-structurate aplicate elevilor din clase cu performanțe scăzute. Interviul semi-structurat reprezintă o întâlnire față-în-față cu participanții pentru a le asculta opiniile asupra temei de cercetare, în timp ce interviewerul scrie și înregistrează răspunsurile. Analiza de conținut a interviului semi-structurat a fost realizată pe baza informațiilor colectate și aranjamentului de construcție pentru înțelegere și interpretare (Shkedi 2007).

Cercetarea cantitativă este prezentată în următoarele tabele bazate pe chestionare.

Chestionar privind imaginea de sine

Chestionarul folosit în acest studiu include 41 de itemi, evaluați pe o scală Likert de trei puncte: 1 = nu e adevărat în cazul meu, 2 = parțial adevărat/ parțial neadevărat în cazul meu, 3 = valabil și în cazul meu. Itemii au fost combinați în scale reprezentând diferitele dimensiuni ale imaginii de sine, așa cum se arată în Tabelul 2.3. Au fost examinate consistențele interne pentru scale, iar doi itemi au fost eliminați din cauza corelațiilor negative sau scăzute cu scalele relevante. Scorurile la scală s-au compus din mediile itemilor care le aparțin, astfel încât cu cât scorul a fost mai ridicat, cu atât mai pozitivă a fost imaginea de sine (anexa 1).

Tabelul 2.3: Consistențele interne ale scalelor chestionarului privind imaginea de sine (N=70).

	Itemii	Consistența internă – α
Scorul total la imaginea de sine	Toți	.88
Imaginea de sine în familie	10,11,12,20,25	.69
Imaginea de sine morală	4,5,9 (itemul 15 a fost eliminat datorită unei corelări negative cu scala, itemul 4 a fost adăugat datorită conținutului)	.61
Imaginea de sine socială	13,17,19,21	.58
Imaginea de sine fizică	1,2 (itemul 23 a fost eliminat datorită unei corelări scăzute cu scala)	$r=.30, p<.001$
Imaginea de sine pozitivă	3,6,7,14,22,26,28	.58
Imaginea de sine negativă	8,16,18,24,27,29	.73
Totalul stimei de sine	Imaginea de sine pozitivă, imaginea de sine negativă, și socială	.77
Comportamentul școlar	31,34,41	.52
funcționalitatea școlară	30,32,33,35,36,37,38,39,40	.82

Consistențele interne sunt destul de acceptabile, deși unele tind să fie scăzute. Interpretarea rezultatelor despre imaginea de sine socială, imaginea de sine pozitivă, și comportamentul școlar ar trebui să fie precaută.

Chestionar școlar privind tiparul de comportament evaluat de către profesori

Profesorii au completat o evaluare a fiecărui elev bazată pe observarea și cunoașterea lor. Au fost folosite nouă variabile pentru tipare de comportament, împărțite după doi parametri, de funcționare și comportamental. Șase dintre ele au fost variabilele de funcționare: Sosește la timp, Își face temele, Lucrează la clasă, Este atent/ă în timpul primelor ore, Este atent/ă în timpul ultimelor ore, și Participă la clasă; trei au fost variabile comportamentale: Îmbrăcăminte, Comentarii nepermise,

Părăsirea clasei. Fiecare dintre cele nouă variabile a fost evaluată de trei ori de către doi profesori.

Evaluările au variat de 1 la 3: 1 = funcționare sau comportament negativ, 2 = nivel mediu de funcționare sau comportament, 3 = bună funcționare sau comportament. Fiecare variabilă a fost evaluată individual, astfel încât cu cât scorul a fost mai ridicat, cu atât mai bună a fost performanța.

Deoarece aceste variabile sunt bazate pe observații, a fost necesară o estimare a fidelității interevaluator. Fidelitatea interevaluator a fost evaluată pentru 25 de elevi (N = 150 observații), cu statistica coeficientului de concordanță Kendall, întrucât scala este ordinală (1 la 3). Tabelul 2.5 prezintă rezultatele fidelității interevaluator. Valorile pentru fidelitatea interevaluator sunt ridicate, arătând fiabilitatea dimensiunilor funcționalității școlare și comportamentului școlar deopotrivă (anexa 2).

Tabelul 2.4: Coeficientul de concordanță Kendall pentru fidelitatea interevaluatori (N=150).

Tipar de comportament	Dimensiune	Coeficientul de concordanță Kendall între evaluatori
Funcționalitatea școlară	Sosește la timp	.96
	Își face temele	.94
	Lucrează în clasă	.92
	Este atent la primele ore	.94
	Este atent la ultimele ore	.94
	Participă la clasă	.92
Comportamentul școlar	Îmbrăcămintă	.99
	Vorbește când nu i se permite	.91
	Părăsește clasa	.89

Mai mult, acordul dintre cei profesori per elev a fost evaluat pe parcursul a trei evaluări, așa cum se arată în Tabelul 2.5. Din moment ce fiecare profesor l-a evaluat de trei ori pe fiecare elev din grupul de intervenții și o dată pe fiecare elev din grupul de control, există 51 x 3 observații + 19 observații = 172 observații observații.

Tabelul 2.5: Coeficientul de concordanță Kendall pentru acordul între profesori (N=172).

Tipar de comportament	Dimensiune	Coeficientul de concordanță Kendall între profesori
Funcționalitatea școlară	Sosește la timp	.71
	Își face temele	.66
	Lucrează în clasă	.74
	Este atent la primele ore	.69
	Este atent la ultimele ore	.73
	Participă la clasă	.76
Comportamentul școlar	Îmbrăcămintă	.66
	Vorbește când nu i se permite	.66
	Părăsește clasa	.57

S-a identificat, cum era de așteptat, un acord moderat între profesori. Acesta permite calcularea și utilizarea mediei dintre evaluările celor doi profesori. Cu alte cuvinte, funcționalitatea și comportamentul școlar pentru fiecare elev a fost definit ca medie a celor două evaluări ale profesori făcute elevului la fiecare moment de timp. Fiecare scor a variat între 1 și 3, astfel încât, cu cât scorul a fost mai ridicat, cu atât mai bune au fost funcționarea și comportamentul elevului.

Reușita la învățătură

Reușita la învățătură a fost evaluată de către profesori și a inclus o notă medie (pe o scară de la 0-100), numărul de note negative (de la 0 în sus), nota la purtare (pe o scară de la 1-10), diligența (pe o scară de la 1 -10), și înfățișarea (pe o scară de la 1-10). Acesta a fost evaluată la momentele 2 și 3; cu cât punctajul a fost mai ridicat, cu atât mai bună diligența.

Comportamentul a fost stabilit de consiliul pedagogic al școlii parametri: ajunge la timp, perturbă clasa, vorbește când nu i se permite, perturbă în școală în general, este suspendat de la școală.

Funcționarea a fost stabilită pe baza următorilor parametri: își face temele, este atent în clasă.

Înfățișarea a fost stabilită de consiliul pedagogic al școlii pe baza parametrului de îmbrăcămintă.

Cercetarea calitativă este prezentată în tabelele de mai jos pe baza interviului semi-structurat (a se vedea anexa 3), care a fost aplicat la șase fete care au participat la clasa cu performanțe scăzute. Interviurile semi-structurate au fost efectuate la sfârșitul programului de intervenție pentru a oferi o mai profundă dimensiune impactului pe care l-a avut programul de intervenție asupra elevilor cu performanțe scăzute. Zece elevi din clasa cu performanțe scăzute au participat la programul de intervenție, dar numai șase au acceptat să fie intervievați.

Analiza de conținut din interviuri a ridicat șase teme, care au fost împărțite în 15 categorii. Tabelul 2.6 prezintă temele și categoriile care le aparțin.

Tabelul 2.6: Teme și categorii derivate din analiza interviurilor.

1. Percepția asupra importanței de a face parte din clasa Telem (elevi cu performanțe scăzute)				2. Stima de sine	3. Imaginea de sine	
Ambivalența	Aspectul educațional	Aspectul social	Considerații asupra dezvoltării	Sentimentul competenței	Modificări în gândurile despre sine	Dezvoltarea auto-controlului

4. Percepția asupra comportamentului școlar	5. Percepția asupra funcționalității școlare			6. Programul de intervenție			
Comportamentul la clasă	Sosirea la timp în clasă	Efectuare a temelor	Motivarea pentru învățare	Programul ca agent al schimbării	Cum a influențat programul de intervenție	Care factori ai programului de intervenție i-au influențat pe elevi	Efectele programului de intervenție

Exemplu:

1. Apartenența la Telem	2. Stima de sine	3. Imaginea de sine	4. Comportamentul	5. Funcționalitatea	6. Programul de intervenție

Capitolul 3: DATELE ȘI ANALIZA DATELOR

Sumar

Acest capitol discută componentele cantitativă și calitativă ale cercetării, rezumatul acestor părți și rezultatele neprevăzute.

3.1 Rezumatul părții cantitative

Programul de intervenție a produs o schimbare la elevii cu performanțe scăzute sub mai multe aspecte:

1. O persoană are nevoie de interacțiune socială pentru a se dezvolta și acționa; în plus, ea caută schimbarea.
2. Forța motivațională în direcția schimbării, în conformitate cu abordarea neuropsihologică, este sistemul nervos prin care curg fluxurile de energie. Această energie nu stimulează protecția sau o situație de supraviețuire, care generează blocaje; mai degrabă, energia stimulează deschiderea, ceea ce duce la sentimente pozitive și facilitează învățarea.
3. Exercițiile de mișcare în programul de intervenție și gândirea pozitivă, care ajută fluxul de energie, produc deschidere la acceptarea noului tipar de comportament.
4. Noul tipar de comportament este practicat în diverse moduri într-o anumită situație dată, ca și în alte situații.
5. Activitățile au loc într-un mediu în care elevul se simte în siguranță cu un mediator, unde poate încerca comportamentul nou fără vreo senzație de jenă, fără amenințarea riscului sau eșecului.

La începutul de programul de intervenție și pe tot parcursul anului, s-a constatat că, per total, imaginea de sine a fost pozitivă și ridicată la elevii cu performanțe scăzute, dar mai mică decât în rândul elevilor din celelalte două grupuri. În plus, s-a constatat că tiparul de comportament al elevilor cu performanțe scăzute a fost mai scăzut decât cel al elevilor din celelalte două grupuri.

Ca urmare a programului de intervenție, au avut loc câteva schimbări: în imaginea de sine în parametrul imaginii de sine fizice, în stima de sine în parametrul de capacitate, și în tiparele de comportament. O modificare a imaginii de sine fizice s-a datorat în primul rând activităților fizice prin exerciții de mișcare și experienței de reușită în sarcini, o schimbare în voința de a reuși în principal prin gândirea pozitivă, imaginația ghidată și cartonașele narrative, și o schimbare a tiparelor de comportament în principal prin intermediul mediatorului pentru a dovedi elevului că s-ar putea comporta de o nouă manieră într-o situație dată. Tabelul 3.1 prezintă schimbările care au avut loc ca urmare a programului de intervenție.

Tabelul 3.1: Descrierea schimbărilor din grupurile de cercetare în urma programului de intervenție – partea cantitativă.

		Modificările din grupurile de cercetare ca urmare a programului de intervenție
Imaginea de sine globală	Imagine pozitivă	Elevi cu performanțe scăzute din grupul de intervenție: M=2.58, (SD=0.20) Eterogeni din grupul de intervenție: M=2.62, (SD=0.23) Grupul de control: M=2.68, (SD=0.23)
	Imagine fizică	La finele programului de intervenție, s-a observat o creștere semnificativă în cazul elevilor cu performanțe scăzute din grupul de intervenție (de la M=2.56 SD=0.45 la M=2.77, SD=0.33), (F(1,52)=6.55, p<.05)
	Imagine fizică	Nu s-au observat modificări semnificative la eterogenii din grupul de intervenție și grupul de control
Tipare generale de comportament	Parametrul comportamental și parametrul de funcționalitate	La începutul programului de intervenție, eterogenii din grupul de intervenție și grupul de control s-au comportat mai în conformitate cu așteptările decât elevii cu performanțe scăzute din grupul de intervenție F(2,58)=4.97, p<.05)11
Tipar de comportament în parametrul de comportament	Înfățișarea – îmbrăcămintea	La finele programului de intervenție, s-a observat o creștere semnificativă la elevii cu performanțe scăzute din grupul de intervenție (de la M=7.06 SD=1.11 la M=7.67, SD=1.24), (F(1,64)=9.30, p<.01)
	Înfățișarea – îmbrăcămintea	La finele programului de intervenție, s-a observat o creștere semnificativă la eterogenii din grupul de intervenție (de la M=8.03 SD=1.10 la M=8.57, SD=0.97), (F(1,64)=7.98, p<.01)
	Părăsește clasa	La finele programului de intervenție, acest parametru avea o valoare ridicată (mai puțini elevi au părăsit clasa) la elevii cu performanțe scăzute din grupul de intervenție (de la M=2.30 SD=0.56 la M=2.84, SD=0.29)
Tipar de comportament în parametrul de funcționalitate	Sosește la timp în clasă	La finele programului de intervenție, s-a observat o creștere semnificativă la elevii cu performanțe scăzute din grupul de intervenție (de la M=2.05 SD=0.83 la M=2.61, SD=0.49) , Z=2.33, p<.05
	Sosește la timp în clasă	Nu s-au observat schimbări semnificative la eterogenii cu grupul de intervenție
	Participă la clasă	La finele programului de intervenție, acest parametru avea o valoare ridicată la elevii cu performanțe scăzute din grupul de intervenție (de la M=1.62 SD=0.78 la M=1.74, SD=0.73)
	Participă la clasă	La finele programului de intervenție, s-a observat o creștere semnificativă la eterogenii din grupul de intervenție (de la M=2.14 SD=0.82 la M=2.41, SD=0.84), (Z=2.44, p<.05)

Grupul elevilor cu performanțe scăzute a început programul de intervenție ca un grup omogen în ceea ce privește abilitățile lor cognitive, realizări școlare și condițiile sociale egale, care creșteau șansele lor de a produce schimbarea. Coeziunea de grup și identificarea cu grupul a afectat imaginea de sine a grupului și, prin urmare, indivizii din cadrul grupului. Identificarea cu grupul este eficace pentru dezvoltarea imaginii de sine a unui individ și a conexiunii care există între coeziunea de grup și imaginea de sine a unui individ (Manheim, 1966 și Frank, 1968 în Gibli, 1976). Se poate spune că aceste date vin în sprijinul constatărilor conform cărora elevii cu performanțe scăzute au avut un nivel ridicat, pozitiv al imaginii de sine, dar mai scăzut decât în alte grupuri de cercetare.

Elevii cu performanțe scăzute nu caută ajutor în mod independent și nu sunt conștienți de existența unor probleme; de aceea, aparent, ei nu caută să facă o schimbare. După ce au acceptat să participe la programul de intervenție, ei au devenit conștienți de faptul că schimbarea este posibilă, că ajutorul de care beneficiază nu denotă slăbiciune din partea lor ci, mai degrabă, puterea pe care o dețin atunci când își doresc să facă o schimbare. Acceptul lor de a juca un rol activ în programul de intervenție este dovada că un elev este capabil și vrea să facă o schimbare, și, prin urmare, să își modifice tiparele de comportament. Schimbarea va avea loc dacă o persoană-mediator semnificativă îl va ajuta să înțeleagă evenimentele, sentimentele, gândurile, stimulii și experiențele care vor promova învățarea și-l vor ajuta să acumuleze experiență în a face față realității. Mediatorul este persoana care va reuși să provoace un elev să înțeleagă că el se află acolo pentru elev și că o schimbare este posibilă.

Programul de intervenție a fost o parte activă a orelor de educație fizică ce s-au desfășurat de două ori pe săptămână; ca atare, a creat o continuitate a activității, combinând curriculum-ul disciplinei școlare cu programul în sine. În plus, programul de intervenție nu a fost aplicat separat de orele de educație fizică, deoarece acesta se bazează pe o activitate ce utilizează exerciții de mișcare care combină o metodă clară de acțiune ce vizează atingerea unui obiectiv. În conformitate cu abordarea neuropsihologică, activitatea prin mișcare promovează, de asemenea, dezvoltarea creierului pentru a produce noi tipare de comportament.

3.2 Rezumatul părții calitative

Programul de intervenție a produs o schimbare la elevii cu performanțe scăzute, sub mai multe aspecte:

1. O persoană caută schimbarea (Erickson 1987); tiparele de comportament sunt afectate de mai multe inteligențe, fiecare dintre acestea dezvoltându-le pentru a facilita schimbarea (Gardner, 1996).
2. Activitatea fizică e de natură să contribuie la dezvoltarea cognitivă și comportamentală a elevului (Cohen și Freidman, 2002).
3. Învățarea prin mișcare sau cu mișcare poate produce o schimbare în tiparele de comportament (Michael, 2000).
4. Premisa este aceea că fiecare individ poate suferi o schimbare, dacă acesta are un mediator care l-ar putea ghida în această direcție (Feuerstein, 1998).

Ca urmare a programului de intervenție, s-au observat schimbări în stima de sine, rezultatele școlare și tiparele de comportament; o schimbare în dorința de a reuși în principal prin gândirea pozitivă, imaginația ghidată și cartonașele narative, și o schimbare în tiparele de comportament în principal cu sprijinul unui mediator care să dovedească elevului că este capabil să reușească și să se comporte într-un nou mod.

Tabelul 4.10 prezintă o descriere a schimbărilor apărute ca urmare a programului de intervenție la grupul de elevi cu performanțe scăzute sub aspectul părții calitative.

Tabelul 3.2: Descrierea schimbărilor la grupul de elevi cu performanțe scăzute ca urmare a programului de intervenție – partea calitativă.

	Citat	Schimbarea
Creșterea stimei de sine	<i>“Încrederea mea a crescut încet și am pus întrebări la clasă.”</i>	O mai mare încredere în sine
Rezultate la învățătură îmbunătățite	<i>“Am început să mă concentrez mai mult la alte discipline”, “am o motivație mai mare pentru învățare.”</i>	Concentrare mai mare în clasă și o mai mare motivație pentru învățare
Parametrul comportamentului în clasă îmbunătățit (mai puține comentarii nepermise în clasă, sosirea la timp în clasă)	<i>“În ultimul semestru, am primit mai puține observații cu privire la comportament de la profesorii mei”, “Pe parcursul anului am învățat să ajung la timp.”</i>	Mai puțin comentarii nepermise, sosirea la timp în clasă
Comportamentul personal mai bun	<i>“Am început să fiu mai relaxat”, “mă gândesc înainte de a face ceva”, “am decis să fac o schimbare pentru a reuși”, “. Am descoperit că sunt în stare să învăț”</i>	Dezvoltarea auto-controlului, schimbarea gândirii de la negativă la pozitivă, reflexia înainte de acțiune, de raportarea senzațiilor relaxează

Grupul de elevi cu performanțe scăzute a fost un grup omogen din punct de vedere al rezultatelor școlare; fiecare elev a avut o personalitate unică și o altă conștiință de sine. După ce au acceptat să participe la programul de intervenție, elevii au devenit conștienți de faptul că schimbarea este posibilă, fapt exprimat în interviurile semi-structurate. Programul de intervenție a îmbunătățit aspectul academic, tiparele de comportament din parametrul comportamentului la clasă, și inteligența interpersonală. În ce privește inteligența interpersonală, una dintre inteligențe, conform lui Gardner (1996), constă în familiarizarea cu aspectele interioare ale personalității, și abilitatea de a utiliza această capacitate pentru tiparele de comportament, conștiința de sine, intenții, motive, valoarea de sine, auto-înțelegerea, stima de sine și gradul de conștientizare a punctelor forte și a celor slabe. Diferența dintre indivizi, în conformitate cu această abordare, este că fiecare dintre noi posedă toate aceste inteligențe într-o anumită măsură și că fiecare individ are un profil unic de inteligență care îi modelează personalitatea, precum și modul său de abordare și înțelegerea de către el a lumii și tiparele sale de comportament.

Programul de intervenție, prin urmare, a întărit inteligența interpersonală în ceea ce privește o mai mare încredere în sine, dezvoltarea auto-controlului, și schimbarea de gândire de la negativ la pozitiv. Consolidarea acestei inteligențe a permis elevilor să depășească dificultățile din alte sfere, cum ar fi domeniul academic și tiparele de comportament.

3.3 Rezumat al rezultatelor neprevăzute din grupurile de cercetare

Studiul de cercetare a fost efectuat într-un grup de clasa a VIII-a la elevi de nivel pre-liceal – junior high school (cu vârsta de 14 ani). Această perioadă din viața unui individ corespunde perioadei de adolescență, care durează mai mulți ani. Relațiile individului constau, în principal, în interacțiunea sa cu mediul, și cea mai importantă relație este cu grupul de elevi de aceeași vârstă. Acest grup îi conferă individului identitatea sa personală, ghidându-l să acționeze într-o manieră acceptabilă, și oferindu-i feedback despre acest comportament. Grupul de colegi îl îndrumă pe individ privind modul în care el ar trebui să acționeze și cum își dorește să trăiască; în acest fel, individul își dezvoltă imaginea de sine, punctele forte și cele slabe, și tiparele de comportament. Aceste relații sunt, de asemenea, sursa prin care poate face progrese în sensul generării unei schimbări dorite.

Tendința observată din rezultatele studiului de cercetare asupra tiparelor de comportament a arătat o schimbare pozitivă în parametrul comportamental, pe de o parte, și o schimbare negativă în parametrul funcțional, pe de altă parte. Pe parcursul anului, s-a observat o scădere în ce privește pregătirea temelor, activitatea la clasă și atenția în clasă. Tabelul 3.3 descrie scăderea parametrului de funcționare care decurge din datele cantitative.

Tabelul 3.3: Scăderea parametrului de funcționare – partea cantitativă.

		Scăderea parametrului de funcționare
Chestionar privind imaginea de sine pentru elevi	Grupul de elevi cu performanțe scăzute	De la M=2.46 SD=0.38 la M=2.27, SD=0.43
	Grupul de eterogeni	De la M=2.50 SD=0.34 la M=2.28, SD=0.43
Chestionar școlar privind tiparul de comportament pentru profesori	Grupul de elevi cu performanțe scăzute	De la M=2.21 SD=0.14 la M=2.00, SD=0.12
	Grupul de eterogeni	De la M=2.60 SD=0.13 la M=2.41, SD=0.03
Documente școlare	Grupul de elevi cu performanțe scăzute	De la M=7.78 SD=1.11 la M=6.94, SD=1.16)
	Grupul de eterogeni	De la M=7.83 SD=1.37 la M=7.17, SD=1.23)

Acest fenomen poate fi explicat prin două aspecte principale: primul este adolescența, iar de-al doilea este nivelul claselor mediane de liceu, ambele aspecte fiind inter-relaționate.

Primul aspect – adolescența: la această vârstă, adolescentul suferă modificări fizice semnificative, o schimbare a statutului social, dezvoltarea capacității de gândire, și formarea unei identități personale. În această perioadă, adolescenții îi alungă pe părinți din viața lor și devin mai apropiată de un grup de colegi ai lor, adoptând identitatea prietenilor cu care se asociază. Uneori, doar gândul a respingerii sociale creează niveluri de anxietate înainte de a putea ceda presiunii sociale și fac lucruri pe care nu doresc să le facă. În plus, în conformitate cu abordarea neurofiziologică, în timpul adolescenței se dezvoltă în creier anumite zone responsabile pentru judecată și organizare. Prin urmare, se poate spune că scăderea tiparelor de comportament din parametrul de funcționare ar putea fi, în principal, rezultatul presiunii sociale de la această vârstă.

Al doilea aspect – nivelul clasei mediane de liceu (junior high school): aceasta este caracteristica sindromului “sandwich” al copilului mijlociu în familie. Familia este un sistem dinamic care se schimbă în mod constant; fiecare copil ce se alătură familiei trebuie să învețe și să studieze sistemul familial și găsească modalități de adaptare la noua sa poziție în cadrul acestuia (Miller, 2011). Pe baza acestei abordări, este posibil să se descrie clasele mici de liceu și localizarea diferitelor niveluri de

clasă în cadrul școlii. Primul nivel de clasă – elevii cu vârsta de 13 ani; nivelul clasei mediane – elevii de 14 ani; și nivelul ultimei clasei – elevii în vârstă de 15 ani. Realitatea este că fiecare nivel de clasă interpretează școala în mod diferit; elevii de la un anumit nivel de clasă fac, în mod conștient, alegeri care, în opinia lor, le vor oferi răspunsuri la nevoile lor. Mesajele deschise și ascunse pe care elevii le primesc i-ar putea determina să aleagă tipare de comportament care să exprime unicitatea locului lor în școală, nu întotdeauna într-o manieră pozitivă.

Caracteristicile celor de la primul nivel de clasă: noii elevi care vin din școli elementare sunt mai protejați de personalul școlii. Elevii de la acest nivel de clasă sunt ocupați cu adaptarea la noul loc și încearcă să-și dovedească abilitățile academice atât față de părinți cât și față de personalul școlii.

Caracteristicile de la nivelul ultimei clasei: elevii de la nivel școlar mai mare primesc sprijin și încurajare din partea cadrelor didactice pentru a le permite să fie absorbiți mai ușor în clasele superioare de liceu și pentru a obține o diplomă de liceu în cel mai bun mod posibil. Elevii de la acest nivel de clasă sunt preocupați de menținerea unor relații sociale și, încearcă să dovedească, lor înșiși în special, care sunt abilitățile lor academice.

Caracteristicile de la nivelul clasei mediane: elevii de la acest nivel de clasă sunt în concurență cu celelalte paliere de clasă; această competiție îi face adeseori să riște mai mult și îi conduce la un comportament rebel. Elevii de la acest nivel se preocupă mai mult de relațiile sociale din necesitatea de a-și dovedi înzestrarea academică în comparație cu celelalte paliere de clasă.

Prin urmare, programul de intervenție, care a fost o parte activă a orelor de educație fizică la nivelul clasei mediane, a reușit să aducă o schimbare în tiparele de comportament din parametrul comportamental – o schimbare personală, dar nu și în parametrul de funcționare – o schimbare care are mesajele deschise între elevii colegi de la acest nivel de clasă. Conform abordării neurofiziologice, anumite părți ale creierului sunt încă în curs de dezvoltare, în special în ceea ce privește judecata și organizarea.

CAPITOLUL 4: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Sumar

Acest capitol prezintă și discută concluziile cercetării, precum și contribuțiile și limitele sale. Contribuțiile vor fi creionate prin reliefarea următoarelor aspecte: aspectul personal, și anume, contribuțiile cercetării în ceea ce îi privește pe elevi; aspectul local, și anume, contribuția sa la școală, și contribuția sa la nivel național.

4.1 Concluzii

Acest studiu descrie programul de intervenție, care combină o perspectivă cognitivă și comportamentală, o viziune neurofiziologică, care implică o abordare prin mediere și este compusă din elemente de mișcare și gândire pozitivă.

Elevii cu performanțe scăzute posedă o vizibilă aptitudine academică, inhibată însă din cauza percepției pe care ei o au asupra lor înșiși ca fiind incapabili de a învăța și a se adapta; subestimarea capacității lor este asociată cu performanțele scăzute, lipsa de motivație în fața provocărilor și realizărilor, precum și cu neputința personală.

Programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp” vizează modalități de a face ca acești elevi cu performanțe scăzute să dezvolte o conștiință sporită a propriilor capacități și de a-i ajuta să realizeze că acceptarea ajutorului în scopul unei schimbări nu ar trebui să fie percepută ca o declarație de slăbiciune, ci mai degrabă ca o dovadă a tăriei lor interioare, drept un strigăt pentru aflarea de noi căi și opțiuni de inițiere a unei schimbări. Recunoașterea perspectivei de schimbare reprezintă unul dintre elementele fundamentale ale medierii în vederea schimbării, fiind, prin urmare, unul dintre principiile fundamentale ale programului de intervenție.

O mediere semnificativă realizată de către un adult este asociată cu schimbările individuale care rezultă din organizarea și clasificarea stimulilor de mediu. Mediatorul acționează ca o verigă de legătură între individ și situație, adaptând stimulul la un anumit obiectiv. În contextul de învățare, medierea poate fi utilă prin promovarea unor procese motivaționale pozitive, cum ar fi sentimentul capacității de a face ceva, de a face față provocărilor, și încrederea în reușită. Medierea poate îmbunătăți performanțele în cazul diverselor sarcini cognitive și tipare de comportament.

Rolul mediatorului este acela de a transmite elevului un mesaj de disponibilitate, atâta timp cât este necesar. Rolul programului de intervenție este acela de a trezi

dorința interioară a elevului de a se schimba, precum și curiozitatea de a căuta un sens diferit, o capacitate de a schimba, precum și credința în acea capacitate.

Conexiunea dintre programul de intervenție și educația fizică se bazează pe un raționament teoretic, care a fost prezentat în primele capitole, și pe o analiză practică prezentată în ultimele capitole. Un proces similar poate fi, de asemenea, implementat și în alte domenii curriculare la școală, precum și pentru elevi care nu au performanțe scăzute.

Următoarele concluzii au fost formulate referitor la mai multe aspecte importante după punerea în aplicare a programul de intervenție la clasa de nivel median (vârsta de 14 ani) de liceu (junior high school):

1. O analiză a datelor înainte de începerea programului de intervenție și în timpul programului a permis adaptarea activității la elevi, menținând, în același timp, structura fixă a activității.
2. O structură de grup omogen de învățare pentru elevii cu performanțe scăzute a consolidat dorința acestora de a participa și învăța. Confruntarea cu conținutul de un nivel tot mai mare de dificultate, în afara prezenței altor elevi, le-a facilitat dezvoltarea încrederii de sine și auto-controlului în timpul orelor de educație fizică, dar și la alte discipline școlare.
3. Învățarea în cadrul unei structuri de grup omogen în contextul orelor de educație fizică, în cazul de față, un grup de fete, a sporit gradul de concentrare în mediul de învățare, care a fost liber de stimuli perturbatori, în special de natură socială, stimuli specifici adolescenței, asociați cu sexul opus.
4. În afară de faptul că a permis monitorizarea realizării sarcinilor, activitatea de fitness fizic le-a dovedit elevilor că au capacitatea de a-și îmbunătăți performanțele atunci când investesc efort și se conformează regulilor și cerințelor. Programul de intervenție a creat diverse situații de succes prin intermediul sarcinilor, noi experiențe în cadrul curriculum-ului obișnuit, și, prin intermediul lor, învățarea și practicarea de noi tipare de comportament, producând și o schimbare a motivațiilor interne.

Concluziile la care s-a ajuns în urma programului de intervenție sunt:

1. Înainte de a iniția programul de intervenție, s-a detectat o imagine de sine pozitivă, în general, în toate grupurile de cercetare, dar nivelul imaginii de sine era mai mic la grupul de elevi cu performanțe scăzute, comparativ cu alte grupuri.

Prin urmare, se poate concluziona că apartenența la o clasă omogenă cu performanțe scăzute are un efect pozitiv asupra imaginii de sine, atât în privința aspectelor personale cât și a celor sociale.

2. Înainte de începutul programului de intervenție, tiparele de comportament din grupul elevilor cu performanțe scăzute au fost mai scăzute decât în cazul celorlalte grupuri de cercetare – grupul eterogen care a primit intervenție, și grupul de control. Această constatare constituie o justificare a faptului că acești elevi întâmpină dificultăți în a se adapta la structura de învățământ din școală și anume, la normele comportamentale vizate și la practicile de lucru adecvate, rezultatul fiind performanțele academice scăzute.

Consiliul pedagogic al școlii este autoritatea care decide cu privire la plasarea unui anumit elev într-o clasă specială de elevi cu performanțe scăzute, în conformitate cu criteriile pre-stabilite, cum ar fi numărul de corigențe și tiparul de comportament.

3. Programul de intervenție care a fost implementat în cadrul unui grup de elevi cu performanțe scăzute a dus la îmbunătățirea imaginii de sine fizice a elevilor. Astfel, inteligența fizico-motorie a fost consolidată, în conformitate cu premisa lui Gardner (1996). Se poate afirma că îmbunătățirea inteligenței fizico-motorii a dus la o participare mai activă la orele de educație fizică, iar amenințarea socială redusă a condus la o participare mai activă și la alte ore. Programul de intervenție, care a fost implementat în cadrul unui grup de elevi cu performanțe scăzute îmbunătățește tiparele de comportament, deoarece au fost stabilite cu claritate tipare normative de comportament în mediul de învățare, menținându-se, în același timp, procesul de învățare personală prin feedback pozitiv.

4. Programul de intervenție care urmează să fie pus în aplicare în orele de educație fizică poate duce la îmbunătățirea tiparelor de comportament și în alte domenii legate de școală.

5. Programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp” reprezintă un model semnificativ pentru consolidarea la elevi a sentimentului de reușită și succes, prin intermediul gândirii pozitive și activității fizice.

6. Acest program de intervenție ar putea reprezenta o contribuție majoră în vederea creșterii stimei de sine și modificării tiparelor de comportament.
7. Acest program poate constitui o resursă pentru profesori și școli, pentru a-i ajuta pe elevii cu performanțe scăzute, precum și pentru a-i stimula pe ceilalți elevi.

4.2 Contribuția la cercetare

Prin imaginea de sine, un individ își construiește cunoașterea de sine în ceea ce privește emoțiile sale, valorile, capacitățile și stima de sine, în general. Stima de sine reprezintă opinia pozitivă și negativă a unui individ despre sine, o combinație între opiniile noastre și opiniile celorlalți despre noi. Un individ se percepe într-un mod unic, în timp ce mediul percepe acel individ observându-i tiparele de comportament; cu toate acestea, se pare că de multe ori expresia încrederii în sine maschează un nivel scăzut al imaginii de sine. Prin urmare, imaginea de sine este percepută numai de către individ, și nu indică neapărat care sunt tiparele sale de comportament. Mulți elevi se referă la importanța rolului pe care îl are imaginea de sine în reușitele academice, în relațiile sociale, în modurile de a face față situațiilor, și în tiparele de comportament. În grupul de elevi cu performanțe scăzute, înainte de începerea programului de intervenție, elevii și-au creat o imagine de sine pozitivă. Vizualizarea modelului lor comportamental scăzut a fost detectată în studiu.

Programul de intervenție la grupul de elevi cu performanțe scăzute a determinat o sporire atât a imaginii de sine fizice, cât și a stimei de sine. Acești factori au condus la sentimentul elevilor că sunt capabili de reușită, exprimându-și auto-controlul și fiind încrezători că își pot transforma tiparele de comportament în privința unor parametri de comportament cum ar fi: sosirea la timp la clasă, vorbitul redus în timpul orelor, concentrarea mai mare în clasă, participarea la ore, și motivația de a învăța.

Cadrul academic din clasele mici de liceu (junior high school) este conceput pentru elevi aflați la vârsta adolescenței. În viața unui individ, perioada de adolescență este o etapă intermediară între copilărie și maturitate. În această perioadă, elevii dobândesc independență și învață competențele necesare vieții lor de adult.

Schimbările de natură fiziologică, emoțională, și socială prin care trec adolescenții le afectează dezvoltarea identității personale. Adolescența se caracterizează printr-o scădere a nivelului de identificare cu părinții, precum și începutul formării lor prin identificarea cu alte figuri: grupul de colegi de aceeași

vârstă, sau alte figuri cheie din viața individului, cum ar fi profesorii, sportivii, cântăreții, vedetele de film, etc. Grup de colegi le oferă sprijin și un sentiment de siguranță care au fost anterior furnizate de către familie. Grupul de colegi devine foarte important, având o mare influență asupra modelelor de comportament. Înainte de începutul programului de intervenție, s-a constatat că elevii din grupul de elevi cu performanțe scăzute au afișat un nivel ridicat al imaginii de sine sociale. Prin urmare, se poate concluziona că grupul de colegi a îndeplinit un rol important pentru elevi, prin asociere cu tiparele de comportament, atât în privința parametrului comportamental cât și a parametrului de funcționare.

Programul de intervenție asupra grupului de elevi cu performanțe scăzute le-a consolidat tiparele de comportament în privința parametrului comportamental, dar nu a reușit să provoace o creștere a parametrului de funcționare. Progresul în comportamentul interpersonal s-a manifestat printr-o tranziție de la gândirea negativă la cea pozitivă, prin reflecție înainte de acțiune, și prin afișarea unui mai mare calm, ceea ce, în consecință, a determinat o schimbare în parametrul comportamental la școală. Modificarea parametrului comportamental la școală s-a exprimat prin comportamentul extern: sosirea la timp la clasă, vorbitul mai puțin la clasă, și costumarea adecvată la școală, și prin comportamentul intern: o siguranță de sine mai mare și o motivație sporită de a învăța. Pe de altă parte, scăderea parametrului de funcționare la toate grupurile de cercetare a fost rezultatul comportamentului colectiv al grupului de colegi de la acest nivel de clasă în școală.

4.3 Originalitatea și inovația cercetării

Programul de intervenție este un model de program educațional care a fost aplicat la orele de educație fizică și poate fi implementat și pentru alte discipline școlare. Originalitatea programului de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp” constă în combinația mai multor abordări: abordarea cognitivă, abordarea comportamentală, abordarea neuropsihologică, abordarea motorie, și abordarea prin mediere. Această combinație a permis obținerea unei perspective de ansamblu asupra elevilor și a rezultat într-o activitate combinată, care a produs schimbări în grupul de elevi cu performanțe scăzute.

Inovația programului constă în perspectiva de a efectua activități legate de mișcare, cum ar fi exercițiile pentru îmbunătățirea fluxului de energie între corp și

mente, în cadrul școlar, la începutul fiecărei lecții, asigurând astfel energia pozitivă necesară fiecărui elev, precum și profesorului pentru o predare mai eficientă în sensul deschiderii mentale care le e necesară elevilor pentru a absorbi materialul învățat. În plus, un elev care se simte încrezător în capacitatea sa va avea puterea de a depune noi eforturi pentru a obține rezultate mai bune la învățătură.

Programul de intervenție a stabilit obiective clare pentru fiecare lecție, precum și parametrii clari de reușită pentru fiecare lecție, oferind astfel elevilor cerințe clare și indicatori ai succesului în îndeplinirea sarcinilor. Îndeplinirea cu succes a sarcinilor în timpul fiecărei lecții a creat satisfacție în rândul elevilor pentru că au făcut față efortului și le-a sporit încrederea în forțele proprii, creând, de asemenea, premisa extinderii perspectivei de succes și la alte discipline școlare. Acest program care pune în aplicare abordarea kinesiologiei creative a recurs la mediere în cadrul întâlnirilor dintre mediator și un singur individ. În acest studiu, cercetătorul a introdus metoda de lucru cu un mediator la grupul de elevi.

4.4 Contribuția națională

Programul de intervenție “Combinăția dintre Minte și Corp” poate conduce la o sporire a resurselor disponibile profesorilor în școală pentru a face față sentimentelor de capacitate scăzută pe care le au elevii în general și elevii cu performanțe scăzute în special. Descrierea acțiunii de cercetare discutate în acest studiu ar putea conduce la o înțelegere mai profundă a unor cazuri similare, din alte școli. Introducerea acestui program ca mod de viață în curricula școlară poate transforma atmosfera din școală. Fiecare partener din cadrul sistemului de învățământ – elevii și profesorii deopotrivă – poate îndeplini un rol activ în dezvoltare, atât grupul de persoane cât și transformarea organizatorică putând spori eficacitatea instituției.

Recomandarea care decurge din consecințele programului de intervenție: sunt necesare noi cercetări pentru a integra programul de intervenție în școală. Se caută mereu modalități mai eficiente de a-i ajuta pe elevi în îndeplinirea scopurilor lor, atât în context academic cât și în societatea modernă, care le vor facilita integrarea în societate. Programul de intervenție a oferit o oportunitate de a dezvolta, examina, îmbunătăți, și afla mai multe despre modalitățile de mediere a mediului pentru elevi prin metode eficiente care sunt răspândite în cadrul sistemului școlar. Alte consecințe ar putea consta în impactul acestui program atât asupra formării continue a

profesorilor cât și asupra factorilor de decizie politică. Fiecare profesor trebuie să învețe temeinic problema implicării sale personale în activitatea cu elevii, permițând astfel integrarea programului de intervenție în curriculum, în scopul de a-i ajuta pe elevi să-și modifice tiparele de comportament și să își îmbunătățească motivația pentru învățare.

REFERINȚE

- Agar, M.H. (1982). *Toward an ethnographic language*. American Anthropologist, 84(4), 779-795, Blackwell Publishing
- Aldar, A. (2007). *Learning through movement*. Ministry of Education, Ma'alot Press.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*, NY: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1978). *The self system in reciprocal determinism*, American Psychologist, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V.S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press (reprinted in H. Friedman (ed.), *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998) <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. 2nd ed. NY: Basic Books.
- Bryman, A. 2008. *Social Research Methods*. Third edition, Oxford: University Press.
- for Physical Education and Sport, 70-78.
- Cahoun, O. and Elliot, R.N. (1977). *Self-concept and academic achievement of EMR and emotionally disturbed children*. Exceptional Children, 43, 379-380.
- Calfas, K.J. and Taylor, W.C. (1994). *Effects of physical activity on psychological variables in adolescence*. Pediatric Exercise Science, 6, 406-423.
- Caplan, M., Vespo, J., Pederson, J. and Hay, D.F. (1991). *Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds*, Developmental Psychology, 62 (6).
- Case, R. (1975). *Social class differences in intellectual development: a neo-piagetian investigation*. Canadian Journal of Science, 7, 244-261.
- Caspi, M., 1979. *The education of tomorrow*. Tel Aviv: Ofakim Library, Workers Press.
- Cohen, O. and Friedman, D. (2002). *Study: the cognitive approach*. Center for Technology Program.
- Covington, V.M. 2000. *Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review*. Department of Psychology, University of California at Berkeley, Berkeley, California 51:171-200.
- Dennison, P.E. (1996). *The physical aspect of brain organization*. Brain Gym Journal (10)3, California.
- Dennison, P.E. (2004). *Brain organization*. Brain Gym Journal, California.
- Dychtwald, K. (2001). *Bodymind*. Alpha/Zmora-Bitan. Translation by V. Yall,
- Erickson, A. (1987). *Adolescent identity and crisis*. Tel Aviv: Workers Library.
- Feuerstein, R. (1998). *The individual changes – on the theory of instrumentality learning*. Ministry of Defense, Israel.
- Gardner, H. (1996). *Multiple intelligences/putting the theory into practice*. Hebrew Rights: The Branco Weiss Institute for the Development of Thinking.
- Gibli, A. (1976). Changing self-image, change positions and elevation of truancy among students and dropouts, disadvantaged - through group training. Haifa.Aunivrisetat: M.A thesis
- Grossman, C. (1993). *Problematic children in regular classrooms, teachers guide, parents and staff*. Inter-professional: Zrikober Publishing.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: why learning is not all in your head*. Great Ocean Publishers, Arlington, VA.
- Hannaford, C. (1997). *The dominance factor*. Great Ocean Publishers, Arlington, VA.

- Katz, R., 2005. *Program to improve learning skills and behavior using the neuro-developmental-functional method in kindergartens and schools*. Tel Aviv: Center for the Promotion of Functions.
- Martin, G. and Pear, J. (1995). *Behavior modification: what it is and how to do it*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Maslow, A.M. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Michael, J. (2000). *Implications and refinements of the establishing operation concept*. Journal of Applied Behavior Analysis, 33, 401-410.
- Neumeyer, M. and Bar-El, Z. (1996). *Encounters with psychology: second encounter*. Reches Publishers.
- Promislow, S. (2005). *Making the brain/body connection: a playful guide to releasing mental, physical and emotional blocks to success*. Nord.
- Raskin, H. (1987). *Fundamentals of physical education*. Tel Aviv: State of Israel/Ministry of Defense.
- Robbins, D. (2009). *The culture of youth ministry*.
<http://www.youthworker.com/youth-ministry-resources-ideas/youth-ministry/11624066/page-5/>.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice implication and therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roshin, A. (2004). *Between the left and right: self-awareness through the body*. Irith Roshin Publishing.
- Ryan, G.W. and Bernard, H.R. (2000). *Techniques to identify themes in qualitative data*.
<http://www.analytictech.com/mb870/Readings/ryan-bernard-techniques-to-identify-themes-in.htm>
- Shakedi, A. (2007). *Words that try to touch – qualitative research – theories and application*. Tel Aviv, Ramot, Tel Aviv University.
- Solms, M. and Turnbull, O. (2005). *The brain and the inner world*. Hakibbutz Hameuchad. Translation by A. Mical.
- Zabar Ben-Yehoshua, N. 1995. *Qualitative research in teaching and learning*. Massada Books, Modan.

ANEXA 1: CHESTIONAR PRIVIND IMAGINEA DE SINE

Chestionarul se aplică atât celor de gen masculin cât și celor de gen feminin. Citiți cu atenție fiecare propoziție, ca și cum voi ați fi aceia care ar răspunde. Încercuiți una dintre cele trei opțiuni. **Nu omiteți nici o întrebare.**

		Adevărat	Parțial Adevărat & Parțial Fals	Fals
1	Am un trup sănătos			
2	Sunt drăguț/ă			
3	Sunt ordonat/ă			
4	Sunt echitabil/ă cu prietenii mei			
5	Sunt o persoană onestă			
6	Sunt o persoană fericită			
7	Sunt liniștit/ă și nu mă stresez			
8	Sunt lipsit/ă de valoare			
9	Sunt credibil/ă (spun adevărul)			
10	Am o familie care mă ajută oricând			
11	Apartin unei familii fericite			
12	Îmi manifest interesul față de familia mea			
13	Sunt o persoană prietenoasă			
14	Am auto-control			
15	Am remușcări despre lucrurile rele pe care le-am făcut			
16	Nu sunt o persoană bună			
17	Prietenii mei nu au încredere în mine			
18	Sunt plin/ă de ură			
19	Sunt important/ă pentru prietenii mei			
20	Sunt important/ă pentru familia mea			
21	Sunt popular/ă printre prieteni			
22	Nu sunt nici gras/ă nici slab/ă			
23	Încerc să mă schimb atunci când știu că fac ceva ce nu este corect			
24	Sunt o persoană de care e greu să te atașezi			
25	Familia mea nu are încredere în mine			
26	Întotdeauna îmi port de grijă, în orice			

		Adevărat	Parțial Adevărat & Parțial Fals	Fals
	condiții			
27	Sunt supărat pe lumea întreagă			
28	Îmi asum responsabilitatea pentru acțiunile mele fără să mă enervez			
29	Fac lucrurile fără să mă gândesc în prealabil			
30	Sosesc la timp în clasă			
31	Mă comport bine în clasă în timpul orelor			
32	Particip la ore			
33	Îmi fac temele			
34	Vin îmbrăcat/ă în uniforma școlară			
35	Ascult la primele lecții			
36	Vin în clasă când sună clopoțelul			
37	Lucrez la clasă			
38	Ascult la ultimele lecții			
39	Sunt un/o elev/ă bun/ă			
40	Nu sunt capabil să fiu atent/ă în clasă			
41	Primesc observații referitoare la comportamentul neadecvat la clasă			

Thank you

**ANEXA 2: CHESTIONAR PRIVIND TIPARELE DE COMPORTAMENT
ȘCOLAR (Aldar, 2007)**

Data: _____
Materia: _____

Profesor: _____
Ora: _____

Funcțional	Comportamental
Sosește la clasă la timp – CCT Ascultă la primele lecții – FL Își face temele – DH Este atent/ă ultimele lecții – LL Lucrează la clasă– DCT Participă la oră – PP	Poartă uniforma școlară – UN Înjură – CU Vorbește fără permisiune – SP Refuză – RE Părăsește clasa – LS Alt motiv – AN

Elev	Analiza funcțională	Analiza comportamentală

ANEXA 3: ÎNTREBĂRI PENTRU INTERVIUL SEMI-STRUCTURAT

Întrebările sunt împărțite în funcție de subiectele de la începutul anului, din timpul programul de intervenție și de la sfârșitul programului.

Începutul anului

1. Ai fost mulțumit că ai fost inclus/ă în clasa Telem? Dacă da, de ce da? (Dacă nu, de ce nu?)
2. Te-ai înțeles cu ceilalți elevi?
3. Cum ai simțit că ai functionat în clasă? (Sosirea la timp, pregătirea temelor, atenția la prima și a doua lecție)
4. Cum ai simțit că te-ai comportat în clasă? (Uniforma școlară, observațiile de natură disciplinară)
5. Ai avut motivație pentru învățare (dorința de a studia)?
6. Ai gândit pozitiv (sau negativ) despre tine?

În timpul anului

7. A suferit vreo schimbare dorința ta de a fi în această clasă? Dacă da, de ce da? (Dacă nu, de ce nu?)
8. Ce a determinat această schimbare?
9. A fost o schimbare din motive sociale?
10. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește funcționarea ta în clasă? (Sosirea la timp, pregătirea temelor, atenția la prima și a doua lecție)
11. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește comportamentul tău la clasă? (Uniforma școlară, observațiile de natură disciplinară)
12. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește motivația pentru învățare?
13. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește încrederea ta de sine? (Întrebări puse la clasă, inițierea unei rugăminți personale adresate profesorului)
14. S-a petrecut o schimbare doar în ceea ce privește lecțiile din programul de intervenție sau și la celelalte lecții?
15. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește gândurile pozitive (sau negative) despre tine însuși/însăși?
16. S-a petrecut vreo schimbare în ceea ce privește vreun alt aspect nemenționat aici?

La finele anului

17. În opinia ta, cum te-a afectat programul?
18. În cazul în care aceasta a avut o influență, în ce domenii?
19. Ce activități ale programului te-au determinat să îți schimbi comportamentul?
20. Ți amintești ceva pozitiv (sau negativ) din program?
21. Poți menționa ceva din programul care te-a ajutat?

22. Vei lua ceva cu tine în viitor, din ceea ce ai învățat din program?
23. Poți rezuma modificările pe care le-ai suferit pe parcursul anului?