

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

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**STRATEGII EDUCAȚIONALE DESTINATE AMELIORĂRII
COMPORTAMENTULUI ELEVILOR**

Coordonator științific:
Prof. univ. dr. MIRON IONESCU

:

Doctorand:
CATÎRU (căs. ANDREASON) ECATERINA

Cluj-Napoca

2011

CUPRINS

INTRODUCERE

CAPITOLUL I. PERSPECTIVE TEORETICE ASUPRA COMPORTAMENTELOR INDEZIRABILE ALE ELEVILOR. MODELE DE MANAGEMENT AL COMPORTAMENTULUI ELEVILOR

I.1. Comportamente indezirabile ale elevilor. Caracterizare generală

I.1.1. Definiții și caracteristici ale comportamentelor indezirabile

I.1.2. Perspective teoretice privind cauzele comportamentelor indezirabile ale elevilor

I.2. Abordări și modele de management al comportamentului elevilor

Bookmark not defined.

I.2.1. Delimitări terminologice

I.2.2. Conceptul de model și tipuri de modele

I.2.3. Modele centrate pe intervenție

I.2.4. Modele centrate pe interacțiune

I.2.5. Modele centrate pe ghidare

CAPITOLUL II. STRATEGII DE MANAGEMENT AL COMPORTAMENTULUI ELEVILOR

II.1. Tipuri de strategii de management al comportamentului elevilor

II.2. Strategii pozitive de management al comportamentului

II.2.1. Întărirea pozitivă

II.2.2. Promptingul

II.2.3. Contracte comportamentale

II.2.4. Automanagementul

II.2.5. Utilizarea sarcinilor de învățare independentă

II.2.6. Consilierea elevilor

II.3. Strategii restrictive de management al comportamentului elevilor

- II.3.1. Ignorarea planificată
- II.3.2. Controlul prin proximitate
- II.3.3. Oferirea posibilității de alegere
- II.3.4. Reprimarea verbală
- II.3.5. Retragerea privilegiilor
- II.3.6. Time-out-ul
- II.3.7. Reținerea elevului în clasă
- II.3.8. Contactarea părinților
- II.3.9. Intervenția directorului școlii

II.4. Rezultate ale cercetărilor privind eficiența diferitelor strategii de management al comportamentului elevilor

CAPITOLUL III. CONVINGERILE PRIVIND CONTROLUL ȘI MANAGEMENTUL COMPORTAMENTULUI ELEVILOR

III.1. Definiții ale convingerilor

III.2. Raportul convingeri – cunoștințe

III.3. Caracteristici ale convingerilor psihopedagogice și relevanța studierii acestora

IV.4. Continuumul convingerilor privind controlul

IV.5. Controlul și relația profesor - elev

CAPITOLUL IV. METODOLOGIA CERCETĂRII

IV.1. Problema investigată și concepte cheie

IV.2. Instrumente folosite în cercetare

- IV.2.1. Scala CMIS de măsurare a strategiilor de intervenție în domeniul managementului clasei
- IV.2.2. Scala PCI de măsurare a convingerilor privind controlul

IV.2.3. Rezultate privind fidelitatea instrumentelor utilizate

IV.3. Studiul 1 – Cercetarea privind relația dintre strategiile de management al comportamentului și convingerile privind controlul

IV.3.1. Obiectivele cercetării

IV.3.2. Ipoteza de cercetare

IV.3.3. Design-ul cercetării

IV.3.4. Eșantionul de participanți

IV.3.5. Rezultate

IV.3.6. Investigarea tipologiilor de profesori în funcție de strategiile de management al comportamentului prin analiză de clusteri

IV.4. Studiul 2 – Cercetarea comparativă a strategiilor de management al comportamentului în relație cu nivelul de experiență didactică

IV.4.1. Obiectivul cercetării

IV.4.2. Ipotezele de cercetare

IV.4.3. Design-ul cercetării

IV.4.4. Eșantion de participanți

IV.4.5. Rezultate

IV.5. Studiul 3 – Cercetarea comparativă a convingerilor privind controlul în relație cu nivelul de experiență didactică

IV.5.1. Obiectivul cercetării

IV.5.2. Ipotezele de cercetare

IV.5.3. Design-ul cercetării

IV.5.4. Eșantion de participanți

IV.5.5. Rezultate

IV.6. Studiul 4 – Manipulare experimentală în vederea ameliorării strategiilor de management al comportamentului utilizate de către profesori

IV.6.1. Obiectivele cercetării

IV.6.2. Ipotezele de cercetare

IV.6.3. Design-ul și desfășurarea cercetării experimentale

IV.6.4. Variabilele cercetării

IV.6.5. Eșantion de participanți

IV.6.7. Rezultate

CAPITOLUL V. CONCLUZII

IV.1. Considerente generale privind cercetarea efectuată

VI.2. Limite ale cercetării

VI.3. Sugestii pentru cercetări viitoare

BIBLIOGRAFIE

ANEXA 1

ANEXA 2

ANEXA 3

LISTA DE TABELE

LISTA DE FIGURI

REZUMATUL

TEZEI DE DOCTORAT CU TITLUL

Strategii educaționale destinate ameliorării comportamentului elevilor

Cuvinte cheie: managementul comportamentului, strategii de management al comportamentului, disciplină, managementul clasei, convingeri, convingeri privind controlul

Una dintre problemele cu care se confruntă în prezent sistemele educaționale din întreaga lume este cea a comportamentelor indezirabile ale elevilor. Rezultatele mai multor cercetări și analize ale stării de disciplină din școli confirmă această observație și în privința învățământului din România. Astfel, studiul de impact al reformei curriculare în învățământul obligatoriu, *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu* (2002), oferă date semnificative cu privire la problematica disciplinei în școlile din țara noastră. Astfel, indisciplina elevilor a fost identificată ca unul dintre factorii care afectează buna funcționare a școlii. Mulți dintre profesori consideră că asigurarea disciplinei necesită prea mult timp. Dintre cei 5778 de profesori pentru învățământ primar și gimnazial participanți la investigație 14,1% au apreciat asigurarea disciplinei reprezintă o problemă (se preocupă prea mult cu asigurarea disciplinei) *în foarte mare măsură*, 25,3% *în mare măsură*, 30,7% *în mică măsură* și numai 24% *în foarte mică măsură*.

Scopul cercetării noastre a fost investigarea strategiilor destinate ameliorării comportamentului elevilor și convingerile profesorilor privind controlul comportamentului elevilor. În mod specific, intenția noastră a fost: să explorăm posibilele asocieri între gradul de utilizare a categoriilor de strategii de management al comportamentului elevilor măsurate (strategii pozitive și strategii restrictive – consecințe negative și pedepse severe) și convingerile profesorilor privind controlul comportamentului elevilor; să identificăm gradul de utilizare de către profesorii de la nivelul învățământului gimnazial a categoriilor de strategii măsurate și diferențele care pot să apară în funcție de nivelul de experiență didactică al profesorilor; să identificăm convingerile privind controlul ale profesorilor de la nivelul învățământului gimnazial și ale studenților viitori profesori și diferențele dintre acestea în funcție de nivelul de

experiență didactică; să identificăm impactul pe care un program specific de formare în domeniul managementului comportamentului elevilor, adresat profesorilor de la nivelul învățământului gimnazial, îl are asupra strategiilor de management al comportamentului elevilor și asupra convingerilor privind controlul ale profesorilor participanți.

Teza de doctorat intitulată *Strategii educaționale destinate ameliorării comportamentului elevilor* cuprinde cinci capitole. Primele trei capitole prezintă fundamentarea teoretică a problematicii investigate, iar următoarele două metodologia cercetărilor realizate, rezultatele și concluziile.

Capitolul I, *Perspective teoretice asupra comportamentelor indezirabile ale elevilor. Modele de management al comportamentului elevilor*, prezintă definiții ale comportamentelor indezirabile ale elevilor și o serie de termeni utilizați pentru desemnarea acestora de către diferiți autori, în acord cu perspectiva de abordare și/sau intenția acestora de a sublinia o anumită caracteristică a acestei categorii de comportamente, într-un context specific de analiză (comportamente problemă, abateri comportamentale, comportamente dezadaptative etc.). De asemenea, sunt prezentate o serie de caracteristici observabile ale comportamentelor indezirabile ale elevilor, care sunt utile profesorilor în vederea identificării cât mai obiective, respectiv în stabilirea gradului de severitate al acestora (ex. împiedică elevul să participe la activitățile curriculare; are efect negativ asupra procesului educativ și asupra performanțelor de învățare ale elevului și ale clasei; nu este adecvat vârstei sau nivelului de dezvoltare al elevului etc.).

Pornind de la ideea că: “orice intervenție de natură comportamentală trebuie precedată de identificarea cauzelor potențiale care au dus la apariția problemelor constatate și de buna conceptualizare a problemei. [...]. Abordarea teoretică facilitează atât identificarea, cât și explicarea factorilor care duc la incidența, inițierea, menținerea și precipitarea comportamentelor indezirabile” (Mih, 2010b, p.171), în cadrul acestui capitol sunt prezentate mai multe abordări teoretice care oferă perspective specifice de înțelegere a etiologiei comportamentelor indezirabile ale elevilor: abordarea behavioristă, constructivistă, ambientalistă și psihodinamică.

Pe baza unei conceptualizări specifice a comportamentelor indezirabile și având în vedere o perspectivă specifică de înțelegere a cauzelor acestora, diferiți autori au

elaborate modele specifice de management al comportamentului elevilor (modele de disciplină). Un model de management al comportamentului reprezintă un set de abordări coezive destinate stabilirii, menținerii și restabilirii ordinii în clasă, care se fundamentează pe o anumită perspectivă de filosofie a educației și poate fi poziționat pe un continuum al controlului exercitat de profesor asupra comportamentului elevilor (Burden, 2006). Burden clasifică modelele de management al comportamentului elevilor în trei categorii: modele centrate pe intervenție (caracterizate de un nivel ridicat de control exercitat de către profesor), modele centrate pe interacțiune (caracterizate de un nivel mediu de control exercitat de către profesor) și modele centrate pe ghidare (caracterizate de un nivel scăzut de control exercitat de către profesor).

Modele centrate pe intervenție se fundamentează pe ideea că dezvoltarea elevilor este condiționată de factori externi. Comportamentul elevilor este modelat prin intermediul influenței factorilor externi, prin urmare profesorii trebuie să selecteze comportamentele țintă ale elevilor, să întărească pe cele dezirabile și să elimine pe cele indezirabile. În cadrul lucrării noastre, sunt prezentate două modele de management al comportamentului elevilor care fac parte din această categorie, *modelul disciplinei asertive*, dezvoltat de L. Canter și M. Canter, și *modelul disciplinei pozitive*, dezvoltat de F. Jones.

Modelele centrate pe interacțiune au la bază ideea că dezvoltarea este rezultatul unei combinații dintre influențele externe și condițiile interne ale individului. Prin urmare, profesorii promovează ideea că elevii sunt cei care trebuie să își controleze propriul comportament ori de câte ori este posibil, dar, în același timp, consideră că nevoile grupului trebuie să primeze în raport cu cele individuale. Din cadrul acestei categorii, în lucrarea noastră sunt prezentate trei modele: *modelul disciplinei sociale / consecințelor logice*, dezvoltat de către R. Dreikurs, *modelul disciplinei noncoercitive*, dezvoltat de W. Glasser și *modelul disciplinării cu demnitate*, dezvoltat de R. Curwin și A. Mendler.

Modelele centrate pe ghidare se fundamentează pe ideea că principalii responsabili pentru controlul propriului comportament sunt elevii, iar aceștia au capacitatea de a lua decizii în acest sens.

Fiecare dintre aceste modele prezintă strategii specifice destinate prevenției și corectării comportamentelor indezirabile și pot fi considerate repere utile profesorilor în cadrul procesului de elaborare a propriului sistem de management al comportamentului elevilor.

Capitolul II, *Strategii de management al comportamentului elevilor*, prezintă diferite tipuri de strategii de management al comportamentului elevilor, grupate în două categorii: strategii pozitive și strategii restrictive. Strategiile pozitive au fost definite ca răspunsuri ale profesorilor care presupun recompense, întăriri pozitive și încurajare. Strategiile restrictive includ întăriri negative și pedepse (Gordon, 2002). Între strategiile pozitive prezentate se numără: întărirea pozitivă, contractele comportamentale, automanagementul etc. Între strategiile restrictive prezentate se numără: reprimarea, pierderea privilegiilor, time-out-ul etc.

De asemenea, acest capitol prezintă rezultatele unor investigații cu privire la eficiența utilizării diferitelor categorii și tipuri de strategii de management al comportamentului elevilor. De exemplu, studiile de meta-analiză realizate de Stage și Quiroz (1997), respectiv R. Marzano, J. Marzano și Pickering (2003) arată că atât utilizarea strategiilor bazate pe întăriri pozitive, cât și a celor bazate pe forme moderate de pedeapsă conduc la diminuarea frecvenței comportamentelor indezirabile ale elevilor, iar efecte mai mari sunt obținute dacă strategiile pozitive și cele restrictive sunt utilizate în combinație.

Capitolul III, *Convingerile privind controlul și managementul comportamentului elevilor*, analizează convingerile psihopedagogice ale profesorilor, în general, și convingerile privind controlul, în particular.

Interesul pentru investigarea acestui tip de cogniții ale profesorilor derivă din atributele acestora, în special, stabilitatea, rezistența la schimbare și influența pe care o au asupra comportamentelor și acțiunilor profesorilor în practica instructiv-educativă.

Mih (2010) apreciază că: „O analiză a domeniului educațional, care ignoră convingerile și intențiile din spatele comportamentului profesorului, face ca înțelegerea activităților de predare și învățare să fie mult limitată.” (p.198). Această idee este subliniată și de către Smylie (1994) care consideră că profesorii, în efortul de a realiza sarcinile instructiv-educative care le revin, construiesc soluții proprii pe baza unei anumite

mod de înțelegere a circumstanțelor care este condiționat de sistemele lor de convingeri (apud. Decker și Rimm-Kaufman, 2008).

Investigarea convingerile sau viziunile profesorilor și ale viitorilor profesori referitoare la controlul comportamentului elevilor nu a constituit o preocupare majoră pentru cercetarea din domeniului educațional în țara noastră. Accentul pus pe prevenția comportamentelor disruptive prin intermediul design-ului instrucțional a dus la înțelegerea disciplinei ca activitate conexă celele instrucționale, care nu necesită efort de reflecție și planificare, profesorul putând face apel în orice moment la puterea sa în interiorul câmpului educativ școlar (înțeleasă ca modalitate de obținere a compliancei comportamentale prin modalități lipsite de normativitate consensuală cum sunt coerciția, manipularea etc.) pentru a controla orice comportament care interferează cu predarea și învățarea.

Controlul comportamentului elevilor poate fi justificat numai prin valoarea sa formativă. Rezultatele investigațiilor arată că lipsa de control și controlul sever nu conduc la rezultate benefice în planul învățării, ci, dimpotrivă, constituie o sursă majoră pentru escaladarea problemelor de disciplină în clasă. Identificarea graniței dintre controlul formativ și cel represiv sau dintre controlul formativ și lipsa de control este o problemă sensibilă dat fiind subiectivismul interpretărilor puternic ancorate în teoriile implicite sau convingerile profesorilor.

Pajares (1992) identificat mai multe caracteristici ale convingerilor psihopedagogice ale profesorilor:

- se formează de timpuriu și au tendința de a se autoperpetua, chiar dacă sunt contrazise de rațiune, timp, experiență sau educație;
- cu cât o convingere este încorporată mai timpuriu în structurile mentale ale profesorului, cu atât este mai dificil de modificat;
- convingerile joacă un rol decisiv în organizarea cunoștințelor și a informațiilor; pe baza acestora profesorul interpretează, planifică și ia decizii, își planifică sarcinile și își selectează strategiile;
- convingerile pe care le au profesorii le afectează decisiv comportamentul; au un impact semnificativ asupra modului de relaționare cu elevii și modului în care aceștia structurează contextul de învățare.

Referitor la formarea convingerilor profesorilor, Richarson (2003) a identificat trei surse majore ale acestora: experiența din perioada anilor de școală (experiența de elev), cunoștințele de specialitate și cele psihopedagogice acumulate pe parcursul programelor de formare, experiența didactică.

Conceptualizat de către Willower, Eidell și Hoy (1973) orientarea privind controlul reprezintă un construct care definește convingerile profesorilor cu privire la elevi și disciplină pe un continuum de la cele umaniste (promovează încrederea în elevi și o perspectivă optimistă față în ceea ce privește capacitatea elevilor de a se manifesta responsabil și de a coopera; elevii sunt considerați persoane responsabile care au nevoie să fie tratați cu înțelegere și empatie), la cele custodiale (convingeri care subliniază accentul pus pe menținerea ordinii în clasă, lipsa de încredere în elevi și o abordare moralizatoare a comportamentelor indezirabile; elevii sunt văzuți ca iresponsabili, nedemni de încredere și lipsiți de respect).

Capitolul IV, *Metodologia cercetării*, prezintă problema investigată și conceptele cheie, obiectivele cercetării, instrumentele utilizate în cadrul cercetării, metodologia și rezultatele celor patru studii realizate.

Cercetarea realizată are trei componente. Prima componentă este orientată spre investigarea gradului în care profesorii care își desfășoară activitatea la nivelul învățământului gimnazial utilizează anumite categorii de strategii de management al comportamentului, în relație cu nivelul de experiență didactică (2 ani, respectiv 6 ani de experiență didactică). A doua componentă majoră a cercetării explorează convingerile profesorilor care activează la nivelul învățământului gimnazial și ale studenților viitori profesori privind controlul. A treia componentă vizată a fost investigarea efectelor unui program de formare în domeniul managementului comportamentului asupra strategiilor de management utilizate către profesori și asupra convingerilor acestora referitoare la control.

Între cele mai importante finalități ale cercetării se numără:

- identificarea unei posibile asocieri (corelații) între strategiile de management al comportamentului elevilor și convingerile privind controlul;

- compararea strategiilor de management al comportamentului elevilor utilizate de către profesorii cu nivel de experiență didactică de 2 ani și cei cu nivel de experiență didactică 6 ani;
- identificarea unei posibile tipologii a profesorilor în funcție de strategiile de management al comportamentului elevilor și convingerile privind controlul;
- compararea convingerilor privind controlul a trei grupuri de participanți: studenți viitori profesori, profesori cu 2 ani de experiență didactică și profesori cu 6 ani de experiență didactică;
- explorarea efectelor pe care un program de formare, fundamentat pe o abordarea sistematică și pozitivă a managementului comportamentului elevilor, adresat profesorilor, le are asupra convingerilor profesorilor privind controlul și asupra strategiilor de management al comportamentului elevilor utilizate de către aceștia în practica educațională.

Pentru culegerea datelor au fost utilizate două instrumente: Scala de măsurare a strategiilor de intervenție în domeniul managementului clasei – CMIS (*Classroom Management Intervention Strategies Scale*) (Gordon, 2002) și Scala de măsurare a convingerii a controlului – PCI (*Pupil Control Ideology*) (Willower, Eidell și Hoy 1973).

Studiul 1 a vizat explorarea relației dintre strategiile de management al comportamentului și convingerile privind controlul. Pentru aceasta s-a realizat un studiu de corelație. Măsurile puse în relație au fost: 1) scorurile obținute pe subscalele strategii pozitive, consecințe negative, respectiv, pedepse severe al *Scalei de măsurare a strategiilor de management al clasei* – CMIS și, 2) scorurile obținute pe *Scala de măsură a convingerilor privind controlul* – PCI.

În cadrul acestui studiu a fost cuprins un număr de 383 de participanți, cu experiență didactică de 2, respectiv 3 ani.

Studiul corelațiilor între rezultatele înregistrate pe subscale *Scalei de măsurare a strategiilor de intervenție în domeniul managementului clasei* – CMIS și *Scala de evaluare a convingerii privind controlul* – PCI au evidențiat că există o corelație negativă semnificativă între scorurile înregistrate pe scala PCI și scorurile înregistrate pe

subscala strategii pozitive a scalei CMIS ($\rho = -0,159$, $p < .01$) și o corelație pozitivă semnificativă între scorurile PCI și cele înregistrate pe *subscală pedepse severe* a scalei CMIS ($\rho = 0,187$, $p < .01$). Nu s-a înregistrat o corelație semnificativă între scorurile înregistrate pe scala PCI și cele pe subscala *consecințe negative* ale scalei CMIS.

O finalitate adițională a administrării *Scalei de evaluare a strategiilor intervenție în domeniul managementului clasei*– CMIS a fost aceea de a determina anumite tipologii de profesori, în funcție de măsura în care aceștia utilizează cele trei categorii de strategii de management al comportamentului (*strategii pozitive*, *consecințe negative*, *pedepse severe*). În acest sens s-a procedat la realizarea unei analize de clusteri (quick cluster), identificându-se trei grupuri de profesori. Pentru a identifica posibile diferențe la nivelul convingeri relative la control între participanții din cele trei clusteri s-a procedat la utilizarea analizei de varianță (ANOVA).

Testele post hoc au evidențiat *diferențe semnificative* între scorurile participanților din *clusterul 1* și cei din *clusterul 3*, precum și între cei din *clusterul 2* și cei din *clusterul 3*. Astfel, participanții din *clusterul 3* au convingeri de tip umanist mai puternice decât cei din *clusterul 1* și *2*. Participanții din *clusterul 2* și cei din *clusterul 3* nu diferă semnificativ în ceea ce privește convingerile privind controlul.

Grupul 1 (N = 161) cuprinde 35,4% profesori cu nivel de experiență didactică 2 și 64,5% profesori cu nivel de experiență didactică 3. Aceștia utilizează în cea mai mică măsură strategii pozitive și consecințele negative. În ceea ce privește pedepsele severe, aceștia le utilizează într-o măsură mai mică comparativ cu participanții din grupul 2, dar într-o măsură mai mare comparativ cu cei din grupul 3.

Grupul 2 (N = 87) cuprinde 28,7% profesori cu nivel de experiență didactică 2 și 71,26% profesori cu nivel de experiență didactică 3. Profesorii cuprinși în *clusterul 2* utilizează toate categoriile de strategii într-o măsură considerabil mai ridicată, comparativ cu cei din grupul 1. Comparativ cu cei din grupul 3, aceștia utilizează într-o măsură mai scăzută strategiile pozitive, dar utilizează într-o măsură mai mare consecințele negative și pedepsele severe.

Grupul 3 (N = 87) cuprinde 8,1% profesori cu nivel de experiență didactică 2 și 91,8% profesori cu nivel de experiență didactică 3. Profesorii din grupul 3 utilizează în

cea mai mare măsură strategii pozitive, comparativ cu cei din grupurile 1 și 2. De asemenea, aceștia utilizează în cea mai mică măsură pedepse severe.

În cadrul **Studiul 2** au fost comparate rezultatele înregistrate de două grupuri de profesori de la nivelul învățământului gimnazial, 93 cu experiență didactică de 2 ani și 290 cu experiență didactică de 6 ani, în ceea ce privește strategiile de management al comportamentului elevilor măsurate cu scala CMIS. Pentru fiecare subscală a scalei CMIS (strategii pozitive, consecințe negative și pedepse severe) s-au realizat statistici descriptive ale datelor obținute (procente, medii, abateri standard etc.). Pentru determinarea posibilelor diferențe între cele două grupuri de profesori în ceea ce privește utilizarea strategiilor pozitive, a consecințelor negative și a pedepselor severe s-a utilizat analiza de varianță simplă (ANOVA).

Valoarea calculată pentru testul Fomnibus a condus la concluzia că există diferențe semnificative între mediile scorurilor pentru fiecare subscală: (F (1, 381) = 31,282, $p < .001$, $r = 0,27$ – strategii pozitive, F (1, 381) = 4,251, $p < .05$, $r = 0,1$ – consecințe negative, F (1, 381) = 13,566, $p < .001$, $r = 0,18$ – pedepse severe).

Profesorii de la nivelul învățământului gimnazial cu 6 ani de experiență didactică utilizează într-o măsură semnificativ mai mare *strategii pozitive* și *consecințe negative*, comparativ cu cei cu 2 ani de *experiență didactică*. Profesorii cu 2 ani de experiență didactică utilizează într-o măsură semnificativ mai mare *pedepsele severe*, comparativ cu cei cu 6 ani de experiență didactică.

Studiul 3 a urmărit compararea convingerilor privind controlul comportamentului elevilor a trei grupuri de participanți cu nivele de experiență didactică diferită: studenți viitori profesori – participanți cu nivel de experiență didactică 1 (experiență acumulată în cadrul orelor destinate practicii pedagogice) (N = 308), profesori de la nivelul învățământului gimnazial cu 2 ani de experiență didactică – participanți cu nivel de experiență didactică 2 (N = 93), respectiv cu 6 ani de experiență didactică – participanți cu nivel de experiență didactică 3 (N = 290). Convingerile privind controlul comportamentului elevilor au fost măsurate pe baza scalei PCI. Pentru fiecare grup de date obținute s-au realizat statistici descriptive ale datelor obținute (procente, medii, abateri standard etc.). Pentru determinarea posibilelor diferențe între cele două grupuri de

profesori în ceea ce privește convingerile privind controlul s-a utilizat analiza de varianță simplă (ANOVA) și procedurile post hoc.

Valoarea calculată pentru testul F omnibus, demonstrează că există diferențe semnificative între mediile celor trei grupuri de scoruri, $F(2, 688) = 9,209, p < .01$. Testele post hoc indică diferențe au indicat diferențe semnificative între următoarele grupuri de scoruri:

- scorurilor grupului de participanți cu nivel de experiență didactică 1 ($m = 3,02$; $SD = 0,34$) și cele ale grupului de participanți cu nivel de experiență didactică 3 ($m = 2,92$; $SD = 0,37$) (Tukey $t = 3, p = 0,005, r = 0,03$);
- scorurilor grupului de participanți cu nivel de experiență didactică 2 ($m = 3,09$; $SD = 0,37$) și cele ale grupului cu nivel de experiență didactică 3 ($m = 2,92$; $SD = 0,37$) (Tukey $t = 4, p = 0,000, r = 0,05$);

Profesorii de la nivelul învățământului gimnazial cu experiență didactică de 6 ani prezintă convingeri semnificativ mai puternic umaniste comparativ cu cele ale studenților viitori profesori și cu cele ale profesorilor cu experiență didactică de 2 ani.

Studiul 4 a urmărit testarea efectelor unui program de formare adresat participanților asupra selecției strategiilor de management al comportamentului elevilor utilizate de aceștia și asupra convingerilor prezentate de participanți privitor la controlul asupra comportamentelor elevilor. În vederea realizării finalității propuse s-a realizat un experiment utilizându-se un design cu două grupuri, grup experimental ($N = 47$) și grup de control ($N = 50$) (posttest-only control grup design). Gradul de utilizare a strategiilor pozitive, a consecințelor negative și pedepselor severe a fost măsurat utilizându-se *Scala de măsurare a strategiilor de intervenție în domeniul managementului clasei* – CMIS, iar convingerile privind controlul au fost măsurate pe baza *Scalei de măsurare a convingerilor privind controlul*– PCI, la o distanță de patru luni de la finalizarea programului experimental. Pentru fiecare subscală a scalei CMIS (strategii pozitive, consecințe negative și pedepse severe) și pentru scala PCI s-au realizat statistici descriptive ale datelor obținute (procente, medii, abateri standard etc.).

Identificarea posibilelor diferențe dintre mediile scorurilor înregistrate de cele două grupuri de participanți pe cele două scale (CMIS și PCI), respectiv subscalele CMIS

(strategii pozitive, consecințe negative, pedepse severe) s-a realizat pe baza analizei de varianță – ANOVA (testul Fomnibus). De asemenea, s-a considerat mărimea efectului prin raportare la valorile coeficientului η^2 .

Programul experimental de formare a profesorilor a urmărit:

- identificarea manierelor alternative de înțelegere a cauzalității comportamentelor indezirabile;
- identificarea de strategii pozitive destinate stabilirii și menținerii disciplinei în clasă și a manierelor eficiente de implementare a acestora;
- identificarea posibilităților de articulare a strategiilor destinate ameliorării comportamentului elevilor într-un sistem de management coerent;
- identificarea posibilităților de construire a unei relații pozitive profesor – elevi și a influenței pe care calitatea acestei relații o are asupra activității instructiv-educative și asupra dezvoltării personale a elevilor;
- identificarea rolului convingerilor referitoare la control în selecția strategiilor de management al comportamentului.

Rezultatele analizei de varianță (ANOVA) au condus la concluzia că există diferențe semnificative între mediile scorurilor înregistrate de cele două grupuri pe subscalele scalei CMIS: strategii pozitive, $F(1,95) = 24,474, p < .01, \eta^2=0,20$ și pedepse severe $F(1,95) = 36,362, p < .01, \eta^2=0,29$. Pe subscala consecințe negative nu s-au înregistrat diferențe semnificative între mediile scorurilor înregistrate de cele două grupuri de participanți, $F(1,95) = 0,177, p > .05, \eta^2=0,002$. De asemenea, s-au înregistrat diferențe semnificative între mediile scorurilor înregistrate de cele două grupuri de participanți și în ceea ce privește convingerile privind controlul: $F(1,95) = 47,868, p < .01, \eta^2=0,33$.

Programul experimental a condus la modificări semnificative atât în ceea ce privește repertoriile strategiilor management al clasei (în ceea ce privește utilizarea strategiilor pozitive și pedepselor severe), cât și convingerile profesorilor privind controlul.

Capitolul V, Concluzii, al lucrării prezintă considerente generale privind cercetarea și o sinteză a concluziilor desprinse în urma investigațiilor efectuate, aspecte privind limitele cercetării și sugestii pentru cercetări viitoare. Astfel, există o corelație negativă

semnificativa între gradul de utilizare a *strategiilor pozitive* și orientarea custodială a convingerilor privind controlul și o corelație pozitivă semnificativă gradul de utilizare a pedepselor severe și orientarea custodială a convingerilor privind controlul. Profesorii cu experiență didactică de 6 ani utilizează într-o măsură semnificativ mai mare strategiile pozitive și consecințele negative pentru a gestiona comportamentele indezirabile ale elevilor, comparativ cu cei cu experiență 2 ani. Profesorii cu experiență didactică de 6 ani prezintă convingeri mai puternic umaniste comparativ cu cele ale profesorilor cu experiență didactică de 2 ani și cu cele ale studenților viitori profesori. Niciunul dintre grupurile de participanți nu prezintă convingeri umaniste sau custodiale extrem de puternice, convingerile majorității participanților poziționându-se la mijlocul continuumului convingeri umaniste – convingeri custodiale. Programul de formare în domeniul managementului comportamentului a condus la modificări semnificative la nivelul strategiilor de management al comportamentului și la nivelul convingerilor privind controlul ale participanților.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Albert, L. (2003). *Cooperative discipline: Teacher's handbook*. Circle Pines, Minn: AGS Pub.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Albu, G. (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertății: Despre liberatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: POLIROM.
- Albu, G. (2002). *In căutarea educației autentice*. Iași: POLIROM.
- Albulescu, I. (2008). *Educație și morală*. Cluj-Napoca: Eikon.
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2004). *Cetățenia democratică o provocare pentru educație*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Alexander, P.A., Schallert, D.L., & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 6, 15-343.
- Ambrus, Z. (2005). *Psihopedagogia încurajării. Perspective valorice și acționale*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Antonesei, L. (1996). *Paideia: Fundamentele culturale ale educației*. Iași: POLIROM.
- Antonesei, L. (2005). *Polis și paideia: Sapte studii despre educație, cultură și politici educative*. Iași: POLIROM.
- Băban, A., & Petrovai, D. (2001). Cunoașterea și dezvoltarea personală. În A. Băban (coord.), *Consiliere educațională: Ghid metodic pentru orele de dirigenție și consiliere* (pp. 65-79). Cluj-Napoca: Imprimeria „ARDEALUL”.
- Bocoș, M. (2008). *Teoria curriculumului: Elemente conceptuale și metodologice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M., Gavra, R., & Marcu, S.D. (2008). *Comunicarea și managementul conflictului*. Pitești: Editura „Paralela 45”.
- Boja, A. (2009). *Managementul clasei de elevi*. Cluj-Napoca: RISOPRINT.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. Hoboken, NJ: John Wiley.

- Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive discipline : A take charge approach for today's educator*. Seal Beach, Calif.: Canter and Associates.
- Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Satu Mare (2006). *Studiu privind evaluarea stării de disciplină din școli județul Satu Mare*. Disponibil la: <http://www.cjrae.sm.edu.ro/studiu/studiu%20stare%20disciplina.pdf>.
- Ceobanu, C. (2008). Managementul clasei de elevi. În C. Cucuș (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (ediția a II-a revăzută și adăugită) (pp. 503-531). Iași: POLIROM.
- Cergit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare: Structuri, stiluri și strategii*. Iași: POLIROM.
- Chiș, V., (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj.
- Chiș, V., & Glava, C. (2005). Managementul conflictelor în școală. Intervenția educațională pentru prevenirea și reducerea violenței. *Revista de Politică și Scientometrie*. Nr. special 2005. 1-6
- Colman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. În M. C. Wittrock (editori), *Handbook of research on teaching* (ediția a III-a) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cucuș, C. (1995). *Pedagogie și axilogie*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A.
- Cucuș, C. (1997). *Minciună, contrafacere, simulare: O abordare psihopedagogică*. Iași: POLIROM.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (2001). *Discipline with dignity*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Dafinoiu, I. Bogdan, B., & Gavrilovici, O. (2008). Personalitatea elevului. În C. Cucuș (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (ediția a II-a revăzută și adăugită) (pp. 137-145). Iași: POLIROM.
- Danforth, S., & Boyle, J. R. (2007). *Cases in behavior management*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.

- Decker, L. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Donnellan, A. M. (1988). *Progress without punishment : effective approaches for learners with behavior problems*. New York: Teachers College Press.
- Downing, J. A. (1990). Contingency contracts: A step-by-step format. *Intervention in School and Clinic*, 26 (2); 111-113.
- Evertson, C., & Emmer, E. (1982). Preventive classroom management. În D. Duke (editor), *Helping teachers manage classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Evertson, C., & Randolph, C. (1995). Classroom management in the learning-centred classroom. În A.C. Ornstein (editor), *Teaching: Theory and Practice* (pp. 118-131). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, M.C. (1985). Training teachers in classroom management: An experimental study in secondary school classroom. *Journal of Educational Research*, 79(1), 51-58. <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=80924422>
- Glasser, W. (1977). 10 steps to good discipline. *Today's Education*, 66 (4), 61-63.
- Glasser, W. (1985). *Control theory in the classroom* (prima ediție). New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Glasser, W. (1990). *The quality School: Managing students without coercion*. New York: HarperCollins.
- Glasser, W. (2000). *Every student can succeed*. Chula Vista, CA: Black Forest Press.
- Glasser, W. (2006). Ten axioms. Disponibilă la: <http://www.wgalsser.com/whatisct.htm>.
- Gootman, M. E. (2001). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect* (ediția a II-a). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gordon, L. M. (2001). *Teacher efficacy as a maker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Lucrare prezentată la întâlnirea anuală a California Council on Teacher Education. ERIC, Ed 465 731 – SP 040880.
- Havârneanu, C., & Duță, C. (2001). Agresivitatea în relația profesor-elev. În L. Șoitu, C. Havârneanu (editori.), *Agresivitatea în școală* (pp. 49-84). Iași: Institutul European.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*, 16, 118-126.
- Huibregtse, I., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education*. 16 (5), 539–561
- Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație: Paradigme educaționale moderne* (ediția a IV-a revizuită și adăugită). Cluj-Napoca: EIKON.
- Ionescu, M. (coord.) (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului.
- Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi: Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: POLIROM.
- Iucu, R. B. (2008). *Instruirea școlară: Perspective teoretice și aplicative*. Iași: POLIROM
- Jones, V., & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (ediția a VIII-a). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plan, A's, praise and other brides*. New York: Houghton Mifflin.
- Labăr, A. V. (2008). *SPSS pentru științele educației: Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*. Iași: POLIROM.
- Levin, J., & Nolan, J.F. (2004). *Principles of classroom management* (ediția a IV-a). Boston: Allyn & Boston.
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma: Control, management, influence*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Martella, R.C., Nelson, J. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behaviors in the schools*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Martin, N. K., Baldwin, B. (1996). *Perspective regarding classroom management style: Differences between elementary and secondary level teachers*. Lucrare prezentată la întâlnirea anuală a Southwest Educational Research Association. ERIC–online. ED 393 835

- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCaslin, M., & Good, T. (1996). *Listening to students*. New York: HarperCollins.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32, 175–184.
- Mih, V. (2010b). *Psihologie educațională*. (Vol.2). Cluj-Napoca: ASCR
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307
- Plax, T.G., Kearney, P., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Popa, N. L., Antonesei, L., & Labăr, A. V. (coord.), (2009). *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: POLIROM.