



**Universitatea “Babeș-Bolyai”
Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Influența unui program de intervenție în procesul de
autoreglare emoțională la elevii de clasa a VIII-a cu
rezultate slabe**

Rezumat extins

**Coordonator științific:
Prof. univ. dr. Mușata Bocoș**

**Doctorand: Tony-Mazal Laviad
ID: 52562428**

Iunie 2015

Cuprins

Introducere.....	4
CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE.....	6
I.1 Teoria socio-culturală a lui Vygotsky	6
I.2 Teoria experienței mediate de învățare a lui Feuerstein	7
I.3 Teoria învățării mediate	8
I.4 Autoreglarea în procesul de învățare	8
I.5 Elevii cu rezultate slabe	9
I.6 Inteligența emoțională.....	9
I.7 Inteligența emoțională în școală	10
I.8 Programe de intervenție pentru inteligența emoțională în școală.....	10
I.9 Autoreglarea emoțională	11
I.10 Autoreglarea emoțională – Cercetări anterioare.....	11
I.11 De ce o abordare cognitivă a cercetărilor asupra reglării emoționale?	12
I.12 Cadrul conceptual	12
CAPITOLUL II: ORGANIZAREA CERCETĂRII "INFLUENȚA UNUI PROGRAM DE INTERVENȚIE ÎN PROCESUL DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ LA ELEVII DE CLASA A VIII-A CU REZULTATE SLABE"	13
Introducere.....	13
II.1 Design experimental	14
II.2 Considerații generale asupra design-ului experimental	16
CAPITOLUL III: REZULTATE.....	17
III.1 Rezultate reroitoare la Întrebarea de cercetare nr. 1	17
III.2 Rezultate reroitoare la Întrebarea de cercetare nr. 2.....	19
III.4 Limitări din perspectiva cercetătorului – Limitările cercetării	29
III.5 Contribuțiile inovative ale cercetării	31
CAPITOLUL IV - CONCLUZII.....	32
IV.1 Concluzii factuale.....	32
IV.2 Concluzii conceptuale	33
IV.3 Contribuții teoretice.....	34
IV.4 Modelul procesului de îmbunătățire a autoreglării emoționale conform Programului de intervenție „Punte către emoții”	35
IV.5 Contribuții practice la cunoaștere.....	36
Cercetări viitoare	שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.
BIBLIOGRAFIE	שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.

Rezumat extins

Introducere

Prezenta cercetare se concentrează pe efectele Programului „Punte către emoții” de intervenție și autoreglare emoțională în procesul de învățare la elevii de clasa a VIII-a cu rezultate școlare scăzute.

Programul de intervenție „Punte către emoții” a fost conceput de către cercetătoare, pe baza celor 28 de ani de experiență ca profesor și psihoterapeut certificat în domeniul cognitiv-comportamental (CBT).

Titlul cercetării este: **"Influența unui program de intervenție în procesul de autoreglare emoțională la elevii de clasa a VIII-a cu rezultate slabe"**.

Autoreglarea emoțională reflectă inteligența emoțională a oamenilor. Inteligența emoțională este abilitatea cognitivă care include diferite aptitudini corelate cu procesarea informației emoționale, precum: identificarea emoțiilor proprii și ale altora; utilizarea emoțiilor pentru dezvoltarea gândirii; înțelegerea emoțiilor și a autoreglării emoționale pentru promovarea unor comportamente dezirabile. (Salovey & Mayer, 1990; 1997).

Diferite studii au identificat corelații eficiente între rezultatele școlare și inteligența emoțională, în special între rezultate și înțelegerea emoțiilor și abilitatea de a le autoregla (e.g. Barchard, 2003; MacCann & Roberts, 2008; Downey et al., 2008; Parker et al., 2004; Petrides, Fredericksson & Furnham, 2004). De asemenea, s-a descoperit că abilitatea de a exprima emoții și de a înțelege emoțiile altora este corelată pozitiv cu rezultatele școlare (Collins & Nowicki, 2001). S-a constatat că focalizarea și rezolvarea unei probleme demonstrează o corelație clară între autoreglarea emoțională și rezultatele școlare (MacCann et al., 2011). În plus, conștientizarea, aprecierea și înțelegerea emoțiilor sunt esențiale în crearea unui climat pozitiv în care să se promoveze învățarea eficientă (Meyer & Turner, 2006) iar elevii cu un grad mai ridicat de cunoaștere emoțională sunt mai capabili să se concentreze în clasă (Nelson et al., 1999). Rezultă astfel, că reglarea emoțională contribuie la procesul de învățare.

Cohen-Navot, Ellenbogen-Frankowitz & Reinfeld (2000) au constatat că profilul elevilor cu vârsta cuprinsă între 14-18 ani cu risc de abandon școlar este caracterizat prin rezultate școlare scăzute, probleme comportamentale și un prag ridicat de frustrare și că modalitatea de abordare a acestor elevi presupune

determinarea unei schimbări reale în viața lor, pentru a-i transforma în elevi cu comportament normativ.

Prezenta cercetare urmărește să extindă nivelul de cunoaștere a efectelor unui program de intervenție menit să dezvolte, prin studiul elevilor din clasa a VIII-a de liceu, capacitatea elevilor cu rezultate școlare scăzute de a se autoregla emoțional.

Obiectivele cercetării

1. Să determine modul în care Programul de intervenție „Punte către emoții”, cuprinzând implementarea unor instrumente de abordare cognitiv-comportamentală, influențează autoreglarea emoțională în procesul de învățare a elevilor de liceu cu rezultate slabe, în vârstă de 14 ani.
2. Să determine influența componentelor Programului de intervenție asupra autoreglării emoționale a elevilor cu performanțe scăzute.
3. Să determine influența Programului de intervenție asupra notelor elevilor și asupra capacității acestora de autoreglare a învățării sub aspectul planificării învățării și asumării responsabilității.

Întrebări ale cercetării

1. Cum influențează Programul de intervenție „Punte către emoții” capacitatea de autoreglare emoțională a elevilor cu rezultate slabe?
2. Care este influența componentelor Programului de intervenție asupra capacității de autoreglare emoțională a participanților?
3. Cum influențează Programul de intervenție notele elevilor și capacitatea acestora de autoreglare a învățării sub aspectul planificării învățării și asumării responsabilității?

Ipotezele cercetării

1. Capacitatea de autoreglare emoțională a elevilor participanți la Programul de intervenție „Punte către emoții” va crește ca urmare a participării la acest program.
2. Notele elevilor la Matematică, Literatură și Istorie se vor îmbunătăți în urma Programului de intervenție.

3. Calitatea autoreglării procesului de învățare operaționalizată în măsura în care elevii își asumă responsabilitatea pentru învățare va crește în urma programului de intervenție.

Eșantionul de participanți

Participanții la această cercetare sunt elevi în vârstă de 14 ani, din clasa a VIIIA de gimnaziu, cu rezultate școlare slabe. Acești elevi au fost selectați ca participanți în programul de intervenție din cauza notelor mici, a comportamentului de învățare deficient și a problemelor comportamentale de la școală. Cercetarea a cuprins 4 grupuri de elevi, fiecare grup incluzând 5 elevi; în total 10 băieți și 10 fete.

Necesarele aprobări pentru desfășurarea cercetării au fost obținute.

CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE

I.1 Teoria socio-culturală a lui Vygotsky

Teoria socio-culturală a lui Vygotsky dezvoltată în 1924-1934 subliniază importanța societății și a culturii pentru dezvoltarea cognitivă a individului (Vygotsky, 1962; 1978). Vygotsky a utilizat termenul de „ucenicie” pentru a descrie învățarea interacțiunilor care survin în timpul activităților de zi cu zi între prieteni și persoane mai în vârstă din cadrul aceleiași grup cultural, în care un adult experimentat „transferă responsabilitatea” unor abilități către o persoană mai tânără, în timpul unei activități colaborative care implică sarcini și activități relevante.

Conform lui Vygotsky, determinarea comportamentului cognitiv se realizează la nouă niveluri prin care înțelegem conexiunea dintre procesele de dezvoltare ale individului și abilitatea sa de învățare. Cele două niveluri de dezvoltare sunt: Zona Dezvoltării Actuale și Zona Proximei Dezvoltări. Prima reprezintă nivelul de dezvoltare a funcțiilor cerebrale ale copilului, atins ca rezultat al ciclurilor de dezvoltare deja parcurse; al doilea nivel reprezintă nivelul funcțiilor încă nedesăvârșite dar care sunt în curs de desăvârșire. În acest context, Vygotsky a introdus sintagma „Zona Proximei Dezvoltări”, definită drept distanța dintre Zona Dezvoltării Actuale (identificată prin rezolvarea independentă de probleme) și Zona Dezvoltării Potențiale (identificată prin rezolvarea de probleme sub îndrumarea unui adult sau prin colaborare cu prieteni capabili de aceeași vârstă). Conform acestei

definiții, mediatorul este un adult care trebuie să acționeze pentru a îndruma copilul să umple golul dintre ceea ce știe și înțelege, și ceea ce nu știe și nu înțelege, dar este capabil să intuiască și să gândească cu privire la scopul deschiderii unei noi zone de dezvoltare.

Scopul programului de intervenție al prezentei cercetări este să le ofere elevilor cu performanțe scăzute instrumente de autoreglare emoțională astfel încât să își îmbunătățească performanțele și să iasă din „seria eșecurilor”.

I.2 Teoria experienței mediate de învățare a lui Feuerstein

Contribuția teoriei lui Feuerstein (1979) la dezvoltarea pedagogiei este considerabilă datorită faptului că a consolidat paradigma contemporană care are în centrul său elevul, grupul și experiențele de învățare, și a contribuit la responsabilizarea elevului, conștient de propria învățare, activ de-a lungul experiențelor de învățare. Conceptul „pedagogiei contemporane” se referă la revoluția pedagogică reflectată în noile pedagogii ale erei moderne a educației. Școala este în fapt, expresia istorică a pedagogiei. Revoluția pedagogică a adus cu sine structuri inovative și educaționale dinamice și flexibile care permit ajustarea la nevoile individuale ale elevului (Chis, 2002). Dezvoltarea pedagogiei contemporane este o tendință universală și un rezultat al practicilor învățării, cum este de pildă reforma programelor educative din România, începută în 1998, care a marcat începutul înnoirii sistemului educativ românesc (Chiș, 2001).

Pedagogia inovativă definește obiectivele educației și profilul elevilor în educația secolului XXI, descriind componentele care trebuie să existe în școlile erei moderne, precum: procesul predare – învățare – evaluare și mediul educațional (Vidislavski, Peled and Pepsner, 2010). Aspectele integrative ale educației se plasează într-o perspectivă axiologic-normativă și au în același timp un caracter teoretic-explicativ dar și practic (Bocos & Jucan, 2008). Școala modernă care acționează conform pedagogiei contemporane urmărește identificarea și dezvoltarea structurilor de învățare efective și active de-a lungul vieții (Chiș, 2002).

Paradigma clasică centrată pe profesor a fost înlocuită de paradigma contemporană a centrării pe elev, pe grup și pe experiențele de învățare. Principalele caracteristici ale paradigmei tradiționale au generat un model axat pe transferul de cunoștințe, ascultare și reproducere, în timp ce în modernitate, s-a realizat tranziția spre o pedagogie care dezvoltă un elev mai responsabil, conștient de procesul propriei

instruiri, și care promovează pedagogia interactivă care pune un accent major pe activitatea cognitivă și practică a elevului, precum și pe interacțiune și împărtășirea ideilor dezvoltate în cadrul procesului de învățare (Chiș, 2001).

I.3 Teoria învățării mediate

Experiența mediată survine atunci când între organism și mediul încărcat în stimuli intervine figura unui părinte, profesor sau alt adult cu cunoștințe și experiențe îndreptate spre medierea legăturii dintre acel organism și mediul înconjurător, găsimu-i înțelesurile și sensurile. Fenomenul survine prin schimbări determinate de mediator cu ajutorul stimulilor, într-un mod adecvat organismului receptor, permițându-i acestuia să înțeleagă mediul și să reacționeze ușor la stimuli, în sensul dezvoltării sale mentale (Feuerstein et al., 1979; Feuerstein, Rand & Rynders, 1988). Feuerstein a susținut această idee prin modelul S-h-O-h-R care arată că între stimulul (S) și organism (O) ca și între organism și răspuns (R) există o persoană (h) mediator între universul de stimuli și organism, contribuind chiar la formularea răspunsurilor acestuia din urmă.

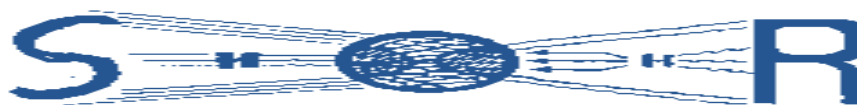


Fig. 1.1 Modelul experienței mediate de învățare

Principiile învățării mediate – Pe baza cercetărilor sale și a activității clinice, profesorul Feuerstein a definit zece principii ale învățării mediate. Dintre acestea, trei au un statut special datorită faptului că ele apar în orice acțiune de învățare mediată și pot fi considerate condiții esențiale ale interacțiunii considerate drept învățare mediată. Celelalte șapte principii nu apar implicit în orice acțiune de mediere, dar au o importanță deosebită pentru caracterizarea multor acțiuni mediate (Egozi & Feuerstein, 1987).

I.4 Autoreglarea în procesul de învățare

Învățarea autoreglată este un proces în care subiectul învățării își stabilește obiective și își organizează cogniția, motivația și comportamentul în conformitate cu aceste obiective și cu feed-back-ul din partea mediului (Pintrich, 2000). Procesul reglării presupune o activare adecvată a strategiilor de învățare, a strategiilor sociale, motivaționale și a instrumentelor emoționale, concentrarea atenției și organizarea

timpului și a mediului fizic de către elev. Acești factori au o influență semnificativă asupra achizițiilor învățării, asupra motivației și a calității vieții elevului la școală.

Zimmerman și Martinez-Pons (1986) definesc învățarea autoreglată drept acea modalitate în care elevul controlează propriul proces de învățare sub următoarele aspecte:

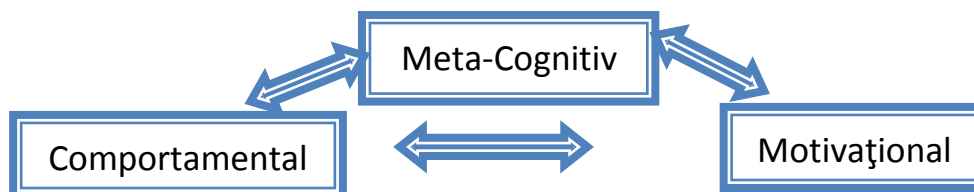


Fig. 2.I: Procesul învățării mediate

Una dintre caracteristicile elevilor cu rezultate slabe sunt problemele comportamentale în școală; astfel că aceștia nu dețin abilități de auto-control.

Întrebarea care se pune este dacă își vor îmbunătăți elevii comportamentul în școală după însușirea instrumentelor de reglare emoțională.

I.5 Elevii cu rezultate slabe

Cohen-Navot, Ellenbogen-Frankowitz & Reinfeld (2000) au descoperit că profilul elevilor cu vârste cuprinse între 14-18 ani cu risc de abandon școlar este caracterizat prin rezultate școlare scăzute, probleme comportamentale, un grad ridicat de frustrare și că abordarea acestor elevi presupune crearea unei schimbări reale în viața lor, în sensul direcționării lor către un comportament normativ. Mor (2006) adaugă că manifestările exterioare ale acestui profil sunt întârzierea, absenteismul, dificultatea de a urma scheme educative bazate pe reguli, eșecuri continue în învățare și probleme comportamentale, și susține că sistemul educativ este cheia spre ameliorarea acestei situații, prin școli atente și sensibile la nevoile acestor elevi.

I.6 Inteligența emoțională

Literatura de specialitate descrie două modele principale ale inteligenței emoționale:

- A. Modele ale abilităților, centrate pe abilitatea de a procesa informația emoțională. Aceste modele consideră inteligența emoțională o capacitate mentală (Salovey & Mayer, 1990, 1997).

- B. Modele amestecate, care descriu o percepție complexă asupra inteligenței, incluzând abilități mentale și caracteristici personale și motivaționale (Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

1.7 Inteligența emoțională în școală

Inteligența emoțională este analizată pe baza argumentelor moderne și postmoderne, în contextul reformei educaționale. Practica inteligenței emoționale oferă științei o putere normativă în domeniul universului emoțional uman. Astfel, profesorii pot înțelege unele semne care sugerează un comportament emoțional adecvat sau inadecvat și pot acționa în baza acestora (Hirvonen et al (2013). Școala este mediul în care elevii experimentează o varietate de emoții zi de zi (Hargreaves, 2000; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

1.8 Programe de intervenție în domeniul inteligenței emoționale în școală

În prezent, baza intervențiilor efective în școală s-a îmbunătățit. Dezvoltarea programelor de intervenție este corelată cu schimbarea paradigmei educaționale (Reschly, 2004). Elevii fără abilități emoțional-sociale vor fi afectați negativ în dezvoltarea lor școlară. S-a descoperit că programele de intervenție sunt corelate cu o scădere a problemelor comportamentale și cu o îmbunătățire a cunoașterii și reglării emoționale (Domitrovich et al., 2007; Linares et al., 2005).

De exemplu, SEL (învățarea socială și emoțională) este un program universal pentru elevi, menit să promoveze învățarea social-emoțională și succesul în școală și în viață (Zins & Elias, 2007; Guerra & Bradshaw, 2008; Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002). Principalul scop al acestor programe este autocunoașterea, autoconducerea, conștientizarea socială și dezvoltarea abilităților sociale și de luare a deciziilor.

În Israel, Assor et al. (2000) au prezentat un program intitulat „Promovarea dezvoltării personale și sociale în școli”, care urmărește să transforme școlile în instituții care asigură un sprijin semnificativ nevoilor emoționale de bază ale elevilor și profesorilor.

I.9 Reglarea emoțională

Domeniul reglării emoționale a devenit în ultimii ani centrul unor cercetări foarte productive, fără a se fi ajuns însă la un acord între cercetători în privința definirii și operaționalizării termenului de „reglare emoțională” (Keenan, 2000).

Interesul față de reglarea emoțională are un lung istoric, și totuși, acest domeniu a început în afirmarea ca domeniu independent de studiu doar în ultimele decenii ale secolului XX (Gross, 1998). De atunci, acest domeniu a crescut exponențial, după cum o arată numărul publicațiilor științifice, al cărților, conferințelor și programelor de training dedicate acum acestei tematici. Domeniul reglării emoționale nu mai este în afirmare, ci în curs de maturizare. Dar această maturizare vine cu o turnură. Apar diferite întrebări, se ridică întrebări neașteptate și se lansează diferite provocări în prim-plan (Tamir, 2011). Fink-Kronenberg (2007) susține că reglarea are un scop adaptativ: acela de a îmbunătăți funcționarea unei persoane în diferite situații. Tal argumentează că reglarea emoțională este corelată cu abilitatea de a controla sentimentele în scopul atingerii obiectivelor personale (Tal, 2005), în scopul funcționării în cea mai bună manieră cerută de aceste obiective și al înțelegerii circumstanțelor și contextului social (Rosenthal, Gat & Zur, 2012).

Dificultatea dezvoltării capacității de autocontrol este un factor de risc pentru dezvoltarea violenței în rândul adolescenților (Bandura et al., 2003); astfel, capacitatea de autocontrol, ca repertoriu dobândit, permite unei persoane să-și controleze comportamentul (Mor, Meijers & Marom, 2011).

1.10 Reglarea emoțională – Cercetări anterioare

Diferite studii arată însemnătatea experiențelor corelate cu emoțiile negative în școală și descriu importanța abilității de a le regla. Cea mai mare parte a cercetărilor în domeniu s-au concentrat în special pe anxietate (Zeidner, 1998), dar există încă spațiu pentru aprofundarea cercetării emoțiilor în context educativ. Elevii simt îngrijorare când nu înțeleg un material, furie față de tratamentul incorect din partea unui profesor, plictiseală și lipsă de interes în învățarea unui anumit subiect și mândrie la primirea unor note bune (Lichtenfeld et al., 2012). Diferite studii au descoperit conexiuni pozitive între performanțele de la școală și inteligența emoțională, și în special între rezultate și înțelegerea și reglarea emoțiilor (Barchard, 2003; MacCann &

Roberts, 2008;; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004).

I.11 De ce o abordare cognitivă a cercetărilor asupra reglării emoționale?

Multe studii au descoperit că emoțiile negative apar imediat după un gând interpretativ de orice fel.

Înțelesurile, gândurile determină emoții, gândul apare înaintea emoției și o cauzează – aceasta este interpretarea de bază în abordarea comportamental-cognitivă. Evenimentul în sine nu cauzează tensiune emoțională; interpretarea pe care o persoană o atribuie evenimentului este cauza emoțiilor. Când schimbăm gândul – schimbăm emoțiile (McKay, David & Panning, 2003).

Ideea este prezentată în modelul ETR al emoțiilor:



Fig. 4.I: Modelul ETR (McKay, David & Panning, 2003).

I.12 Cadrul conceptual

Conceptele-cheie ale prezentei cercetări sunt: Program de intervenție (Laviad, 2012); Învățare mediată (Feuerstein et al., 1979; Feuerstein, Rand & Rynders, 1988); Reglare emoțională (Gross 1998); Inteligență emoțională (Salovey & Mayer, 1990, 1997; Bar-On, 1997; Goleman, 1995); Reglarea învățării (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986); "Grup restrâns" (Vidislavski, 2008, 2010); Elevi cu performanțe scăzute (Cohen-Navot, Ellenbogen-Prukovits & Renfeld, 2000; Mor, 2006).

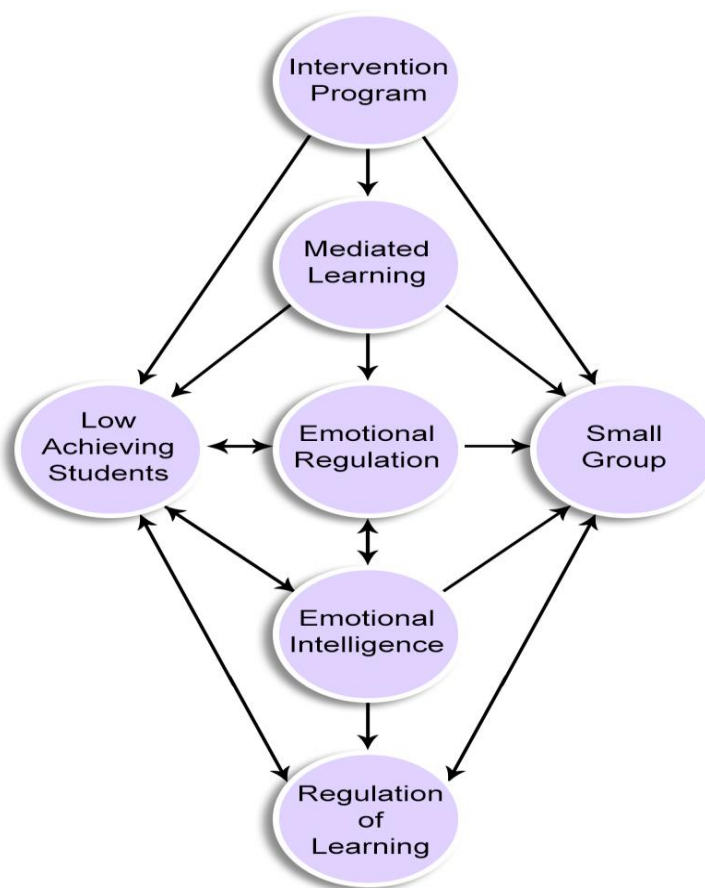


Fig. 5.I: "Influența unui program de intervenție în procesul de autoreglare emoțională la elevii de clasa a VIII-a cu performanțe scăzute"

CAPITOLUL II: ORGANIZAREA CERCETĂRII „INFLUENȚA UNUI PROGRAM DE INTERVENȚIE ÎN PROCESUL DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ LA ELEVII DE CLASA A VIII-A CU REZULTATE SLABE”

Introducere

Acest capitol descrie design-ul experimental al cercetării axate pe determinarea influenței unui program de intervenție în procesul de autoreglare emoțională la elevii de clasa a VIII-a cu performanțe scăzute. Paradigma cercetării este reprezentată de metodele mixte. Metodologia mixtă de cercetare se bazează pe filozofia pragmatică conform căreia un cercetător al trebui să utilizeze o combinație de abordări pentru a răspunde întrebărilor cercetării. Această metodă se referă la

integrarea a două sau mai multe metode de cercetare pentru colectarea și analiza datelor (Creswell, 2011).

II.1 Design experimental

Scopul, întrebările și ipotezele cercetării sunt prezentate în introducerea acestui rezumat extins.

Variabilele dependente și independente ale cercetării sunt următoarele:

✓ **Variabila independentă** – participarea elevilor în programul de intervenție „Punte către emoții” vizând autoreglarea emoțională.

✓ **Variabile dependente:**

- a. Autoreglarea emoțională al elevilor;
- b. Notele elevilor la disciplinele Matematică, Literatură și Istorie;
- c. Calitatea reglării învățării operaționalizată în măsuri prin care elevii își asumă responsabilitatea învățării.

Secțiunea următoare descrie instrumentele de cercetare utilizate.

Instrumentele cercetării se referă la diferite modalități de colectare și analiză a datelor (Collins & Hussey, 2003):

1. **Chestionarul ERQ (Gross & John, 2003) – Chestionarul Reglării Emoționale** - Chestionarul a fost tradus în ebraică și a fost considerat valid în cercetări desfășurate în rândul studenților în Israel (Carty, Horesh, Apter & Gross, 2010). În prezenta cercetare am administrat chestionarul la 20 de elevi înaintea începerii programului de intervenție și după obținerea concluziilor acestuia.
2. **Chestionarul cu răspunsuri predefinite – utilizarea reglării emoționale după programul de intervenție** – special conceput de cercetătoare pentru prezentul experiment. Chestionarul a urmărit să determine nivelul utilizării instrumentelor de reglare emoțională după programul de intervenție. Este vorba despre un chestionar închis, în care elevii trebuie să încercuiască instrumentele folosite. Toți elevii participanți în cercetare au completat chestionarele – în total 20 de elevi.
3. **Interviu-grilă semi-structurat desfășurat de cercetător pentru prezentul experiment**

În prezenta cercetare am utilizat un interviu semi-structurat aprofundat de două ori. Înaintea începerii programului de intervenție – am interviuat toți cei 20 de elevi participanți în cercetare. După programul de intervenție - am interviuat 10 elevi - 5 băieți și 5 fete în următoarea distribuție: două grupuri – 2 elevi din fiecare, și două grupuri adiționale – 3 elevi din fiecare. Elevii participanți s-au oferit voluntar și au ales să fie intervievați.

4. **Fișa notelor elevului** – pentru cuantificarea rezultatelor și a notelor la Matematică, Literatură, Istorie. Fișa notelor elevului a fost aleasă ca instrument de cercetare în acest studiu întrucât asigură informații despre progresele elevului la Matematică, Literatură, Istorie înainte și după programul de intervenție.
5. **Observarea lecțiilor** – folosirea unei fișe de observație concepute de cercetătoare pentru prezentul experiment – Notițele cercetătoarei din fișa de observație s-au concentrat pe criteriile predefinite de performanță școlară. În total, au fost realizate 20 de observații în lecții diferite. În această cercetare, cercetătoarea a utilizat o fișă de observație concepută special pentru acest experiment, pe baza criteriilor de performanță școlară în timpul unei lecții. Fișa reprezintă un raport care include data, subiectul, numele elevilor și criteriile de performanță școlară.

Tabelul următor prezintă desig-ul experimental.

Tabel 1.II: Design experimental

Timp	Instrumente de cercetare	Întrebări de cercetare
Pre-Post	Un chestionar Chestionarul ERQ – Chestionarul Reglării Emoționale	Cum influențează programul de intervenție reglarea emoțională a elevilor cu performanțe scăzute?
La sfârșitul programului	Interviu semi-structurat aprofundat Chestionar ajustat – instrumente de reglare emoțională	Care este influența componentelor programului de intervenție asupra autoreglării emoționale a subiecților?
Pre- post	Pre-Post- Interviu semi-structurat aprofundat Post – Fișe de observație	Cum a influențat programul „Punte către emoții” capacitatea de reglare a învățării – abilitatea de planificare a învățării?
	Pre- Post Interviu semi-structurat aprofundat Post – Fișe de observație	Cum a influențat programul „Punte către emoții” capacitatea de reglare a învățării – abilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru procesul de învățare?
Pre-Post	Fișa notelui elevului – pentru	Cum a influențat programul „Punte

	cuantificarea rezultatelor și a notelor la Matematică, Literatură, Istorie	către emoții” notele subiecților la Matematică, Literatură, Istorie
--	--	---

II.2 Considerații generale asupra design-ului experimental

Considerațiile pentru alegerea acestei strategii de cercetare se bazează pe Collis & Hussey (2003), care subliniază că design-ul experimental reprezintă un plan complex de implementare a strategiei de cercetare. Scopul cercetării, adaugă aceștia, este să asigure soluții la probleme și să dezvolte sau să creeze noi proceduri și sisteme. Autorii argumentează că strategia de cercetare este configurată pentru examinarea ipotezei cercetării. În prezenta cercetare, ipoteza este că un program de intervenție are o influență pozitivă asupra performanțelor școlare ale elevilor. Această ipoteză va fi analizată prin intermediul Chestionarului Reglării Emoționale (Gross, 2003). Ipoteza cercetării referitoare la îmbunătățirea rezultatelor elevilor va fi examinată prin intermediul fișelor cu notele elevilor. În cele din urmă, ipoteza referitoare la calitatea învățării autoreglate a elevilor va fi analizată prin intermediul interviului semi-structurat cu elevii după încheierea programului de intervenție, ca și prin observarea lecțiilor înainte și după desfășurarea programului.

II.3 Triangulația

Prezenta cercetare a utilizat triangulația, adică surse variate de informație și de analizare a fenomenelor. Procesul triangulației poate îmbunătăți calitatea cercetării și îi poate spori validitatea, siguranța și posibilitatea de generalizare (Denzin & Lincoln, 2000; Fontana & Frey, 2005; Stake, 2000).

În prezenta cercetare, decizia cercetătoarei de a utiliza triangulația a avut legătură cu nevoia de validare a rezultatelor cercetării prin mai multe metode, astfel încât să analizeze ipoteza și întrebările cercetării. Cercetătoarea a folosit triangulația pentru a întări interpretarea datelor colectate în timpul cercetării și pentru a extinde implicațiile constatărilor. În plus, folosirea triangulației în cercetarea prezentă a urmărit să balanseze interpretarea constatărilor și să protejeze cercetătorul de subiectivism. În prezenta cercetare, triangulația este reflectată în integrarea următoarelor metode: chestionarul, interviul semi-structurat și observația; pe lângă acestea, fișele cu notele elevilor au reprezentat un instrument adițional de cercetare,

destinat analizării influenței programului de intervenție în domeniul reglării emoționale asupra procesului de învățare al participanților.

CAPITOLUL III: REZULTATE

Acest capitol și constatările cantitative și calitative rezultate din cercetare, și constituie răspunsurile la întrebările și ipotezele de cercetare.

III.1 Rezultate corelate cu întrebarea de cercetare nr. 1

Rezultate cantitative – Chestionarul Reglării Emoționale

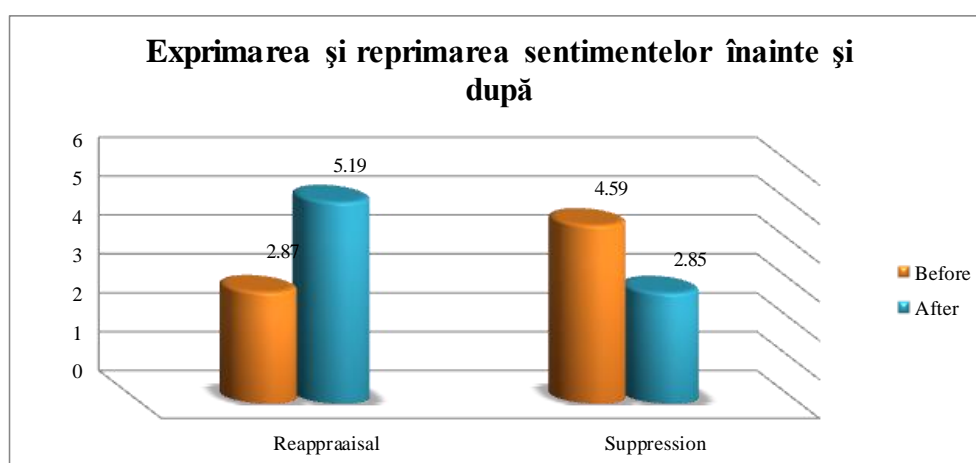


Fig. 1.III: Exprimarea și reprimarea sentimentelor înainte și după intervenție

Datele evidențiate de comparația între strategiile dinaintea și de după programul „Punte către emoții” indică o schimbare pozitivă în reglarea emoțională a elevilor.

În strategia de reconsiderare, datele indică o creștere a utilizării acestei strategii, dovedind utilizarea sporită a strategiei. Această creștere dovedește o schimbare semnificativă în schemele de gândire ale participanților și schimbarea experiențelor lor emoționale. Utilizarea crescută a acestei strategii arată un nivel ridicat de reglare emoțională.

În strategia de reprimare, datele indică o descreștere a utilizării strategiei, dovedind o utilizare descrescătoare a strategiei. Această descreștere dovedește o schimbare semnificativă în exprimarea emoțională a participanților și în modul în care își manifestă sentimentele. Utilizarea scăzută a acestei strategii dovedește un nivel ridicat de reglare emoțională.

Concluzia rezultată din analiza datelor este că aplicarea ambelor strategii, prin instrumente de reglare emoțională învățate de elevi în timpul programului de intervenție, a determinat creșterea nivelului lor de reglare emoțională. Aceste constatări arată corelația existentă între intervenția „Punte către emoții” și nivelul ridicat de reglare emoțională în rândul elevilor cu performanțe scăzute.

Aceste rezultate confirmă ipoteza cercetării referitoare la faptul că programul de intervenție va optimiza reglarea emoțională a elevilor.

Optimizarea reglării emoționale a participanților dovedește faptul că elevii și-au dezvoltat noi scheme de gândire și și-au însușit instrumentele de exprimare exterioară și interioară a sentimentelor.

Rezultate calitative

1. Tema – Conștientizare

Această temă este una centrală deoarece elevii și-au sporit nivelul de conștientizare emoțională și socială, ceea ce reprezintă un punct de pornire în schimbarea pe care elevii o vor realiza în schemele lor de gândire. Această schimbare favorizează dezvoltarea abilității lor de a-și asuma responsabilitatea pentru sine.

Această constatare susține faptul că participanții la cercetare și-au dezvoltat nivelul de conștientizare personală și emoțională. Ei au învățat să se cunoască pe sine, să își cunoască reacțiile și comportamentul în diferite situații. Aceasta conduce la concluzia că dezvoltarea nivelului de conștientizare a elevilor reflectă dezvoltarea lor personală.

Constatările arată că atunci când elevii își dezvoltă inteligența emoțională, reflectată în nivelul de conștientizare personală și emoțională, ei își modifică și schemele de gândire și astfel, își pot asuma responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, ajutându-se singuri în schimbarea comportamentului de învățare.

Există o corelație între inteligența emoțională și reglarea învățării în rândul elevilor cu rezultate slabe.

Această temă confirmă ipoteza cercetării referitoare la îmbunătățirea nivelului de autoreglare emoțională la elevii participanți ca rezultat al participării lor la programul de intervenție. Această participare și utilizarea instrumentelor de reglare emoțională au determinat și creșterea nivelului de conștientizare al elevilor.

2. Tema – Efectul de reglare

Această temă prezintă dovada influenței reglării emoționale a elevilor după programul de intervenție, pentru sine și pentru alții; ea reprezintă analiza Teoriei Inteligenței emoționale.

Rezultatele arată că a existat un efect non-cognitiv – emoție, folosirea „problemei emoționale” – și de asemenea, un efect non-cognitiv – comportamentul.

Aceste constatări arată că participanții utilizează instrumentele în diferite domenii ale vieții, și nu doar pentru procesul de învățare. Această constatare conduce la concluzia că programul de intervenție influențează sub diferite aspecte viața elevilor cu performanțe scăzute.

O concluzie suplimentară este că utilizarea instrumentelor de reglare emoțională reflectă abilitatea elevilor de a se ajuta singuri în situații variate, și de a identifica instrumentul potrivit în abordarea unei situații specifice. De aceea, putem concluziona că acest proces optimizează reglarea elevilor în activitatea de învățare.

În plus, rezultatele arată că există o influență cognitivă – utilizarea dialogului intern și alte influențe cognitive – utilizarea reconstrucției cognitive.

Rezultatele arată că există o corelație și între utilizarea instrumentelor de reglare emoțională cu influență cognitivă și dezvoltarea abilității de a realiza o schimbare comportamentală. O corelație pozitivă a fost identificată între reglarea emoțională și reglarea învățării la elevii cu rezultate slabe.

Această temă dovedește faptul că ipoteza referitoare la utilizarea instrumentelor de reglare emoțională influențează capacitatea de autoreglare emoțională a elevilor participanți, reflectată în influențe atât cognitive cât și non-cognitive asupra comportamentului elevilor la școală și în viața lor de zi cu zi.

III.2 Rezultate corelate cu întrebarea de cercetare nr. 2

Rezultate cantitative – Utilizarea strategiilor de adaptare

Figura următoare descrie frecvența utilizării fiecărei strategii de adaptare, indicată de cei 20 de participanți la chestionarul închis – utilizarea instrumentelor de reglare emoțională după programul de intervenție.

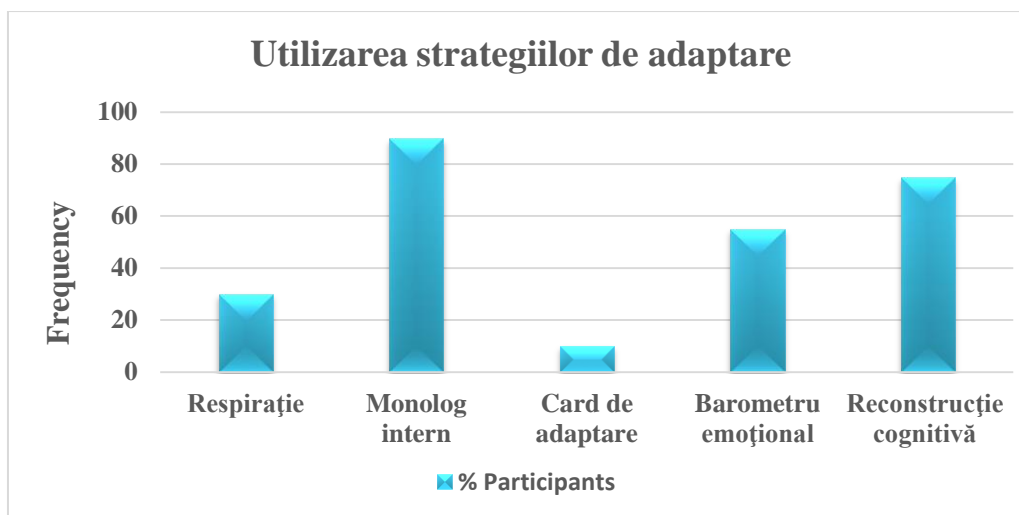


Fig. 2.III: Utilizarea strategiilor de adaptare

Figura de mai sus subliniază alegerea instrumentelor de către elevi. Se pare că instrumentul „Monolog intern” este cel mai important, urmat de instrumentul „Reconstrucția cognitivă”. Pe locul al treilea se află instrumentul „Barometru emoțional”, urmat de instrumentul „Respirație”. Cel mai puțin folosit instrument este instrumentul „Card de adaptare”. Figura arată modul în care elevii au adoptat instrumentele oferite de programul de intervenție și felul în care le-au utilizat pentru reglare emoțională. Figura reflectă ipoteza de cercetare referitoare la modul în care însușirea instrumentelor de reglare emoțională în timpul programului de intervenție conduce la o îmbunătățire a capacității elevilor participanți de autoreglare emoțională. Este un aspect congruent cu constatările cercetării rezultate din Chestionarul reglării emoționale prezentat în rezultatele corelate cu întrebarea de cercetare nr. 1.

Rezultate calitative

Theme: Monologul intern

Efectele monologului intern asupra performanței școlare

Această temă este una centrală pentru înțelegerea influenței instrumentelor de reglare emoțională asupra elevilor observați în timpul procesului de învățare. Această constatare arată că monologul intern este cel mai des utilizat instrument dintre cele însușite în timpul programului de intervenție.

Analiza datelor conduce spre următoarele concluzii:

Prin intermediul instrumentului monolog intern, elevii și-au schimbat comportamentul de învățare. Astfel, putem concluziona că monologul intern dezvoltă motivația elevilor spre îmbunătățirea performanțelor școlare sub următoarele aspecte: ascultarea în clasă, aducerea întregului echipamentului cerut la școală, purtarea uniformei, realizarea temelor și învățarea pentru examene.

Altă concluzie este aceea că monologul intern influențează capacitatea elevilor de management al timpului de-a lungul procesului de învățare.

Elevii au identificat o conexiune pozitivă între managementul timpului și succesul la examene, și folosesc monologul intern pentru a păstra această conexiune.

O concluzie suplimentară rezultă din constatarea că monologul intern ajută elevii în integrarea lor socială la școală.

Astfel, concluzia principală este că monologul intern influențează reglarea emoțională, care influențează autoreglarea emoțională a elevilor, iar aceasta la rândul său influențează autoreglarea învățării.

Așadar, rezultatele care decurg din aceste concluzii sunt:

- **Monologul intern îmbunătățește reglarea emoțională la elevii cu performanțe scăzute**
- **Reglarea emoțională influențează pozitiv autoreglarea, iar aceasta influențează autoreglarea învățării.**

Efectele monologului intern asupra capacităților de dezvoltare

Influența monologului intern asupra procesului de dezvoltare a capacităților surprinde următoarele aspecte:

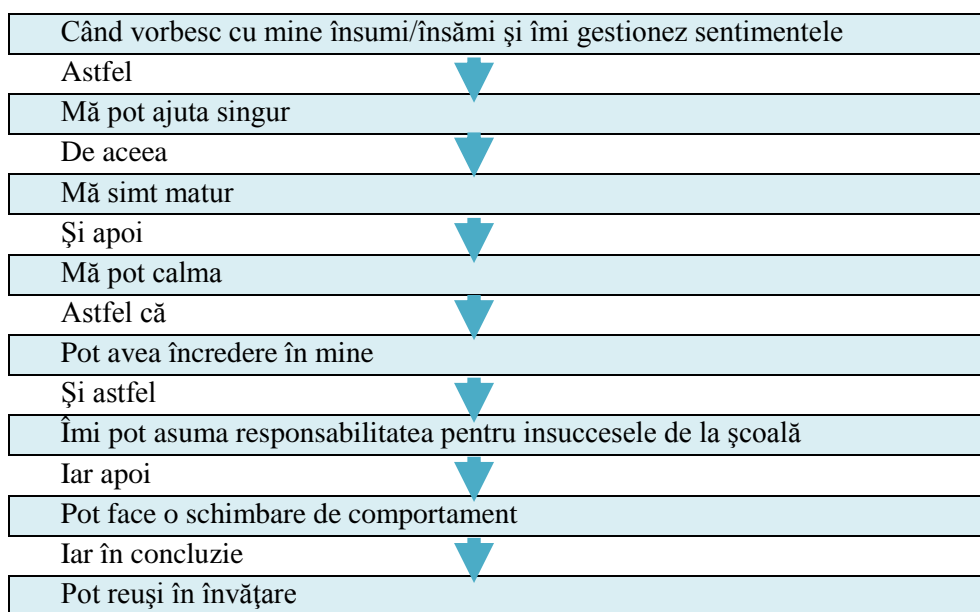


Fig. 3.III: Influența monologului intern asupra capacităților de dezvoltare

În concluzie, această temă confirmă ipoteza cercetării referitoare la faptul că instrumentul de reglare emoțională – monologul intern îmbunătățește reglarea emoțională a elevilor. Ca rezultat, se îmbunătățește și reglarea școlară.

Tema: Reconstrucția cognitivă

Rezultatele cercetării arată că elevii participanți au utilizat instrumente de reconstrucție cognitivă însușite în timpul programului de intervenție și dovedesc cum reconstrucția cognitivă a influențat autoreglarea elevilor, conducând spre o schimbare de comportament.

Constatările mai arată că reconstrucția cognitivă susține comportamentul pro-social, și că are următoarea influență: (1) Influență cognitivă – o schimbare în percepția realității; (2) Influență emoțională – schimbare emoțională; (3) Influența comportamentală – schimbare comportamentală: față de profesori și față de elevi.

Concluzia este că elevii au înțeles că gândurile echivalează cu o punte între lumea exterioară și cea interioară, și că prin schimbarea gândurilor și a interpretării evenimentelor pot controla situațiile de interacțiune cu alții. Astfel, putem conclud că reconstrucția cognitivă generează schimbări cognitive, emoționale și comportamentale. O altă concluzie este aceea că reconstrucția cognitivă conduce la o

schimbare a percepției referitoare la profesori, determinând o schimbare a comportamentului de învățare și exprimând o schimbare în comportamentul de învățare și a atitudinii față de profesori, ca dovadă a judecății morale.

Aceste constatări reafirmă și explică progresul obținut în urma utilizării strategiilor de reconsiderare prezentate în Fig. 1.III în întrebarea de cercetare nr. 1, care conduc spre progrese în comportamentul față de profesori și față de alți elevi.

Această temă reflectă modul de utilizare a instrumentelor de reglare emoțională și influența lor asupra autoreglării emoționale a elevilor participanți, confirmând întrebarea de cercetare corelată cu această ipoteză.

Tema: Medierea ca factor de reglare a comportamentului emoțional

Această temă prezintă atitudinea față de profesori și mediatori. Rezultatele dovedesc rolul profesorului ca mediator între îngrijorările elevilor și sentimentul de încredere. Elevii se simt mai încrezători iar atitudinile lor față de profesori sunt pozitive. Pe lângă aceasta, rezultatele arată că elevii discern între influența celor două stiluri de mediere asupra învățării lor.

1. **Stilul pozitiv de mediere:** controlul comportamentului, dezvoltarea sentimentului de apartenență, aprecierea și respectarea profesorilor, dezvoltarea abilității de a-i accepta, dezvoltarea sentimentului de acceptare a schemelor de învățare, promovarea motivației față de învățare, dezvoltarea abilității de învățare.
2. **Stilul negativ de mediere:** perpetuarea sentimentului de insucces sau eșec la elevilor la școală, sentimentul negativ al elevilor față de profesori, sentimente negative conducând spre frustrare.

Concluzia este că atitudinile elevilor sunt construite ca rezultat al stilului de mediere al profesorului în procesul de învățare. Atunci când stilul de mediere este pozitiv, elevul acumulează un „bagaj” de emoții și abilități care conduc spre un proces eficient de învățare. Atunci când stilul de mediere este negativ, acesta îl împiedică pe elev să își dezvolte motivația și să valorifice la maxim procesul de învățare, menținându-l în „seria eșecurilor”.

O altă concluzie este aceea că elevii care au participat la programul de intervenție au fost expuși unui stil pozitiv de mediere, care a sporit atitudinea lor pozitivă față de profesori și încrederea lor în sine, și care i-a ajutat să-și îmbunătățească performanțele de învățare, schimbând astfel experiența negativă anterioară.

Analiza constatărilor dovedește că un stil pozitiv de mediere dezvoltă procese ulterioare la elevi. Constatăm că procesul reprezintă baza pentru un proces eficient de învățare.

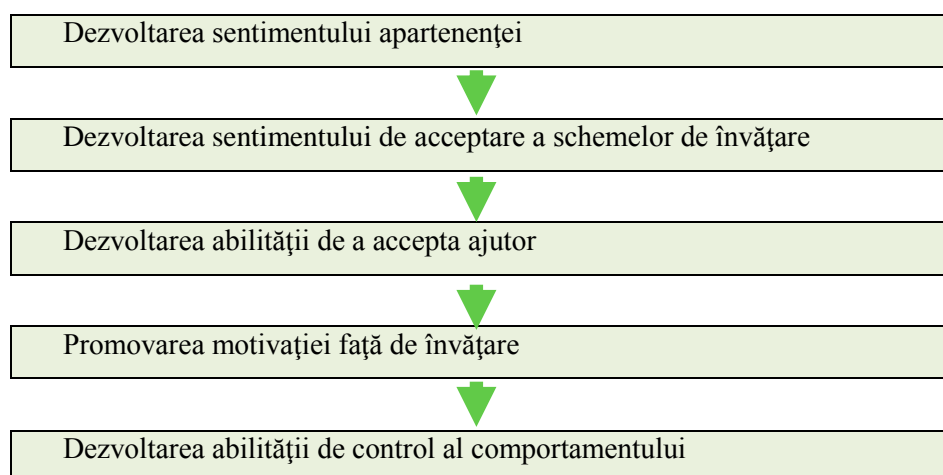


Fig. 4.III: Procesul învățării eficiente

În concluzie, rezultatele cercetării legate de această întrebare arată că în cadrul programului de intervenție componente precum (1) instrumentele de reglare emoțională; (2) medierea profesorului, au o influență pozitivă asupra autoreglării emoționale la elevii cu rezultate slabe. Reglarea emoțională a elevilor îmbunătățește și afectează abilitatea lor de a produce schimbări în comportamentul lor de învățare.

Astfel, este confirmată ipoteza cercetării conform căreia capacitatea de autoreglare emoțională a elevilor participanți în programul de intervenție „Punte către emoții” se va îmbunătăți ca urmare a participării la program.

III.3 Rezultate corelate cu întrebarea de cercetare nr. 3

Rezultate calitative – Note

Figura următoare prezintă diferențele în principalele note la cele trei discipline înainte și după programul de intervenție.

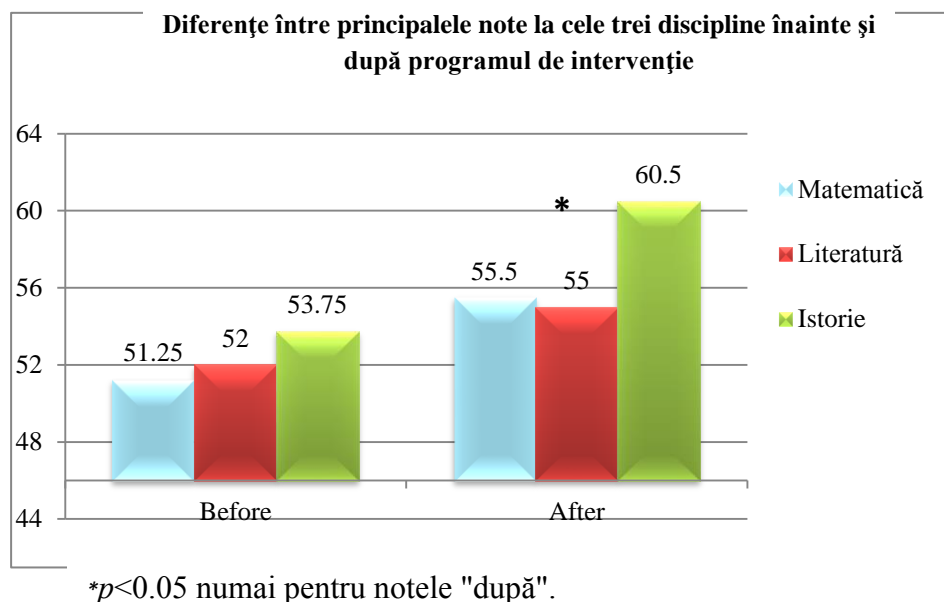


Fig. 6.III: Diferențele în principalele note la cele trei discipline înainte și după programul de intervenție.

t Matematică(19)=-4.34, $p < 0.001$; t Literatură(19)= -3.56 $p < 0.01$;
t Istorie(19)= -7.43 $p < 0.001$

Analiza variabilei (F) în diferențele celor trei discipline după intervenție:

$F(2,57)=5.045$ $p < 0.05$

Tabel 4.III: Distribuția notelor conform numărului de elevi

Notă	Matematică – Număr de elevi înaintea programului de intervenție	Matematică – Număr de elevi după programul de intervenție
54-40	12	3
65-55	8	17
Notă	Literatură – Număr de elevi înaintea programului de intervenție	Literatură – Număr de elevi după programul de intervenție
54-40	9	7
65-55	11	13
Notă	Istorie – Număr de elevi înaintea programului de intervenție	Istorie – Număr de elevi după programul de intervenție
54-40	11	1
70-55	9	19

Tabelul 4.III de mai sus arată că elevii și-au îmbunătățit notele la cele trei discipline, Matematică, Literatură și Istorie. Istoria este disciplina cu cele mai bune rezultate ale elevilor.

Analiza rezultatelor arată îmbunătățiri ale notelor elevilor la disciplinele examinate în cadrul acestei cercetări, și susțin faptul că ipoteza cercetării corelată cu această întrebare se confirmă. Aceste observații dovedesc legătura pozitivă dintre autoreglarea emoțională și procesul de învățare în rândul elevilor cu rezultate scăzute, și reafirmă ipoteza cercetării referitoare la îmbunătățirea notelor lor.

Rezultate calitative

Categorie: Grup restrâns

Procesul învățării semnificative și eficiente într-un grup restrâns

Pentru elevii cu rezultate slabe, învățarea într-un program de intervenție a fost o experiență nouă și pozitivă. Analiza rolurilor relevă faptul că programul de intervenție derulat într-un grup restrâns a creat condițiile pentru o învățare semnificativă și eficientă, exprimată în procesul surprins în figura următoare.

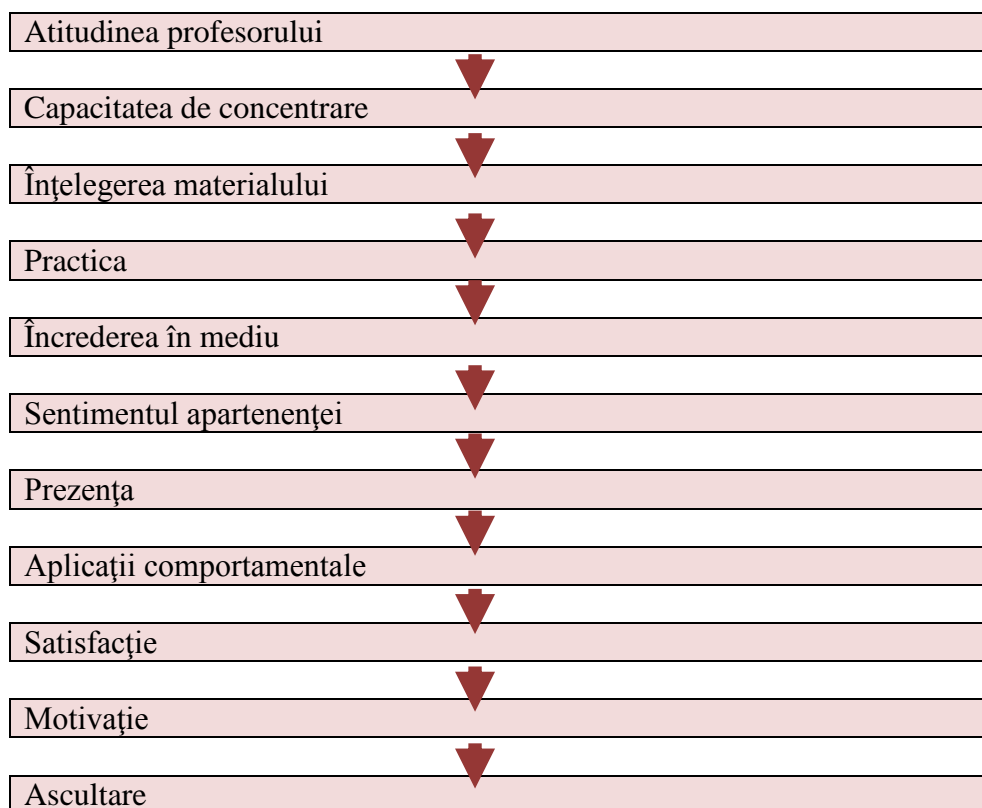


Fig. 7.III: Procesul învățării semnificative și eficiente

Categorie: Rolul responsabilizării în exercițiul educațional

Rolul responsabilizării pentru studiu

D: "Acest program m-a făcut mai responsabil și mai matur, pentru că mai întâi mi-am asumat responsabilitatea pentru mine și comportamentul meu la școală, pentru studiile mele. Nu mă bazez pe nimeni în afară de mine, și asta mă ajută mult... mi-a crescut responsabilitatea, sunt mai atent și știu când trebuie să mă opresc din vorbit în clasă sau în școală."

Învățarea pentru examene

Înainte programului	După program
M: "Nu țin minte întotdeauna când avem un examen și nu învăț pentru asta."	M: "Ce am învățat aici m-a ajutat să fiu mai bun, să mă schimb la școală; Îmi gestionez timpul mai bine, îmi împart săptămâna în funcție de timpul dinaintea examenelor, nu las nimic pe ultimul moment, mă culc mai devreme când știu că mâine am un examen, pentru că am înțeles că toate acestea mă vor ajuta."

Realizarea temelor

Înainte programului	După program
S: "Nu-mi fac temele niciodată... Nu știu de ce, uneori copiez în timpul pauzelor ca să nu strige profesorul la mine."	S: "Prin asumarea responsabilității față de mine am început să-mi fac temele... uneori nu vreau să o fac, dar apoi îmi spun că mă ajută..."

Schimbarea comportamentului la școală

Înainte programului	După program
M: "Dacă profesoara mă enervează, sunt nepoliticos cu ea ... nu mă gândesc la ea... Îi fac același lucru... ea mă enervează sau mă scoate afară din clasă, iar eu sunt nepoliticos... uneori și alții mă deranjează în clasă ... îmi iau lucruri din penar fără să mă întrebe... și strig la ei și izbucnesc... și profesoara, bineînțeles, nu lămurește situația și mă scoate pe mine afară din clasă."	M: "Comportamentul meu la școală s-a schimbat, îi respect pe profesori. Nu mai sunt nepoliticos, cea mai mare schimbare la mine este că îi respect pe profesori; nu mai intru în bucluc..." "Când sunt foarte nervos în legătură cu ceva, nu izbucnesc, mă calmez vorbind cu mine... în clasă, când nu înțeleg, monologhez în interior și întreb profesorul... dacă cineva din clasă mă deranjează, mă calmez prin monolog interior și merg înainte... folosesc respirația pentru a mă calma."

Rezultatele care rezultă de aici sunt:

- Există o conexiune între reponsabilitatea de management al timpului în momentul învățării pentru un test și succesul elevilor cu rezultate slabe;
- Conexiunea dintre responsabilitatea ascultării în clasă și succesul la test este una pozitivă;
- Folosirea emoțiilor prin instrumentele de reglare emoțională ajută elevii să facă față sentimentului de stres la un examen și fricii de eșec;
- Reglarea emoțională dezvoltă motivația elevilor pentru învățare.

Concluzia este că există o corelație directă între utilizarea instrumentelor de reglare emoțională și schimbarea care survine în comportamentul elevului. Elevii își asumă responsabilitatea pentru propria învățare și conferă noi sensuri conceptului de responsabilitate. Această constatare confirmă ipoteza cercetării conform căreia calitatea învățării elevilor crește în sensul în care aceștia devin responsabili pentru propria învățare.

Sumarizarea rezultatelor observației – Comportamentul de învățare / Performanța

Figura următoare sumarizează toate figurile anterioare și surprinde nivelul performanței operaționalizate de învățare a elevilor din cadrul cercetării, pe baza observațiilor obținute în urma programului de intervenție. Datele din figură relevă faptul că nivelul performanțelor a fost ridicat conform criteriilor care descriu o performanță adecvată în învățare, în timp ce conform criteriilor care descriu performanța scăzută sau disfuncționalitățile, performanța a fost scăzută.

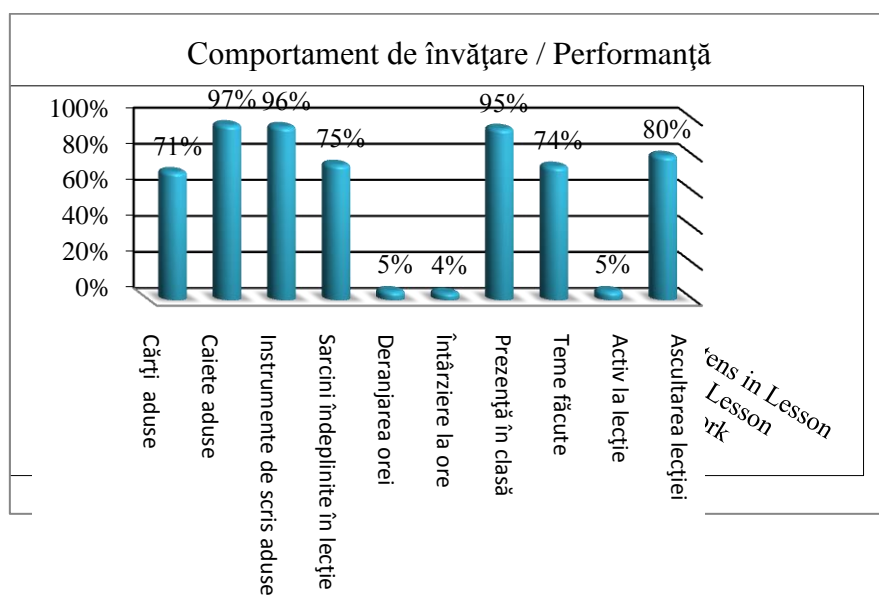


Fig. 21.III: Sumarizare – Comportamentul de învățare / Performanța

Constatarea ce rezultă din această figură este aceea că elevii observați, care anterior fuseseră considerați elevi cu rezultate slabe înaintea programului de intervenție „Punte către emoții”, au un comportament normativ după intervenție.

Această constatare reflectă schimbarea realizată de elevi în performanța lor de învățare. Această schimbare a fost determinată de progresele înregistrate în ceea ce privește angajamentul lor față de învățare, ca rezultat al responsabilității pe care și-au asumat-o față de propriul proces de învățare.

Principala constatare este aceea că există o corelație între programul de reglare emoțională pentru elevii cu rezultate slabe și comportamentul lor normativ în procesul de învățare.

Pentru a rezuma rezultatele observației, măsurarea succesului programului de intervenție în ceea ce privește procesul de învățare la elevii cu rezultate slabe este reflectat de nivelul ridicat al performanței în învățare surprins în figurile de mai sus. Acești elevi, considerați ca având rezultate slabe cauzate de performanța scăzută în învățare, au dovedit, conform observațiilor, că performanța lor în învățare reflectă un comportament adecvat. Astfel, concluzia este că: Programul de intervenție „Punte către emoții” îmbunătățește reglarea emoțională a elevilor și reprezintă o oportunitate de a optimiza rezultatele și comportamentul de învățare la elevii de clasa a VIII-a cu rezultate slabe.

În sumarizarea capitolului referitor la rezultate, ipoteza de cercetare este confirmată și validată prin intermediul instrumentelor de cercetare calitative și cantitative și prin triangulația instrumentelor de cercetare.

Secțiunea următoare se referă la limitările cercetării, din perspectiva cercetătorului.

III.4 Limitări din perspectiva cercetătorului – Limitările cercetării

Cercetătoarea a fost instructor în cadrul programului, după cum se procedează în studiile în care cercetătorii analizează programe dezvoltate de ei înșiși. Aceasta poate avea ca rezultat subiectivitatea interpretării rezultatelor. Pentru reducerea acestui risc, cercetătoarea a documentat rezultatele exact în modul în care au fost ele surprinse de participanți. De asemenea, pentru că cercetătoarea a predat întotdeauna la

liceu, a ales să implementeze această cercetare la clasa a VIII-a de gimnaziu, pentru a preveni interpretarea subiectivă a rezultatelor.

III.5 Contribuția inovativă a cercetării

În această cercetare se evidențiază o serie de aspecte inovative:

- **Tema cercetării** – autoreglarea emoțională este una dintre componentele de bază ale teoriei inteligenței emoționale, care tratează dezvoltarea abilităților legate de viață la oameni. Această cercetare analizează influența autoreglării emoționale a elevilor cu rezultate slabe asupra procesului lor de învățare.
- **Un program unic de intervenție** – Programul „Punte către emoții” este unic, inovativ și original, expunând elevii în fața universului emoțiilor și înzestrându-i cu instrumente de reglare emoțională. Este un program conceput și realizat de cercetătoare pentru elevii de clasa a VIII-a de gimnaziu. Acest program de intervenție se bazează pe experiența cercetătoarei de-a lungul mai multor ani, ca profesor la elevii cu performanțe scăzute, și pe experiența sa ca psihoterapeut în domeniul cognitiv-comportamental (CBT) pentru copii și tineri.
- **Eșantionul de participanți** – participanții la această cercetare au fost elevi din clasa a VIII-a de gimnaziu, cu rezultate slabe, despre care nu există încă multe cercetări.
- **Instrumentele de cercetare** – a fost dezvoltat un instrument de observare specific cercetării. Este vorba despre un instrument de observare directă și concentrată, care include 10 performanțe ale învățării și criteriile comportamentale de urmărit în timpul lecțiilor.
- **O nouă perspectivă** a reieșit din rezultatele cercetării, iar analiza acestora arată că nu există suficiente programe de intervenție în școli, având ca scop dezvoltarea inteligenței emoționale. Spre exemplu, programul de intervenție SEL (învățare socială și emoțională) (Zins & Elias, 2007; Guerra & Bradshaw, 2008; Weissberge, Kumpfer & Seligman, 2003; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002), sau You Can Do It! (YCDI) (Bernard, 2004; 2008). Rezultatele prezentei cercetări dovedesc faptul că dezvoltarea programelor de intervenție în școli, axate pe dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, ar trebui încurajate.
- Inovația acestei cercetări este faptul că examinează corelația dintre reglarea emoțională și progresele în învățare în rândul elevilor de **clasa a VIII-a cu rezultate slabe**.

- Aceasta vine în contrast cu cercetări anterioare care au analizat corelația dintre inteligența emoțională și rezultatele învățării în rândul populației generale de elevi, precum studiile realizate de Barchard (2003); MacCann & Roberts (2008); Downey, Mountstephen, Hansen & Stough (2008); Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski (2004); Petrides, Fredrickson & Furnham (2004).
- Rezultatele cercetării arată faptul că un program de intervenție ar trebui să integreze instrumente din sfera psihologiei cognitiv-comportamentale, care pot fi eficiente în predarea la clasă.
- Prezenta cercetare pedagogică și-a propus un model unic și inovativ (prezentat în capitolul Concluzii conceptuale) care realizează corelația între programele de intervenție vizând autoreglarea emoțională și optimizarea procesului de învățare la elevii de clasa a VIII-a cu rezultate slabe.

CAPITOLUL IV - CONCLUZII

IV.1 Concluzii faptice

1. Programul de intervenție „Punte către emoții” are efecte asupra autoreglării emoționale la elevii cu rezultate slabe. Programul crește gradul de utilizare a strategiilor de adaptare în rândul acestora și reduce utilizarea strategiilor de reprimare, ceea ce reprezintă un progres în domeniul autoreglării emoționale, axat pe întrebarea „Cine sunt și cum mă simt?”, conducând spre conștientizare personală, învățarea universului emoțiilor și însușirea unor instrumente de expresie exterioară a ceea ce este simțit în interior, ceea ce dezvoltă conștientizarea emoțională, în timp ce îmbunătățirea relaționării cu alții reflectă conștientizarea socială.
2. Folosirea unor instrumente de reglare emoțională dobândite în timpul programului de intervenție ajută elevii să-și regleze emoțiile. Utilizarea acestor instrumente are efecte atât cognitive cât și non-cognitive, operând cu dimensiunile emoțională, comportamentală și cognitivă. Aceste influențe se răsfrâng asupra performanței în învățare a elevilor cu rezultate slabe, la școală și acasă. Monologul interior influențează performanța lor de învățare, motivația pentru învățare și le dezvoltă abilitatea de a se ajuta singuri.

Barometrul emoțional este folosit ca schimbare auto-mediată și experiență emoțională, reconstrucția cognitivă conduce la schimbări în schemele de gândire iar respirația este utilizată pentru calmare. Totuși, există diferențe în utilizarea acestor instrumente de reglare emoțională, între care cardul de adaptare nu este folosit aproape deloc.

3. Stilul de mediere al profesorului afectează emoțiile elevilor. Un stil negativ de mediere perpetuează sentimentul insuccesului și menține elevii în „șirul eșecurilor”. Un stil pozitiv de mediere dezvoltă capacitatea de învățare și încurajează utilizarea instrumentelor de autoreglare emoțională.
4. Dezvoltarea conștientizării și folosirea instrumentelor de autoreglare emoțională conferă un nou înțeles conceptului de responsabilizare a elevilor cu rezultate slabe. Ei își asumă responsabilitatea pentru eșec și astfel, planificarea învățării lor se optimizează, reflectându-se în organizarea și gestionarea timpului de studiu, în realizarea temelor și în învățarea pentru examene, printr-un progres în implicarea lor emoțională în acțiunea de învățare. Elevii folosesc instrumentele de autoreglare emoțională pentru a-și schimba comportamentul la școală iar adaptarea la școală este de asemenea îmbunătățită. Aceste schimbări îmbunătățesc la nivel operațional autoreglarea emoțională a elevilor.
5. Comportamentul de învățare al elevilor cu rezultate slabe s-a îmbunătățit sub toate cele zece criterii analizate în timpul observării. Implementarea instrumentelor de reglare emoțională a influențat notele elevilor – îmbunătățirea notelor se constată la disciplinele observate și în numărul descrescător al notelor sub nivelul de trecere. Îmbunătățirea sub aspectul criteriilor legate de comportamentul de învățare, ca și notele mai bune demonstrează progresul în reglarea învățării la elevi.

IV.2 Concluzii conceptuale

1. **Creșterea gradului de conștientizare personală, emoțională și socială reprezintă un moment-cheie al schimbării care impulsionează elevii cu rezultate slabe.** Conștientizarea permite alegerea, iar introducerea instrumentelor de autoreglare emoțională determină un moment-cheie în realizarea acestei alegeri. Acest moment constituie momentul dinamizării și creșterii.

2. **Autoreglarea emoțională și creșterea gradului de conștientizare dezvoltă nivelul inteligenței emoționale la elevii cu rezultate slabe.** Conștientizarea și autoreglarea emoțională sunt componente de bază ale teoriei inteligenței emoționale. Întrucât rezultatele cercetării arată că după programul de intervenție gradul de conștientizare al elevilor a crescut iar autoreglarea lor emoțională s-a îmbunătățit, se poate afirma că și nivelul inteligenței lor emoționale a crescut.
3. **Învățarea într-un grup restrâns dezvoltă aptitudini legate de învățare și de viață care reabilitează experiențele de învățare și dezvoltă capacitatea elevilor de reglare a învățării.** Procesul de învățare în grup restrâns în cadrul programului de intervenție a influențat nivelul reglării învățării atins de elevii cu rezultate slabe. Învățarea în acest mediu le-a dezvoltat elevilor aptitudini eficiente de învățare și le-a cultivat aptitudini generale reflectate în sentimente de apartenență și de siguranță, care i-au ajutat pe elevi să se adapteze cadrului de învățare.
4. **Se remarcă o corelație pozitivă între nivelul inteligenței emoționale și nivelul reglării învățării la elevii cu rezultate slabe.** Conștientizarea personală, emoțională și socială ca și autoreglarea emoțională constituie fundamentul inteligenței emoționale umane, și astfel, atunci când rezultatele cercetării dovedesc acest lucru pe de o parte, se constată creșterea nivelului de conștientizare și al autoreglării emoționale iar pe de altă parte, o îmbunătățire a comportamentului de învățare și a achizițiilor, este confirmată corelația pozitivă dintre nivelul inteligenței emoționale și calitatea reglării învățării.

IV.3 Contribuții teoretice

Prezenta cercetare pedagogică extinde cunoașterea teoretică asupra temei legate de îmbunătățirea procesului de învățare la elevii cu rezultate școlare slabe prin îmbunătățirea nivelului lor de inteligență emoțională.

Studiul se adaugă cunoașterii teoretice referitoare la importanța inteligenței emoționale ca factor favorizant al învățării în școală, precum și cunoașterii legate de importanța implicării emoționale a elevilor și de influența acestui aspect asupra procesului învățării și asupra rezultatelor școlare.

Această abordare contribuie la o mai bună cunoaștere a legăturilor dintre emoții și învățare, a modalităților de gestionare a problemelor comportamentale la școală, și a factorilor care îmbunătățesc procesul de învățare în școală.

Contribuția programului de intervenție „Punte către emoții” este faptul că cercetătorul a identificat factorul – conștientizarea elevului – care are o influență pozitivă majoră asupra procesului de învățare la elevii cu rezultatele slabe, și a dovedit că nivelul de conștientizare personală, emoțională și socială reprezintă un moment de turnură pentru schimbarea comportamentului de învățare care conduce spre succesul școlar. Este o contribuție importantă la cunoașterea pedagogică legată de obiectivele școlii și de rolul școlii în pregătirea elevilor pentru o viață de calitate ca adult. Rezultatele cercetării contribuie la dezbaterile despre rolul școlilor ca designeri ai imaginii absolventului desirabil din perspectiva aptitudinilor sale pentru viață, spre deosebire de rolul lor de transmițători ai cunoașterii prin discipline. Astfel, cercetarea contribuie la dezbaterile legate de sensul pedagogiei moderne și reprezintă un stimulent în perceperea pedagogiei moderne.

Această cercetare se adaugă cunoașterii teoretice, arătând că folosirea instrumentelor cognitive pentru determinarea unor schimbări de natură emoțională este posibilă, pentru a genera o schimbare în comportamentul de învățare al elevilor. Abilitatea de a integra instrumente din sfera cognitiv-comportamentală lărgeste cunoașterea posibilităților de a utiliza această abordare psihologică în scopul îmbunătățirii procesului de învățare în școală. Se constată astfel o extindere a contribuțiilor psihologiei cognitiv-comportamentale în domeniul educației și o schimbare în politicile educaționale. Cercetarea reduce din lacunele cunoașterii modalităților de abordare a elevilor cu rezultate slabe.

Contribuția teoretică a programului de intervenție „Punte către emoții” este faptul că se axează și consolidează conexiunea dintre autoreglarea emoțională și reglarea învățării la elevii cu rezultate slabe, precum și faptul că readuce în discuție importanța stilului de mediere al profesorului asupra procesului de învățare al elevilor cu performanțe scăzute. Un aspect inovativ este și faptul că cercetătoarea a înregistrat vocile elevilor și atitudinile lor legate de stilurile de mediere, care conferă noi perspective dezbaterii.

IV.4 Modelul procesului de îmbunătățire a autoreglării emoționale conform programului de intervenție „Punte către emoții”

Modelul prezentat mai jos arată contribuția programului „Punte către emoții” la cunoașterea generală asupra influenței autoreglării emoționale la elevii cu rezultate slabe.

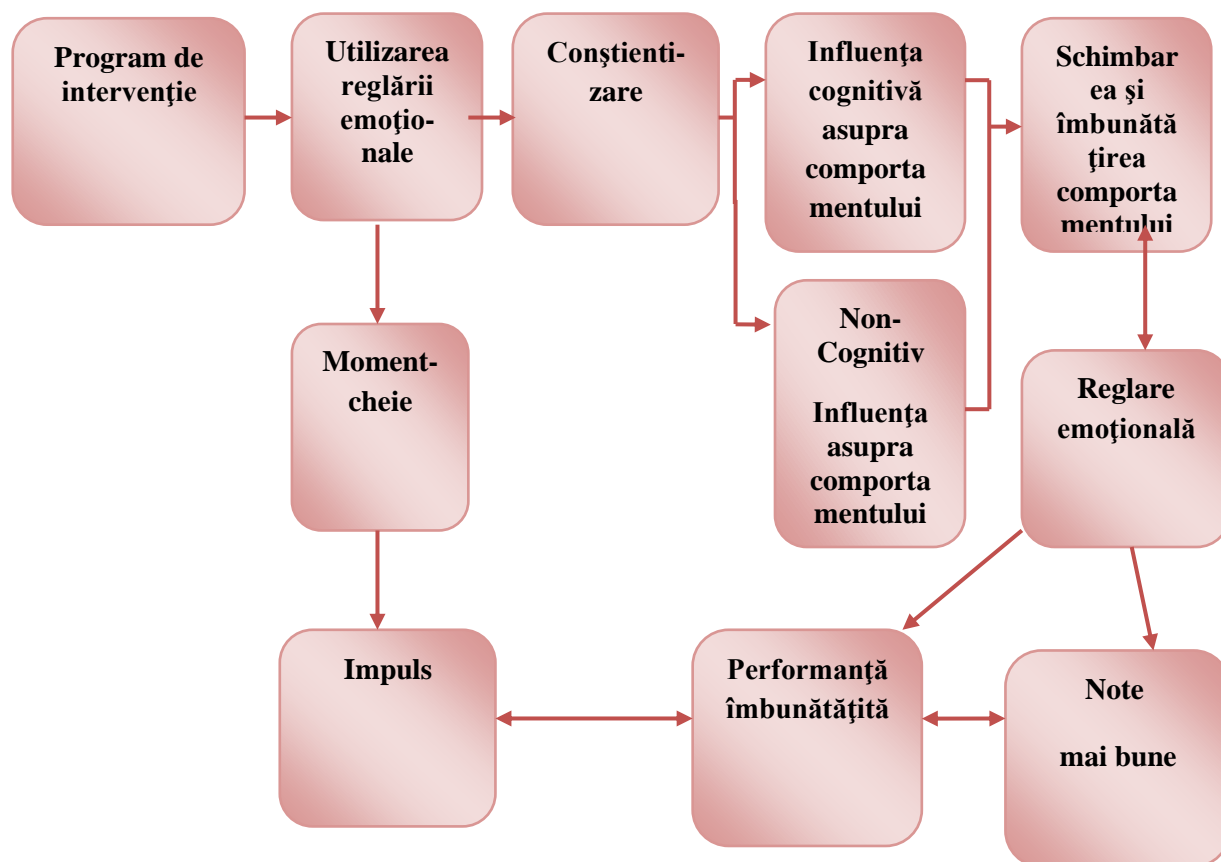


Fig. 1.V: Modelul procesului de îmbunătățire a autoreglării emoționale conform programului de intervenție „Punte către emoții”

IV.5 Contribuții practice la cunoaștere

Această cercetare contribuie la cunoașterea aplicată în școli prin faptul că se adaugă cunoașterii referitoare la abordarea elevilor cu rezultate slabe și extinde modalitățile de gestionare a fenomenului eșecului în școală. Pe lângă aceasta, programul de intervenție este un program educațional care promovează o experiență de învățare menită să reabiliteze și să ajute elevii să se adapteze școlii, în scopul stopării „șirului eșecurilor” în care se regăsesc aceștia, după cum o arată comportamentul lor defectuos de învățare și problemele comportamentale la școală. Contribuția programului de intervenție este că le oferă școlilor încă un instrument de gestionare a elevilor cu rezultate slabe, pentru rezolvarea problemelor lor comportamentale.

Acest program de intervenție poate fi aplicat la elevii cu rezultate slabe de gimnaziu, în scopul învățării instrumentelor de autoreglare emoțională. Aceste instrumente au influențe cognitive și non-cognitive care dezvoltă abilitatea elevilor de a-și schimba comportamentul de învățare. Această capacitate practică le permite elevilor să se adapteze cadrului general de învățare și previne insuccesul școlar.

Contribuția practică a programului de intervenție este că prin intermediul acestuia, elevii pot reduce decalajele în cunoștințe folosind autoreglarea emoțională, ceea ce îi determină să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare și să recurgă la ei înșiși în beneficiul propriei învățări. Această contribuție practică contrazice presupunerea că decalajele în cunoaștere pot fi recuperate doar prin lecții suplimentare la subiecții cu note mici.

Acest program de intervenție poate fi implementat în orice școală sau clasă întrucât nu necesită spații sau resurse speciale, fiind astfel accesibil sistemului general de educație. Programul consolidează și legătura elev – profesor, datorită caracterului său și stilului de mediere. Astfel, contribuția practică a cercetării este că provoacă corpul profesoral din școală să-și dezvolte nivelul actual de cunoaștere referitor la abordarea elevilor cu rezultate slabe.

Recomandăm adăugarea acestui program la programele educative din școală și implementarea lui în grupuri restrânse, care le permit elevilor să-și însușească deprinderi de învățare utile în procesul de învățare. Grupul ar trebui alcătuit din băieți și fete cărora învățarea le va îmbogăți viața.

Recomandări pentru viitorul sistemului educațional:

- Să considere problematica integrării emoțiilor în educație ca esențială pentru procesul de învățare și să o integreze în școală;
- Să includă programul de intervenție „Punte către emoții” în curriculumul instituțiilor de formare a profesorilor, pentru a transfera profesorilor cunoștințe referitoare la modalitățile de sprijinire a elevilor cu rezultate slabe;
- Să deruleze workshop-uri pentru profesori în scopul cunoașterii acestui program de intervenție, pentru a-i califica să implementeze acest program. Contribuția programului pentru profesori este că orice profesor îl poate derula, cu pregătire adecvată în domeniul psihologiei.

Cercetări viitoare

Recomandări pentru cercetări viitoare:

- Să investigheze influența instrumentelor de intervenție ale programului „Punte către emoții” asupra elevilor care nu sunt considerați elevi cu rezultate slabe.
- Să investigheze influența instrumentelor de intervenție ale programului „Punte către emoții” asupra elevilor de orice vârstă.
- Să desfășoare un studiu referitor la profesori, pentru a determina în ce fel pot îmbunătăți instrumentele de reglare emoțională stilul de predare.
- Să desfășoare un studiu referitor la întrebarea – O structură organizațională de învățare influențează percepția școlară despre sine a elevilor?

BIBLIOGRAFIE

- Assor, A. et al. 2000. *Use of Updated Motivation Theories for Promoting Comprehensive Reforms in schools*. Symposium - the Israeli Educational Research Association, Tel Aviv (Hebrew)
- Bandura, A. Caprara, G.V. , Barbaranelli, C. Gerbino, M.Pastorelli, C., 2003. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development* 74(3):769-822
- Bengtsson, H. Arvidsson, A., 2011. The Impact of Developing Social Perspective-taking Skills on Emotionality in Middle and Late Childhood. *Social Development*. Volume 20, Issue 2, 353–375,
- Barchard, K.A., 2003. Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R., 1997. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bernard, M.E., 2008. The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioral and achievement challenges. *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference*, 43, 36-40.
- Bernard, M.E., 2004. *The You Can Do It! Early Childhood Education Program: Developing Social-Emotional-Motivational Competencies (4–6 year olds)*, Australian Scholarships Group, Oakleigh, Vic.
- Bocoş M., Jucan D., 2008. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologi evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, *Editura Paralela 45*, Pitești
- Blum, R. W., and H. Libby. 2004. Executive summary. *Journal of School Health*, 74 (7): 229–322
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, J. D., 2002. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5(15).
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., & Gross, J.J. 2010. Patterns of emotional reactivity and regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 23-36
- Collis, J. & Hussey, R. 2003. *Business Research: a Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. Second Edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Cohen-Navot, M.; Ellenbogen-Frankovits, S. and Reinfeld, T. 2000. Overt and Covert Dropout among Teenagers. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute (Hebrew)

- Chiș, V., 2001. *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Presa Universitară Clujeană
- Chis, V., 2002. *Provocările Pedagogiei Contemporane*. Editura Presa Universitară Clujeană
- Downey L.A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., Stough C. 2008. Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17
- Denzin, N.K. Lincoln, Y.S., 2000. Introduction: the discipline and practice of qualitative research, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition., pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Fink-Kronenberg, I., 2007. Emotional Regulation at Infancy. Retrieved January 25, 2011 From: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1223>
- Fontana, A., & Frey, J.H. 2005. The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 695-727). London: Sage Publications.
- Feuerstein, R. Rand, Y. Hoffman, M.B., 1979. *The Dynamic Assessment Of Retarded Performers: the Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore: University Park Press
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E., 1988. *Don't Accept Me As I Am – Helping "Retarded" People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Goleman, D., 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Guerra, N. G., Bradshaw, C. P., 2008. Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, pp: 1–17.
- Gross, J.J. 1998. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J.J., & John, O.P. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hirvonen, R. . Aunola K. Alatupa, S. Viljaranta, J. Nurmi, J.E., 2013. The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction* Volume 27, 21–30

- Keenan, K. 2000. Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 418-434
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. 2005. Developing cognitive social emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42, 405-417.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. 2012. Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning & Individual Differences*, 22, 190-201.
- MacLeod, C., & Bucks, R. S. 2011. Emotion regulation and the cognitive-experimental approach to emotional dysfunction. *Emotion Review*, 3, 62–73.
- McKay, M. Davis, M. Fanning, P., 2003. *Thoughts and Feelings: Taking Control of Your Moods and Your Life*. New Harbinger Publications.
- MacCann C. & Roberts R.D. 2008. New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., Roberts, R. 2011. Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY: Basic Books.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. 2006. Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390. *Individual Differences*, 36, 277–293
- Mor, F., 2006. *Seeing the Children*. Jerusalem: Maor Walach Publishing
- Mor, N. Meijers, J. Marom S. Gilboa-Schechtman, E., 2011. *Cognitive Behavioral Therapy for Children, Therapeutic Principles*. Tel Aviv: Dionun Publishing.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. 1999. Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687–700.
- Parker J.D.A., Summerfeldt L.J., Hogan M.J., Majeski S.A. 2004. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293
- Pintrich P. R., 2000a. The role of goal orientation in self-regulation learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic Press

Rosenthal, M. Gat, L. Zur, H., 2012. *No One is Born Violent*. Tel Aviv: HaKibbutz Hameuchad

Reschly, D. J., 2004. Commentary: Paradigm Shift, Outcomes Criteria, and Behavioral Interventions: Foundations for the Future of School Psychology. *School Psychology Review* Volume 33, Issue 3 (2004) pp. 408—41

Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Stake, R.E. 2000. Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.435-454). London: Sage Publications

Tamir, M., 2011. The Maturing Field of Emotion Regulation. *Emotion Review* Vol. 3, No. 1 (January 2011) 3–7 © 2011 SAGE Publications and the International Society for Research on Emotion

Tal, C., 2005. *Emotional Intelligence Theory and Practice*. Tel-Aviv: Ach.

Teasdale, J., & Barnard, P. 1993. *Affect, Cognition and Change*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L., 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press

Vygotsky, L.S., 1978. *Zone of Proximal Development: A new approach*. *Mind in Society*. Harvard University Press

Vidislavski, M. Peled, B. Pepsner, O., 2010. *Matching School to the 21st Century and Innovative Pedagogy*. Eureka, 30, pp: 1-6. Tel Aviv University.

Vidislavski, M. (2008). *Opportunities in Teaching and Learning in A Small Group, Teaching Directed at the Individual*. Jerusalem: Ministry of Education (In Hebrew)

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L. Seligman, M. E., 2003. Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, pp: 425–432

Zeidner, M. 1998. *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press