

**UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI”
CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
ȘCOALA DOCTORALĂ DE SOCIOLOGIE**

Climatul școlar și succesul școlar

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

Conducător de doctorat:

Prof. univ. dr. Maria Roth

Student-doctorand:

Ioana-Emanuela Orzea (Teulea)

CUPRINS

Introducere.....	9
1. Succesul școlar din perspectivă psiho-socială și sociologică.....	19
1.1. Definirea succesului școlar.....	19
1.2. Factorii care influențează succesul școlar.....	20
1.3. Factorii climatului școlar și succesul școlar.....	21
1.3.1. Factorii de ordin structural și succesul școlar.....	22
1.3.2. Factorii instructiv-educativi și succesul școlar.....	27
1.3.3. Factorii relaționali și succesul școlar.....	33
1.4. Perspective psiho-sociale asupra succesului școlar.....	42
1.4.1. Teoria bioecologică.....	42
1.4.2. Modelul cultural ecologic al climatului școlar.....	44
1.4.3. Teoria controlului social.....	45
1.4.4. Teoria potrivirii între etapa de dezvoltare și mediu.....	46
1.4.5. Teoria riscului și rezilienței.....	46
1.5. Perspectiva sociologică asupra succesului școlar.....	47
1.6. Concluzii.....	50
2. Dimensiuni și efecte ale climatului școlar.....	52
2.1. Conceptul de climat organizațional.....	52
2.2. Relația și distincția între climatul organizațional și cultura organizațională.....	54
2.3. Perspectiva organizațională asupra climatului școlar.....	58
2.3.1. Metafora ”personalității” școlii.....	58
2.3.2. Metafora „sănătății” școlii.....	59
2.3.3. Climatul social.....	62
2.3.4. Teoria lui Likert.....	63
2.3.5. Concluzii.....	65
2.4. Calitatea climatului școlar.....	67
2.5. Siguranța și climatul școlar.....	69
2.6. Rolurile cadrului didactic și climatul școlar.....	71
2.7. Factorii care influențează percepția asupra climatului școlar.....	73
2.8. Efectele climatului școlar.....	75
2.8.1. Climatul relațional și efectele sale comportamentale.....	75
2.8.2. Climatul academic și efectele sale comportamentale.....	76
2.8.3. Climatul relațional/social profesori-elevi și efectele sale psihice și sociale.....	77
2.8.4. Climatul relațional/social dintre egali și efectele sale psihice și sociale.....	78
2.8.5. Climatul academic și efectele sale psihice și sociale.....	79
2.9. Concluzii.....	79
3. Evaluarea climatului școlar. Modalități de evaluare (studiile 1 și 2).....	83
3.1. Modalități de evaluare a climatului școlar.....	83
3.2. Studiul 1: Elaborarea unui instrument pentru evaluarea climatului școlar din perspectiva elevilor.....	85
3.2.1. Instrumente pentru evaluarea climatului școlar.....	85

3.2.2. Obiectivele cercetării, eşantionul și metoda.....	87
3.2.3. Calități metrice ale instrumentului.....	90
3.2.4. Concluzii.....	101
3.3. Studiul 2: Elaborarea unui chestionar destinat evaluării climatului școlar din perspectiva profesorilor.....	101
3.3.1. Măsurarea climatului școlar din perspectiva profesorilor.....	102
3.3.2. Obiectivul cercetării, eşantionul și metoda.....	104
3.3.3. Calități metrice ale instrumentului.....	106
3.3.4. Concluzii.....	109
4. Relația dintre climatul școlar și caracteristici ale școlii (studiile 3 și 4).....	111
4.1. Introducere.....	111
4.2. Eșantionul studiilor 3 și 4.....	112
4.3. Studiul 3: Variația climatului școlar și a performanțelor școlare în funcție de mărimea și amplasarea școlii.....	117
4.3.1. Cercetări privind relațiile dintre climatul, mărimea și amplasarea școlii.....	118
4.3.2. Obiectivul cercetării, ipotezele și eşantionul.....	119
4.3.3. Rezultate.....	121
4.3.4. Concluzii.....	127
4.4. Studiul 4: Relația dintre climatul școlar și caracteristici ale familiei elevilor....	130
4.4.1. Obiectivul cercetării, ipotezele și eşantionul.....	130
4.4.2. Rezultate.....	131
4.4.3. Concluzii.....	134
5. Relațiile dintre climatul școlar și caracteristici individuale ale elevilor (studiul 5).....	137
5.1. Introducere.....	137
5.2. Studiul 5: Relația dintre climatul școlar, genul, starea de bine și reziliența elevilor.....	137
5.2.1. Starea de bine și reziliența la elevi.....	138
5.2.2. Obiectivele cercetării, ipotezele și eşantionul.....	140
5.2.3. Rezultate.....	142
5.2.4. Concluzii.....	148
6. Relația dintre climatul școlar și succesul școlar al elevilor (studiul 6).....	150
6.1. Introducere.....	150
6.2. Studiul 6: Relația dintre climatul școlar și performanțele academice ale elevilor.....	151
6.2.1. Obiectivele cercetării, ipotezele și eşantionul.....	152
6.3. Rezultate.....	154
6.3.1. Climatul școlar și mediile elevilor din perspectiva genului.....	155
6.3.2. Variații ale climatului și succesului școlar în funcție de ciclul educațional.....	157
6.3.3. Diferențe privind profilul umanist și real.....	164
6.3.4. Climatul școlar și succesul școlar din perspectiva prestigiului școlilor.....	167
6.3.5. Climatul școlar și mediile elevilor obținute în evaluări interne și în evaluări externe.....	171
6.3.6. Modele explicative ale rezultatelor școlare ale elevilor.....	175

7. Studiul 7: Perspectiva profesorilor asupra climatului școlar (studiul 7).....	190
7.1. Introducere.....	190
7.2. Demersul cantitativ.....	191
7.2.1. Obiectivul cercetării, ipotezele și eșantionul	191
7.2.2. Rezultate.....	193
7.3. Focus-grupul.....	196
7.3.1. Întrebările de cercetare și participării la focus-grup.....	197
7.3.2. Analiza de conținut.....	198
7.4. Concluzii.....	203
8. Concluzii și recomandări.....	205
Bibliografia.....	217
Anexe.....	235

Cuvinte cheie: succes școlar, climat școlar, reziliență, stare de bine, gen, amplasarea școlii, ciclul școlar

De mai bine de două decenii, la nivel internațional, se susține teza conform căreia climatul școlar, calitatea și caracterul vieții școlare, facilitează sau împiedică dezvoltarea copiilor, învățarea și succesul acestora. Climatul școlar se referă la calitatea vieții școlare și are la bază patternurile vieții școlare, reflectând normele, valorile, relațiile interpersonale, practicile de predare-învățare și de conducere a școlilor.

Evaluările PISA din anul 2012 (OECD, 2013), dovedesc că elevii din România sunt cei mai nefericiți la școală dintre elevii tuturor țărilor participante, iar 73% dintre elevii noștri declară că se simt singuri la școală, un indicator important pentru starea de alienare a elevilor în raport cu școala. Din punctul de vedere al performanțelor, evaluările PISA din anul 2012 (OECD, 2013) plasează România, la matematică, pe locul 45 din cele 65 de țări participante. La citire/lectură, elevii români au ocupat locul 50 din 65, iar la științe, locul 49 din 65. Scorul României s-a aflat sub cel al mediei OECD pentru toate cele trei probe susținute, rezultatul cel mai bun fiind înregistrat de elevii din Shanghai-China. 40,8% dintre elevii români au înregistrat rezultate slabe la matematică, iar la română 37,3% s-au aflat la nivelul slab. La polul opus, numai 3,2% dintre elevii români ating nivelul de top, ceea ce dovedește ineficiența sistemului educațional românesc. Media OECD sub acest aspect este de 23% pentru rezultatele slabe și 12,6% pentru rezultatele de top. Sub aspectul motivației, elevii români se află pe ultimul loc, la mare distanță față de elevii celorlalte țări OECD. În anul 2011, elevii români se situează pe locul 33 din 45 la testările PIRLS, fiind pe ultimul sau penultimul loc în Europa atât la aceste testări cât și la TIMMS (Ina și colab., 2011; Michael și colab., 2011).

Raportul Ministerial realizat în 2007 evaluează, printre altele, elementele care țin de climatul organizațional. Astfel, majoritatea școlilor din România au o arhitectură care corespunde unei concepții despre școală de la finele secolului al XIX-lea, iar nu uneia de la începutul secolului al XXI-lea. Resursa umană îmbătrânește îngrijorător, iar calitatea prestației este una slabă, având în vedere că 74,3% dintre elevii de clasa a VIII-a susțin că profesorii obișnuiesc să le dicteze la majoritatea materiilor. Mai mult, doar 18% din personalul didactic a urmat un curs de pregătire pentru utilizarea tehnologiei informației în predare (Miclea, 2007).

Resursa îmbătrânită din sistemul educațional românesc este menționată și de raportul PISA 2012 (OECD, 2013), unde se arată că 57% dintre profesorii români participanți au peste 20 de ani vechime, iar sub 5 ani vechime procentul este de doar 2%, subliniind lipsa de atracție a acestei profesii în rândul tinerilor. În anul 2015, 82% dintre profesorii care predau în învățământ erau titulari, 16% suplinitori, iar 1,6% dintre posturile existente în sistemul preuniversitar sunt ocupate de personal necalificat, ceea ce înseamnă că 3500 de cadre didactice nu au pregătirea necesară pentru a le preda copiilor.

O serie de cercetări asupra climatului școlar a fost lansată de Roth și colaboratorii ei, care adaptează un instrument de evaluare a profilurilor socio-educative ale elevilor, claselor și școlilor în funcție de suportul social oferit elevilor. Cercetările realizate cu chestionarul "Profilul Succesului școlar" dovedesc că performanțele școlare ale elevilor de gimnaziu și liceu diferă în funcție de gen, etnie și mediul de rezidență, în defavoarea băieților, a elevilor romi și a elevilor din mediul rural (Roth, Dămean și Iovu, 2009; Roth, Bowen și Hărăguș, 2010).

Prezenta cercetare răspunde necesității investigațiilor în domeniul climatului școlar, cu șanse de generalizare a rezultatelor, urmărind relația acestuia cu succesul școlar, măsurat prin mediile elevilor, dar și prin rezultatele înregistrate la testările naționale, prin starea de bine și reziliența elevilor. Climatul școlar este abordat din perspectiva elevilor și din perspectiva profesorilor, elevii și profesorii investigați aparținând acelorași unități școlare. Abordarea relațiilor dintre climatul școlar și performanțele școlare a vizat elevii din învățământul secundar inferior și superior, folosind mai multe criterii: caracteristici individuale, familiale și ale mediului școlar.

Pentru atingerea obiectivelor propuse, au fost proiectate șapte studii, dintre care primele două sunt cercetări pilot. Din cele șapte studii, unul este longitudinal, iar celelalte sunt transversale. În această lucrare sunt reunite analize privind variația climatului după mărimea și amplasarea școlii (studiul 3) și influența caracteristicilor familiei elevilor asupra climatului școlar, cu focalizare asupra studiilor părinților și a ocupației acestora (studiul 4). Analiza influenței unor caracteristici individuale ale elevilor asupra climatului școlar este realizată în studiul 5. Studiile sunt prezentate în această ordine ce corespunde celei cronologice și care aproximează modelul ecologic, considerat de la macrosistem spre microsistem.

Relațiile dintre climatul școlar global, dimensiunile climatului și performanțele academice ale elevilor sunt analizate în studiul 6, care este unul longitudinal, studiul 7 fiind dedicat

perspectivei profesorilor asupra climatului școlar. Din perspectiva profesorilor, climatul este abordat prin raportare la caracteristici ca vârsta, ciclul la care predau, vechimea în învățământ, reziliența. Pentru categoria profesori, cercetarea cantitativă a fost completată de o cercetare calitativă, cu funcție explicativă. Profesorii participanți aparțin unei școli centrale și uneia noncentrale, făcând parte din eșantionul folosit și pentru investigarea elevilor. Pentru fiecare dintre aceste școli fiind organizat un focus-grup cu câte 6 subiecți.

Din perspectiva elevilor, climatul este analizat prin raportare la trăsături individuale – reziliența și starea de bine, variabila demografică, genul, variabile socio-demografice ale familiei acestora, educația și ocupația părinților, și caracteristici ale școlii: amplasare și mărimea școlii, ciclul educațional, profil.

Metodele de colectare a datelor au fost metoda chestionarului, focus-grupul, analiza documentelor. Elevii cuprinși în eșantionul studiilor 3, 4 și 6 provin din școlile mediului urban mic (sub 50.000 de locuitori), fiind în număr de 605. Modalitatea de eșantionare a elevilor este una multistadială. Din totalitatea școlilor existente în Făgăraș, s-a optat pentru includerea în eșantion în funcție de criteriile: amplasare, mărimea școlii, prestigiul acesteia, nivelul școlar la care se predă, astfel încât să fie cuprinse școli gimnaziale centrale și noncentrale, licee centrale și noncentrale, școli prestigioase și mai puțin prestigioase, școli mici și mari, în total un număr de 8 școli. În cadrul fiecărei școli generale, s-a optat pentru alegerea a câte două clase a VII-a și două clase a VIII-a, clasa cu media generală foarte bună în anul anterior cercetării și clasa cu media generală cea mai mică în anul anterior cercetării, așa cum au rezultat din raportul anual al școlilor. Pentru liceele teoretice, s-a optat pentru două clase a IX-a sau a X-a sau a XI-a sau a XII-a cu profil diferit, realist și umanist, alegerea în cadrul profilului fiind aleatorie. Clasele alese au fost cuprinse integral în eșantion, excepție făcând acei elevi care au fost absenți în ziua aplicării chestionarului.

Cele mai multe date folosite în analiză au fost înregistrate în perioada martie 2010-iulie 2012. Caracterul longitudinal al studiului vizează capacitatea predictivă a notelor obținute de elevi la evaluări interne pentru evaluările externe. Astfel, am corelat notele din cursul anului școlar primite de la profesorii clasei cu rezultatele obținute la testările naționale la examenul de capacitate pentru elevii ciclului gimnazial, promoția 2011 (136 elevi), respectiv cu rezultatele obținute la examenul de bacalaureat pentru elevii ciclului liceal, promoția 2011 și 2012 (160 elevi). Deși cercetarea s-a derulat între anii 2010-2012, media la testarea națională a fost

înregistrată doar pentru generația 2011, întrucât, în anul 2010 nu a existat o testare națională, elevii fiind admiși la liceu pe baza notelor obținute la teze.

Deoarece scopurile educației includ mai mult decât obținerea de bune performanțe școlare, în cercetare au fost incluse și constructele *stare de bine*, concept foarte mult utilizat după avântul psihologiei pozitive și pe cel de *reziliență*. Pentru analiza relației dintre climatul școlar, starea de bine și reziliența elevilor, ca și pentru climatul școlar din perspectiva profesorilor și asocierea acestuia cu reziliența, studiile au fost realizate în perioada 2015-2016. Opțiunea pentru cele două constructe este susținută și de observații personale spontane care arată că mulți elevi, părinți și profesori încredințază, în discuțiile lor, suprasolicitarea la care ar fi supuși elevii în școlile noastre și care ar putea, în termeni psihologici, să le afecteze starea de bine și să ceară capacități de coping ridicate.

Originalitatea lucrării este oferită, în principal, de crearea celor două instrumente pentru investigarea climatului școlar adresat elevilor și cel aplicat profesorilor cât și de prezentarea și interpretarea datelor obținute în contextul cultural românesc.

1. Succesul școlar din perspectivă psiho-socială și sociologică

Primul capitol introduce conceptul de succes școlar. În lucrarea prezentă, succesul școlar este operaționalizat prin notele obținute în evaluările interne ale școlii și notele obținute în evaluările externe-cele de la testările naționale și bacalaureat, dar și prin starea de bine a elevilor și reziliența acestora. Dimensiunea intern-extern are în vedere raportarea la evaluatori: interni, cei care efectuează și predarea, și externi – profesori-evaluatori din alte instituții școlare.

O serie de factori ai climatului școlar de ordin structural, relațional sau care vizează procesul instructiv-educativ sunt dezbătuți în relație cu succesul școlar. Teoriile bio-ecologică, ecologică și culturală, a controlului social și a potrivirii dintre etapa de dezvoltare și mediu sunt, de asemenea, conturate în acest capitol. Teoria bio-ecologică este unul dintre pilonii cercetării succesului școlar, afirmând că, în cadrul unei școli, dezvoltarea elevului este influențată de toate aspectele de la structura și condițiile clădirii, la practicile disciplinare și curriculum școlii și până la relațiile interpersonale dintre elevi și profesori (Way și colab., 2007). Modelul ecologic organizează componentele la nivel de microsistem (familia, școala, grupul de egali etc.), de mezosistem (ca exemplu, relațiile școală-familie) și de macrosistem (ca exemplu, relațiile dintre

școală și grupurile de egali din cartier, rețelele sociale ale familiei, comunitatea), în centrul acestui sistem aflându-se persoana. Acest model al influențelor de la macrosistem la microsistem este unul important în această lucrare, logica cercetărilor noastre urmând acest tipar. Modelul cultural ecologic oferă o perspectivă asupra relațiilor existente între trăsăturile personale, cultură, contextele ecologice și climatul școlar.

În teoria controlului social accentul cade pe importanța calității climatului academic pentru creșterea gradului de implicare și angajare în activitățile educaționale, dar și pe siguranță și comunitate pentru a întări atașamentul față de școală și încrederea în codul moral al școlii. Teoria potrivirii între etapa de dezvoltare și mediu oferă o explicație a modului în care climatul școlar este capabil sau nu să susțină nevoile elevilor, mai ales în trecerea de la un ciclu educațional la altul, cu influență directă asupra succesului școlar. Studiile asupra climatului și succesului școlar în ciclul gimnazial și liceal din această lucrare se raportează la această teorie.

Capitalul cultural și social al părinților influențează succesul școlar al copiilor. Ca formă instituționalizată a capitalului cultural și social, este urmărit modul în care studiile și ocupațiile părinților influențează percepția copiilor asupra climatului școlar și relația cu succesul școlar. Capitalul social profesori-elevi este, de asemenea, important pentru succesul școlar, aspect surprins de această lucrare prin analiza relațiilor profesori-elevi și asocierea acestora cu notele elevilor.

2. Dimensiunile și efectele climatului școlar

Capitolul al doilea al lucrării realizează o incursiune în climatul organizațional și dezbate principalele perspective teoretice asupra climatului din punct de vedere organizațional. Climatul organizațional este conturat ca „personalitate” a școlii, sub forma metaforei sănătății, sub aspectul climatului social, precum și al teoriei lui Lickert. Metafora personalității școlii apelează doar la perspectiva cadrelor didactice. Din acest punct de vedere, teoria lui Janosz, George și Parent (1998) pare a fi cea completă, îmbinând perspectiva cadrelor didactice cu cea a elevilor și a conducerii școlilor. Relația școlii cu comunitatea este abordată doar în teoria sănătății și în teoria lui Moos. Sentimentul justiției/ dreptății și climatul securității sunt abordate în ultima teorie, cea a lui Janosz, George și Parent (1998), însă aspectele care țin de securitate, disciplină

se regăsesc și în teoria lui Moos. Presiunea academică și profesionalismul cadrelor didactice sunt specifice doar teoriei sănătății și celei a lui Janosz, George și Parent (1998).

Climatul relațional este prezent în toate abordările teoretice prezentate, fie că este vorba de climatul relațional între egali, fie de relațiile profesori-elevi, fie de cele dintre conducerea școlii și cadrele didactice. Conceptul de climat relațional constituie unul dintre elementele centrale în studiile noastre prezentate în această lucrare.

Cele două abordări ale climatului școlar, ca “personalitate”/atmosferă (Halpin și Croft, 1963) și ca sănătate a organizației (Parsons, 1967), au ca punct comun accentul pus pe calitatea relațiilor de muncă, angajarea/implicarea profesorilor și accentul pus pe rezultate. În același timp, cele două perspective, dar și cea a lui Lickert, se disting prin importanța acordată liderului în stabilirea atmosferei în școală. Astfel, în teza lui Halpin și Croft liderul este văzut ca elementul primordial în stabilirea atmosferei în școală, este cel care conturează natura relațiilor. Comportamentul directorului este analizat preponderent prin dimensiunea de lider/manager și mai puțin prin cea de colegialitate în abordarea climatului ca “personalitate”. În această lucrare optăm pentru teoria lui Janosz, George și Parent (1998), pentru că îmbină perspectiva cadrelor didactice cu cea a elevilor, fiind prezente dimensiunile climatului relațional, securitate, disciplină, presiunea academică și profesionalismul cadrelor didactice.

Climatul școlar este analizat sub aspectul său pozitiv și negativ: un climat școlar pozitiv se caracterizează prin administrarea unității/conducerea școlii pozitivă, relații pozitive între profesori, relații pozitive între profesori și elevi, relații pozitive între egali și deschiderea școlii către comunitate, în timp ce climatul negativ se construiește în antiteză cu cel pozitiv. Efectele climatului școlar sunt multiple: la nivel comportamental, cognitiv, afectiv, atitudinal și motivațional. Un climat școlar pozitiv susține comportamentele adaptative, social acceptate și descurajează adoptarea comportamentelor de risc. Climatul școlar a fost, de asemenea, analizat ca un factor determinant al comportamentelor elevilor în cadrul școlii, incluzând probleme de comportament - cum ar fi hărțuirea, delicvența și agresivitatea - și probleme de sănătate, cum ar fi abuzul de substanțe și simptomele psihosomatice. Toate aceste efecte se influențează reciproc și afectează direct și indirect succesul școlar. Printre factorii care influențează percepția asupra climatului școlar se menționează: genul, mediul socioeconomic de proveniență al elevilor, competitivitatea elevilor, satisfacția lor față de școală și nivelul stresului generat de așteptările profesorilor.

3. Evaluarea climatului școlar. Modalități de evaluare (studiile 1 și 2)

Al treilea capitol cuprinde două studii pilot. Primul studiu are ca rezultat un instrument pentru măsurarea climatului școlar din perspectiva elevilor, fiind studiate calitățile metrice: analiza factorială, consistența internă, fidelitatea instrumentului, fidelitatea test-retest, validitatea de criteriu și concurență. Chestionarul cuprinde șapte dimensiuni: afilierea elevilor față de școală, relațiile intercolegiale elevi, relațiile profesori-elevi, conducerea școlii, ordine/securitate/disciplină, implicare școlară elevi, implicare școlară profesori. Scorul ridicat obținut pe întregul chestionar indică existența unui climat pozitiv sub toate aspectele investigate. Un scor slab este specific climatului global negativ, închis, unui climat relațional disfuncțional, unei conduceri care nu se implică în viața școlii, unor elevi și profesori neimplicați în procesul educativ, instructiv și de predare-învățare și unei școli lipsită de securitate, ordine, disciplină.

Tabelul 4.2. Indicatorii statistici ai factorilor climatului școlar- sinteză

Factorii	Media	Ab. Std.	Varianța	Alpha Cronbach
Afilieră elevilor față de școală	38,10	8,53	72,78	0,83
Relații intercolegiale elevi	47,28	7,32	53,62	0,81
Relații profesori-elevi	35,82	6,56	43,07	0,80
Conducerea școlii	32,53	6,42	41,24	0,86
Ordine/Securitate/disciplină	25,41	5,37	29,92	0,74
Implicare școlară elevi	37,15	6,35	40,33	0,77
Implicare școlară profesori	49,32	8,43	71,11	0,85
Climat global	25,64	3,49	50,23	0,94

Fidelitatea test-retest oferă o imagine asupra stabilității temporale a răspunsurilor. Măsurarea acestui indicator s-a realizat prin retestarea a 100 de elevi, la 2 luni de la prima aplicare a chestionarului. Rezultatele susțin ipoteza fidelității instrumentului și încurajează utilizarea acestuia în alte cercetări. Rezultatele înregistrate indică un coeficient de stabilitate acceptabil, cuprins între 0,54 (Implicare școlară profesori) și 0,74 (cu praguri de semnificație puternice, mai mici decât 0,01), ceea ce susține ipoteza fidelității instrumentului și încurajează utilizarea acestuia în alte cercetări.

Al doilea studiu prezintă elaborarea unui chestionar destinat măsurării climatului școlar din perspectiva profesorilor. Acest nou demers este întemeiat pe raționamentul unor cercetători, care concluzionează că utilizarea aceluiași instrument pentru elevi și profesori nu este adecvată.

Perspectiva profesorilor asupra climatului școlar este analizată prin prisma variabilelor care vizează afilierea lor față de școală, climatul disciplinei, climatul intercolegial, climatul relațional profesori-conducere și climatul interesului profesional.

Variabilele care se regăsesc în chestionarul de climat școlar construit pentru a fi aplicat profesorilor vizează afilierea lor față de școală, climatul disciplinei, climatul intercolegial, climatul relațional profesori-conducere și climatul interesului profesional.

Bunele calități metrice ale instrumentului (coeficienții alpha Cronbach fiind plasați între 0,80 și 0,95) și capacitatea de a discrimina între școli aparținând unor categorii diferite, în prezența suspectării unor puternice tendințe de dezirabilitatea socială, ne încurajează să-l folosim în continuare. Cercetările viitoare vor fi direcționate spre testarea validității și fidelității chestionarului, pe un eșantion mai larg.

4. Relația dintre climatul școlar și caracteristici ale școlii (studiile 3 și 4)

Datorită calităților psihometrice bune ale instrumentului elaborat, acesta a fost utilizat pentru măsurarea climatului școlar, în asociere cu alte instrumente și cu date sociodemografice ale participanților. Vor fi reunite în acest capitol analize privind variația climatului după mărimea și amplasarea școlii (studiul 3), urmate de efectul caracteristicilor familiei elevilor asupra climatului școlar, cu focalizare, în ultimul caz asupra studiilor părinților și a ocupației acestora (studiul 4).

Elevii cuprinși în eșantion provin din școlile mediului urban mediu, fiind în număr de 605, cu vârsta cuprinsă între 13-19 ani, media vârstei fiind 15,73. Aceștia sunt înscriși la patru școli generale și patru licee din mediul urban mic.

Studiul 3: Variația climatului școlar și a performanțelor școlare în funcție de mărimea și amplasarea școlii

Pornind de la abordarea ecologică, ne propunem să analizăm în acest capitol variațiile climatului școlar și ale performanței elevilor în învățare, în funcție de localizarea școlii în comunitate și de mărimea acesteia. Pentru amplasarea școlii, în studiul de față, considerăm doar școli din mediul urban, care sunt poziționate în diverse puncte ale orașului.

Formulăm următoarele ipoteze generale în acord cu cercetările anterioare:

I1. Presupunem că, în școlile aflate în centru, climatul școlar este perceput ca fiind mai favorabil, comparativ cu climatul din școlile noncentrale.

I2 Presupunem că, în școlile mici, climatul școlar este perceput ca fiind mai favorabil, comparativ cu climatul din școlile mari.

Tabelul 4.12 Diferențe privind climatul în funcție de poziția școlii în oraș

	Amplasarea școlii	Media	Deviația standard	Semnificația diferențelor
Afiliere	școli noncentrale	39,52	8,67	t=2,41 p<0,016
	școli centrale	37,72	8,26	
Climat intercolegial elevi	școli noncentrale	46,89	7,18	neseemnificativ
	școli centrale	47,68	7,21	
Climat relațional profesori-elevi	școli noncentrale	38,06	5,50	t=5,79 p<0,001
	școli centrale	35,07	6,68	
Conducerea	școli noncentrale	33,60	5,07	t=2,65 p<0,01
	școli centrale	32,23	6,73	
Ordine, securitate, disciplina	școli noncentrale	25,67	4,79	neseemnificativ
	școli centrale	25,44	5,55	
Implicare școlară a elevilor	școli noncentrale	37,93	5,92	t=1,69 p<0,09
	școli centrale	36,99	6,35	
Implicarea profesorilor	școli noncentrale	51,15	7,53	t=3,36 p<0,01
	școli centrale	48,69	8,54	
Climatul global	școli noncentrale	280,79	31,35	t=2,85 p<0,01
	școli centrale	271,65	37,86	

Deși notele elevilor sunt mai mari în școlile centrale (tabelul 4.12), aceștia nu percep climatul ca fiind mai deschis, mai sigur decât elevii de la școlile noncentrale, contrar unora din cercetările la nivel mondial. Majoritatea elevilor care frecventează școlile situate non-central, în cartiere sau la periferie, provin din familii cu nivel educațional mai scăzut comparativ cu al familiilor elevilor din școlile centrale. În acest caz, primii pot percepe relația cu profesorii ca fiind de susținere, oferind oportunități pentru îmbunătățirea prestației școlare, mai reduse în propria familie (Eccles și Roeser, 2011; Mitchell și Bradshaw, 2013).

Deși familiile cu status sociocultural scăzut pot aprecia importanța școlii în mobilitatea intergenerațională, acești părinți se pot implica mai puțin, decât cei cu educație superioară, în susținerea propriilor copii, abilitățile lor cognitive și sociale fiind mai puțin dezvoltate, iar propriile experiențe școlare - mai puțin favorabile (Auerbach, 2007; Harris și Goodall, 2007; Lareau, 2002).

Relațiile elev-profesor sunt percepute ca fiind semnificativ mai tensionate în școlile centrale ($t=-5,79$, $p<0,001$), probabil datorită competiției, întreținute de familie și de profesori, a mizei foarte mari a notelor bune din aceste școli, unde studiază elevi cu performanțe academice înalte comparativ cu școlile noncentrale.

Școlile investigate sunt toate situate într-un oraș de provincie, cu mai puțini locuitori, nu într-un oraș foarte mare (*town*). Potrivit studiului efectuat de OECD (2009), în școlile situate într-un oraș, toți actorii au raportat relații mai bune, indiferent de amplasarea școlii. Acest efect special, găsit pentru țările din Europa de Est, ar putea explica unele din rezultatele noastre.

Similar cu studiile anterioare, studiul prezent sprijină ipoteza conform căreia rezultatele academice diferă în funcție de amplasarea școlii, școlile centrale fiind net favorizate (Hamnett și colab., 2007). Presiunea din familie și presiunea profesorilor pentru note mari poate fi o explicație pentru nivelul scăzut de satisfacție în școlile centrale, având în vedere că, în România, rezultatele academice obținute în gimnaziu și liceu constituie criteriile de admitere în liceu, respectiv pentru universitate. Competiția resimțită de către elevii din școlile centrale și atribuirea acestora profesorilor și conducerii școlii pot constitui explicații pentru relațiile tensionate cu profesorii.

Analiza climatului școlar în funcție de mărimea școlii ne conduce la următoarele rezultate: climatul global este mai favorabil în școlile mici, confirmând alte studii (Newman și colab., 2006). Nu există diferențe semnificative statistic privind afilierea, conducerea școlii și implicarea școlară a elevilor, dar sunt semnificative, în favoarea școlilor mici, diferențele care privesc relațiile dintre elevi și dintre elevi și profesori, ordinea, securitatea, disciplina în școală.

Tabelul 4.16 Climatul școlar în funcție de mărimea școlii

Climat	Mărimea școlii	Media	Deviația std.	Testul t și pragul de semnificație
Afiliere	Școli mici	38,34	8,02	Ns.
	Școli medii	38,08	8,92	

Climat intercolegial elevi	Școli mici	48,06	6,64	t=2,538 p<0,01
	Școli medii	46,53	7,82	
Climat relational profesori-elevi	Școli mici	36,40	5,96	t=1,935 p<0,05
	Școli medii	35,36	6,92	
Conducerea școlii	Școli mici	32,91	6,19	Ns.
	Școli medii	32,29	6,54	
Ordine, securitate, disciplina	Școli mici	26,17	5,18	t=3,624 p<0,001
	Școli medii	24,60	5,44	
Implicarea școlară a elevilor	Școli mici	37,22	5,89	Ns.
	Școli medii	37,34	6,74	
Implicarea profesorilor	Școli mici	49,89	7,55	t=1,77 p<0,09
	Școli medii	48,75	9,16	
Climatul global	Școli mici	276,99	34,24	t=2,09 p<0,05
	Școli medii	270,67	38,54	

Studiul 4: Relația dintre climatul școlar și caracteristici ale familiei elevilor

Ipoteza generală afirmă că există diferențe în percepția climatului școlar de către elevi, datorate ocupației și nivelului de educație ale părinților.

În funcție de studiile mamei și ale tatălui, există diferențe în modul în care elevii percep climatul școlar, concluzie relevată de studiul 4. Astfel, testul post hoc al comparațiilor multiple Games-Howell, adecvat pentru situația dată (Howitt și Cramer, 2010; Sava, 2004) arată ca fiind semnificative ($F=3,02$, $p < 0,05$) diferențele dintre elevii ale căror mame au studii superioare și studii medii, elevii care se percep ca fiind mai implicați fiind cei ale căror mame au studii superioare. În raport cu studiile tatălui, testul Games-Howell arată ca fiind semnificative diferențele privind *Implicarea școlară a profesorilor* ($F=3,27$, $p < 0,05$). Climatul este perceput mai favorabil sub aspectul implicării directorului în viața școlii ($F=2,21$, $p<0,01$) și relațiilor profesori-elevi ($F=2,99$, $p<0,01$) de către elevii ale căror mame și tați au ocupații de nivel scăzut (fără loc de muncă/ casnică, muncitor, lucrător în comerț). Această percepție reflectă, probabil, încrederea elevilor din familiile defavorizate în școală, în cadrele didactice, în competența acestora și în relațiile profesori-elevi. Elevii ai căror părinți au studii superioare, fie nu au încredere în instituția școlară, ca element care contribuie la rezultatele lor școlare, fie beneficiază de un capital cultural cultivat în cadrul familiei care concurează sau chiar îl detronează pe cel oferit de școală, fie asociază reușita școlară cu propriile capacități intelectuale

și efortul depus, diminuând, la nivelul percepției proprii, efectul școlii. O astfel de diferență dovedește o mai mare importanță a școlii pentru anumite categorii sociale, acelea care consideră mobilitatea socială ca fiind efect al educației formale.

5. Relațiile dintre climatul școlar și caracteristici individuale ale elevilor (studiul 5)

Expunerea la un mediu de dezvoltare adecvat facilitează atât motivația cât și dezvoltarea, iar expunerea la un mediu neadecvat dezvoltării, poate crea o ruptură între persoană și mediu care conduce la scăderea motivației și la detașare de obiectivele instituției.

Studiul 5: Relația dintre climatul școlar, genul, starea de bine și reziliența elevilor

Obiectivul acestui studiu este analiza relațiilor dintre climatul școlar, gen și caracteristici individuale ale elevilor- starea de bine și reziliența.

Numeroase cercetări dovedesc că există certe diferențe de gen în perceperea climatului școlar: fetele sunt mai mulțumite de școală, iar băieții percep un nivel mai ridicat al neînțelegerilor din școală. Corelațiile sunt slabe, dar pozitive (Samdal și colab, 1998). Explicația rezidă în gradul de juxtapunere între rolurile de gender și cel de elev. Prescripțiile rolului de elev constau în a fi liniștit, atent, orientat spre adult, stăpân în folosirea abilităților verbale pentru expunerea cunoștințelor, ceea ce se potrivește mai mult cu rolul de fată decât cu cel de băiat.

Tabelul 5.2 Diferențele dintre mediile factorilor climatului școlar în funcție de gen

Factorii climatului școlar	Gen	Cercetarea din 2010				Cercetarea din 2016			
		Media	Ab. std.	t	p	Media	Ab.std.	t	p
Afilieră față de școală	M	2,98	0,64	-5,8	0,001	3,10	0,75	-2,6	0,01
	F	3,31	0,70			3,37	0,68		
Climat intercolegial elevi	M	3,92	0,59	-0,8	ns	4,06	0,68	-1,2	ns
	F	3,96	0,60			4,17	0,61		
Climat relațional profesori-elevi	M	3,86	0,73	-3,5	0,001	4,00	0,69	-2,2	0,02
	F	4,07	0,68			4,23	0,77		
Conducerea	M	3,94	0,85	-3,2	0,01	3,88	0,87	-,15	0,88
	F	4,16	0,74			3,90	1,04		
Ordine, securitate, disciplină	M	3,49	0,80	-3,7	0,001	3,65	0,87	-3,0	0,02
	F	3,73	0,72			3,99	0,70		

Angajare/ implicare școlară, elevi	M	3,58	0,65	-4,3	0,001	3,80	0,64	-2,0	0,03
	F	3,81	0,58			3,98	0,62		
Angajare/ implicare școlară, profesori	M	3,69	0,65	-3,3	0,01	3,81	0,68	-2,0	0,03
	F	3,87	0,61			3,85	0,75		
Climatul global	M	25,5	3,54	-5,0	0,001	269,2	39,89	-2,0	0,04
	F	368	26,95			280,9	40,97		

$N1_{băieți}=237$, $N1_{fete}=308$, $N2_{băieți}=99$, $N2_{fete}=102$; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Pentru eșantionul din 2011, diferența este prezentă pentru toate scalele (t fiind cuprinse între 3,2 și 5,8, având semnificații mai mici decât 0,05) cu excepția climatului intercolegial, pentru care nu există o diferență semnificativă între fete și băieți (tabelul 6.2). Altfel spus, fetele înregistrează scoruri mai mari în aprecierea factorilor climatului școlar, ceea ce înseamnă că acestea sunt mai mulțumite decât băieții de atmosfera școlii, ceea ce susține concluziile studiilor internaționale (Samdal și colab, 1998; Haapasalo și colab., 2010; Randolph, Kangas și Ruokamo, 2010). Diferențele se mențin și pentru eșantionul din 2016, fiind semnificative la pragul .05, cu o singură excepție- conducerea-care, în 2016, deși tinde să fie mai favorabil apreciată de către fete, diferența nu este semnificativă între cele două genuri.

Cercetările arată că starea de bine psihosocială a elevilor poate influența climatul școlar. De exemplu, elevii victime ale fenomenului de violență s-au declarat ca fiind în general singuri și nefericiți (Kochenderfer și Ladd, 1996), ceea ce s-a asociat cu dezvoltarea psiho-patologiei (Ronning, Handegard și Sourander, 2004), cum ar fi pierderea stimei de sine (Egan și Perry, 1998), anxietate și depresie (Baldry și Farrington, 2004).

Reziliența a fost recunoscută ca o trăsătură importantă care poate fi consolidată la elevi. Termenul implică abilitatea de a face față dificultăților și de a atinge obiectivele în pofida obstacolelor existente (Connor și Davidson, 2003; Masten, 2007). Câteva studii au analizat influența climatului școlar asupra rezilienței. Dintre acestea, un studiu examinează modul în care școlile pot dezvolta climate care pot promova reziliența elevilor și susține că școlile care întăresc reziliența implică relații de sprijin emoțional, așteptări academice și sociale ridicate și oportunități pentru o participare a elevilor importantă (Benard, 2004). O altă cercetare realizată de către Henderson și Milstein (2003) susține că ceea ce întărește reziliența sunt relațiile cu indivizii prosociali, relații clare și profunde, dar și predarea-învățarea unor abilități de viață.

Eșantioanele acestor studii sunt de mici dimensiuni, ceea ce face dificilă generalizarea rezultatelor.

Analiza de cale arată că relația dintre climatul global și starea de bine este mediată de reziliență. Au fost testate mai multe modele, un prim model a inclus dimensiunile rezilienței (orientare pozitivă spre viitor, reglarea emoțiilor, căutarea provocărilor), dar indicatorii de potrivire au arătat o potrivire slabă (Modelul 1). Includerea celor șapte dimensiuni ale climatului ca predictorii duce la obținerea unui model cu indicatori de potrivire foarte buni dar analiza efectelor directe, indirecte și totale arată că numai Climatul intercolegial elevi și Implicarea școlară au efecte directe și indirecte semnificative statistic asupra rezilienței (Modelul 2). Astfel, modelul 3 a inclus numai două dimensiuni ale climatului (Modelul 3) cu indicatori de potrivire foarte buni (tabelul 5.7).

Tabelul 5.7 Coeficienții standardizați pentru efectul de mediere al rezilienței, modelul 3

Efecte	Coeficienți standardizați (β)	Prag de semnificație (p)
Efecte directe		
Climat intercolegial elevi → Reziliență	0,27	0,01
Implicare școlară → Reziliență	0,24	0,01
Reziliență → Stare de bine	0,37	0,01
Efecte indirecte		
Climat intercolegial → Stare de bine	0,16	0,01
Implicare școlară → Stare de bine	0,18	0,01
Efecte totale		
Climat intercolegial → Stare de bine	0,43	0,01
Implicare școlară → Stare de bine	0,42	0,01

Nota: $N = 195$

Modelul 4, care include climatul global și reziliența totală ca predictor este, de asemenea, un model cu indicatori de potrivire foarte buni (figura 5.2).

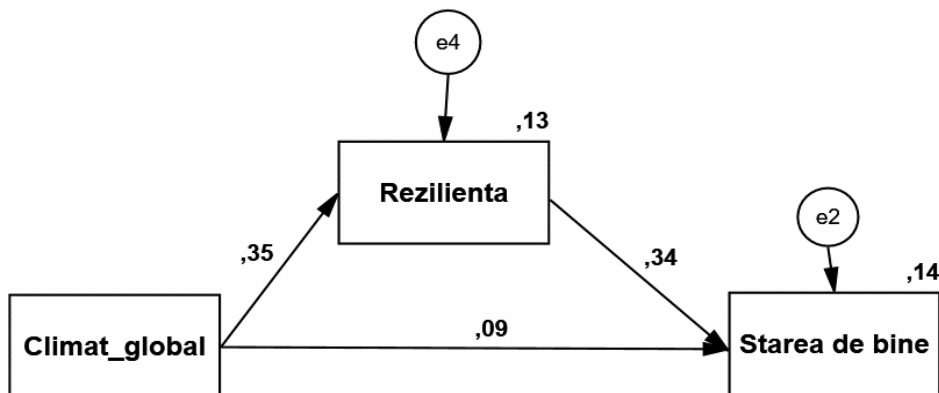


Figura 5.2. Analiza de cale pentru a evidențierea efectului de mediere al rezilienței (Modelul 4)

Analiza efectelor directe, indirecte și totale arată că climatul global are un efect direct semnificativ asupra rezilienței, reziliența are un efect total semnificativ asupra stării de bine, în timp ce climatul nu are efecte directe semnificative asupra stării de bine. Efectul indirect al climatului global asupra stării de bine este însă semnificativ statistic. Efectul total al climatului asupra stării de bine este semnificativ statistic (Tabelul 5.8).

Tabelul 5.8 Coeficienții standardizați pentru efectul de mediere al rezilienței, modelul 4

	Coeficienți standardizați (β)	Prag de semnificație (p)
Efecte directe		
Climat global → Reziliență	0,35	0,01
Reziliență → Stare de bine	0,34	0,01
Efecte indirecte		
Climat global → Stare de bine	0,12	0,01
Efecte totale		
Climat global → Stare de bine	0,36	0,01

Nota: $N = 195$

Existența efectelor indirecte semnificative statistic confirmă ipoteza relației de mediere pe care reziliența o are în relația dintre climat și starea de bine. Atât modelul 3 cât și modelul 4 au indicatori foarte buni de potrivire, iar procentul total de varianță explicată pentru starea de bine este, în ambele situații de 14%. Modelul 4 este un model mai parcimonios, dar modelul 3, pe de

altă parte, permite distincția între două dimensiuni importante ale climatului care pot explica starea de bine a elevilor.

În ceea ce privește efectul climatului intercolegial asupra stării de bine a elevilor, concluziile altor studii sunt confirmate. Astfel, Brand și colab. (2003) susține că percepția elevilor asupra diferitelor dimensiuni ale climatului școlar, incluzând aici percepția asupra sprijinului oferit de profesori și de către egali, se asociază în mod semnificativ cu stima de sine, depresie, delicvență și consumul de droguri. Acceptarea în rândul colegilor, sprijinul oferit de aceștia, sentimentul de întraajutorare prezent între colegi influențează sentimentul de siguranță al elevilor în mediul școlii. Simțindu-se acceptați de colegi, ajutați de aceștia, ei se simt în siguranță și prin urmare mulțumirea față de școală e prezentă. Studiul nostru confirmă că, dintre fațetele climatului școlar, climatul intercolegial are un efect direct asupra rezilienței și indirect asupra stării de bine.

Reziliența ridicată este asociată cu performanțe școlare bune (Kumpfer, 1999), reziliența ca scor global corelând și în studiul nostru cu performanțele școlare în tripla ipostază: media la matematică, limba română în semestrul anterior cercetării și media generală în anul anterior cercetării.

6. Relația dintre climatul școlar și succesul școlar al elevilor (studiul 6)

Obiectivul acestui studiu este analiza relațiilor dintre climatul școlar global, dimensiunile climatului și performanțele academice ale elevilor, exprimate prin media generală obținută în anul anterior cercetării, media la limba română și matematică în semestrul anterior cercetării, notele/ punctajele la evaluări naționale la final de clasa a VIII-a și bacalaureat, de-a lungul mai multor ani (2008-2012). De asemenea, cercetarea își propune să identifice variabilele care explică performanțele școlare ale elevilor în diferite contexte evaluative.

Perspectiva asupra climatului școlar este diferită în funcție de ciclul școlar căruia îi aparțin elevii-gimnazial sau liceal. Se constată diferențe semnificative privind percepția ordinii, securității, disciplinei, percepută ca fiind mai bună de către liceeni ($t=8,6$, $p<0,01$), în timp ce implicarea profesorilor și a elevilor sunt percepute ca fiind mai susținute de către elevii din școlile generale ($t=2,5$, $p < 0,05$). Studiile asupra climatului școlar dovedesc că elevii ciclului elementar și gimnazial sunt mai mulțumiți de școală decât elevii din ciclul liceal. Pe măsură ce elevii

înaintează în ciclul școlar devin mai blazați, ceea ce conduce la creșterea nemulțumirii lor în raport cu școala și o percepere negativă a climatului școlar. Pe de altă parte, o dată cu înaintarea în ciclul educațional, așteptările elevilor față de școală cresc, iar aceasta din urmă nu vine în întâmpinarea dorințelor lor, rezultând o nouă sursă de nemulțumire și o percepere defavorabilă a climatului școlar (Cocoradă și colab., 2008; Samdal și colab., 1998).

Comparația între medii, realizată pentru cele două categorii de elevi – profil uman și profil real – indică prezența unor diferențe puternic semnificative privind climatul școlar global în favoarea elevilor de la profilul real: o mai puternică implicare școlară a elevilor și a profesorilor, un atașament mai accentuat față de școală. Prin urmare, aceștia din urmă sunt mai mulțumiți de școală, emoțiile și sentimentele lor față de școală sunt pozitive, ceea ce explică asocierile prezente între climatul școlar și succesul școlar în cazul acestor elevi. Doar percepția relațiilor profesori-elevi este mai favorabilă la elevii de la profilul umanist, explicabilă prin stilul didactic al profesorilor și diferențele de dificultate a disciplinelor studiate.

La nivelul întregului eșantion există o asociere între climatul școlar și succesul școlar. Se observă astfel că scorul total al climatului corelează mai puternic cu media la limba română și cu cea generală decât cu media la matematică. Prin raportare la performanțele obținute prin evaluări interne și externe, dintre factorii climatului școlar, cei care corelează cu mediile elevilor la nivelul întregului eșantion sunt climatul intercolegial elevi, ordinea/ securitatea /disciplina, angajarea/implicarea școlară elevi și angajare/ implicare școlară profesori.

Analiza de regresie realizată în acest studiu furnizează o serie de informații privind impactul climatului școlar asupra variabilei media generală pentru întregul eșantion. Au fost testate patru modele, fiecare din ele diferit de celelalte. Cel mai eficient este modelul 4 care explică 33% din variația mediei generale din anul anterior cercetării (tabelul 6.18). Variabila dependentă este media generală logaritmată.

Variabilele independente au fost introduse astfel:

1. genul
2. gen, studii mama, studii tata, ocupatia mama
3. gen, studii mama, studii tata, ocupatia mama, Amplasarea școlii
4. gen, studiile mamei, studiile tatălui, ocupatia mamei, amplasarea școlii, climat intercolegial elevi, implicarea școlară a elevilor, afilierea.

Primul model, cel în care a fost introdus genul, arată că a fi fată sau băiat explică 1,4% din variația performanțelor școlare. Când genul rămâne constant, studiile părinților și ocupația mamei explică 21% din varianța mediei generale a elevilor. Atunci când introducem în analiză, amplasarea școlii, modelele cumulate explică 30% din variația mediei generale a elevilor ($F(2,522) = 68,6$; $p < 0,001$). Procentul crește atunci când sunt introduși și factorii climatului școlar, astfel încât 33% din dispersia mediei generale poate fi pusă pe seama acțiunii comune a studiilor și ocupației părinților, genului respondenților și factorilor climatului școlar. Independent însă, factorii climatului școlar explică doar 3% din varianța mediei generale a elevilor înregistrată în anul anterior.

Tabelul 6.19 Sinteza datelor privind modelele testate

Model	R	R pătrat	R pătrat ajustat	F	p
1	0,143	0,02	0,019	11,44	0,001
2	0,458	0,21	0,204	43,9	0,001
3	0,546	0,30	0,292	68,9	0,001
4	0,576	0,33	0,323	13,6	0,001

Remarcăm că toate cele patru modele sunt semnificative (F este cuprins între 11,44 și 68,9; $p < 0,001$) (tabelul 7.19). Deși R pătrat obținut de noi pare a avea valori modeste, ele sunt acceptabile, pentru studii din domeniul psihosocial aceste valori situându-se între 10 % și 50 % (Sava, 2004).

Referindu-ne la modelul 4 (tabelul 6.20), cel care explică peste 33 % din variația performanțelor, observăm că impactul cel mai puternic este al amplasării școlii, central sau noncentral, urmată de climatul relațional profesori-elevi, gen, studiile mamei, studiile tatălui, ocupația mamei, ponderea cea mai mică fiind pentru afiliere. Deși nu are o influență semnificativă asupra variabilei dependente, am păstrat aceasă variabilă, pentru semnul ei negativ, care subliniază nemulțumirea față de școală a elevilor cu note mari. Cu alte cuvinte, cu cât elevii se simt mai bine la școală, încearcă emoții pozitive și sentimentul apartenenței față de școală, cu atât media generală a anului precedent scade.

Tabelul 6.20 Ecuația de regresie liniară multiplă pentru explicarea performanței școlare

Model		Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Beta		
1	Gen	0,27	0,14	3,38	0,00
2	Gen	0,32	0,16	4,32	0,00
	Studii mama	0,36	0,21	3,87	0,00
	Studii tata	0,27	0,15	3,25	0,00
	Ocupația mama	0,08	0,13	2,58	0,01
3	Gen	0,36	0,19	5,26	0,00
	Studii mama	0,28	0,17	3,20	0,00
	Studii tata	0,18	0,11	2,38	0,01
	Ocupația mama	0,05	0,08	1,81	0,07
	Amplasarea școlii	0,67	0,32	8,30	0,00
4	Gen	0,36	0,18	5,14	0,00
	Studii mama	0,24	0,15	2,87	0,00
	Studii tata	0,20	0,11	2,63	0,00
	Ocupația mamei	0,05	0,09	1,98	0,04
	Amplasarea școlii	0,75	0,36	9,32	0,00
	Afilieră	-0,00	-0,05	-1,26	0,20
	Climat relațional profesori-elevi	0,03	0,20	5,09	0,00

Rezultatul dovedește că elevii care au note mari trăiesc emoții negative, iar cei care au emoții pozitive nu le valorizează în vederea obținerii succesului școlar. Această idee a utilizării emoțiilor apare și în alte studii (Pekrun, Goetz, & Titz, 2002; Pekrun, & Stephens, 2009) a arătat că multe din emoțiile elevilor în context școlar sunt negative, mai numeroase chiar decât cele pozitive. Dar emoțiile negative se pot utiliza ca surse de energie pentru implicarea și finalizarea sarcinilor școlare (Izard, Stark, Trentacosta, Schultz, 2008).

O rezonanță emoțională pozitivă, care nu se concretizează în rezultate școlare mai bune, poate fi un indicator al discrepantei existente între grupurile de egali și cultura școlară. Altfel spus, elevii se simt bine la școală, în grupurile lor de egali, vin cu plăcere la școală, dar această

plăcere nu se intersectează și cu plăcerea de a învăța, iar grupurile de egali nu valorizează succesul școlar. Datele sunt divergente față de cercetările din alte țări.

Influența factorilor climatului școlar asupra mediei elevilor este mult mai pregnantă în cadrul școlilor mai puțin prestigioase, unde, un procent de 22 din dispersia mediei generale a elevilor este explicat independent de factorii climatului școlar. Dintre aceștia, influența cea mai mare este exercitată de implicarea școlară a elevilor și climatul relațional profesori-elevi. Datele noastre susțin cercetările internaționale privind importanța climatului relațional profesori-elevi în obținerea succesului școlar. Acolo unde relațiile profesori-elevi sunt unele pozitive, bazate pe încredere, respect reciproc, valorizare, elevii au o atitudine mai favorabilă față de școală, iar percepția asupra școlii este una pozitivă, concomitent cu creșterea gradului de satisfacție față de școală. Atitudinea pozitivă față de școală înseamnă o implicare mai activă în viața școlară și în procesul de învățare, ceea ce conduce la rezultate școlare mai bune și chiar la succes școlar.

Implicarea școlară a elevilor, sub forma efortului depus în atingerea cerințelor școlare și prin participarea la activitățile școlare, susține succesul școlar. Factorii climatului școlar explică mai mult din varianța mediei generale a elevilor din școlile cu rezultate medii și slabe, întrucât capitalul social și cultural al acestor elevi este unul redus. După cum s-a constatat, influența studiilor acestor părinți asupra rezultatelor școlare ale elevilor este mică, tocmai datorită capitalului cultural familial scăzut, ceea ce compensează aporturile școlii. Astfel de copii, în mediul familial, sunt privați de modele culturale, educaționale, ceea ce explică influența relației elevi-profesori asupra mediilor lor. Pe de altă parte, această categorie de elevi provine dintr-un mediu social care încă valorizează școala și au încredere în școală ca sursă a mobilității lor intergeneraționale.

În cazul mediilor obținute la testele standardizate – testarea națională și examenul de bacalaureat – analiza de regresie pune în evidență, din nou, impactul factorilor climatului școlar asupra rezultatelor elevilor la testele standardizate în special pentru școlile mai puțin prestigioase. Astfel, în timp ce, în cazul școlilor prestigioase procentul explicat de către factorii climatului școlar din dispersia mediei obținută la testarea națională este, individual, de 11%, în cazul școlilor mai puțin prestigioase acest procent ajunge la 35. Mai mult decât atât, factorii familiali (studiile și ocupația părinților) împreună cu factorii climatului școlar explică, în cazul acestor școli, 90% din varianța mediei obținută de elevi la testarea națională.

7. Perspectiva profesorilor asupra climatului școlar

Obiectivul acestui studiu este analiza climatului școlar din perspectiva profesorilor, în funcție de gen, vârstă, ciclul educațional, amplasarea școlii și reziliență. Ipotezele au fost formulate în acord cu literatura din domeniu, mai nouă sau recentă. Ipoteza generală afirmă că percepția atmosferei din școală este asociată cu vârsta, experiența la catedră, amplasarea școlii și ciclul educațional la care lucrează profesorii.

Profesorii participanți în acest studiu fac parte din 4 școli dintr-un oraș de mărime medie, școlile fiind alese în funcție de rezultatele școlare ale elevilor înregistrate și în funcție de amplasarea școlii. Astfel, cei 83 de profesori fac parte din 2 școli gimnaziale-una centrală și alta noncentrală- și 2 licee- unul central și altul noncentral.

Tabelul 7.3. Diferențele între mediile factorilor climatului școlar pentru profesorii din categorii de vârstă diferite din școala centrală

Factorii climatului școlar	Categoriile de vârstă	N	Media	t	p
Afilierea față de școală	Profesori sub 45 de ani	20	3.89	-1.8	.06
	Profesori peste 45 de ani	24	4.27		
Relația profesori-elevi/disciplină	Profesori sub 45 de ani	20	3.88	-2	.04
	Profesori peste 45 de ani	24	4.21		
Relația intercolegială	Profesori sub 45 de ani	20	3.88	-2.3	.02
	Profesori peste 45 de ani	24	4.29		
Interes profesional cadre didactice	Profesori sub 45 de ani	20	3.72	-2.8	.00
	Profesori peste 45 de ani	24	4.15		
Relația conducere-profesori	Profesori sub 45 de ani	20	3.60	-3.9	.00
	Profesori peste 45 de ani	24	4.23		
Susținere profesională director	Profesori sub 45 de ani	20	4.09	-2.4	.01
	Profesori peste 45 de ani	24	4.47		

Din punctul de vedere al ciclului școlar la care predau profesorii, există o diferență semnificativă între cei care predau la ciclul gimnazial și cei care predau la ciclul liceal sub aspectul relației profesori-elevi (disciplină) și sub aspectul percepției implicării cadrelor didactice. Astfel, profesorii de liceu, percep, în medie, ca fiind mai bună relația lor cu elevii din punct de vedere disciplinar, iar profesorii care predau la ciclul gimnazial percep interesul profesional al cadrelor didactice din școală ca fiind, în medie, mai puternic decât cel perceput de profesorii de la ciclul liceal.

Tabelul 7.4 Diferențele între mediile factorilor climatului școlar pentru profesorii din ciclul gimnazial și liceal

Factorii climatului școlar	Ciclul de predare	N	Media	t	p
Afilierea față de școală	Ciclul gimnazial	27	4.31	0.2	.81
	Ciclul liceal	22	4.26		
Relația profesori-elevi/disciplină	Ciclul gimnazial	27	3.74	-3.7	.00
	Ciclul liceal	22	4.33		
Relația intercolegială	Ciclul gimnazial	27	4.25	0.8	.38
	Ciclul liceal	22	4.09		
Interes profesional cadre didactice	Ciclul gimnazial	27	4.26	2.6	.01
	Ciclul liceal	22	3.80		
Relația conducere-profesori	Ciclul gimnazial	27	4.13	0.5	.57
	Ciclul liceal	22	4.03		
Susținere profesională director	Ciclul gimnazial	27	4.27	0.6	.50
	Ciclul liceal	22	4.38		

Există diferențieri între profesorii din școlile centrale și cei din școlile noncentrale sub aspectul afilierii față de școală, interesului profesional al cadrelor didactice și relației de disciplină elev-profesor. Astfel, în medie, afilierea profesorilor față de școală este mai mare în școlile noncentrale decât în școlile centrale. Similar stau lucrurile din punctul de vedere al interesului profesional al cadrelor didactice. În schimb, din punctul de vedere al relației profesor-elev (disciplină), există, în medie, o diferență în favoarea profesorilor din școala centrală. Școlile centrale sunt cele prestigioase, astfel că populația școlară care frecventează aceste școli se presupune că pune accentul pe învățare și rezultate școlare, climatul educațional și disciplinar fiind unul pozitiv.

Tabelul 7.5 Diferențele între mediile factorilor climatului școlar pentru profesorii din școlile centrale și noncentrale

Factorii climatului școlar	Amplasarea școlii	N	Media	t	p
Afilierea față de școală	□ coala centrală	44	4,09	-2,8	0,00
	□ coală noncentrală	38	4,47		
Relația profesori-elevi/disciplină	□ coala centrală	44	4,06	2	0,04
	□ coală noncentrală	38	3,80		
Relația intercolegială	□ coala centrală	44	4,10	-1,5	0,13
	□ coală noncentrală	38	4,30		
Interes profesional cadre didactice	□ coala centrală	44	3,95	-2,1	0,03
	□ coală noncentrală	38	4,22		
Relația conducere-profesori	□ coala centrală	44	3,94	-0,8	0,40
	□ coală noncentrală	38	4,07		

Suținere profesională director	<input type="checkbox"/> coala centrală	44	4,30	-0,5	0,57
	<input type="checkbox"/> coală noncentrală	38	4,37		

Rezultatele confirmă concluziile altor studii (Hoy și Woolfolk ,1993; Koth și colab., 2008; Mitchell și colab., 2010) care susțin că profesorii mai tineri percep climatul școlar mai nefavorabil decât cei mai în vârstă, întrucât se simt mai puțin sprijiniți sau mai puțin eficienți în munca lor. Profesorii din ciclul gimnazial percep climatul ca fiind mai favorabil decât cei care predau la liceu.

Încercând să identificăm măsura în care afilierea profesorilor față de școală poate fi explicată, am găsit următoarele: datele sociodemografice nu explică afilierea. În schimb, relația cu colegii și cu elevii/ disciplina tind să fie semnificativ diferite (semnificație marginală, 0,06) și reziliența emoțională a acestora pot explica atașamentul față de școală. Ceilalți factori nu influențează semnificativ afilierea față de școală (tabelul 8.9). În privința afilierii profesorilor față de școală, alte studii (Hoy și Hannum, 1997) susțin că profesorii se simt bine împreună, își desfășoară munca cu entuziasm, le plac elevii și sunt dedicați acestora, dar și colegii lor .

Tabelul 8.7 Explicarea afilierii profesorilor față de școală

Modele semnificative		B	Beta	t	Sig.
Model 1 R ² =0,264	relația cu elevii, disciplina	0,21	0,20	1,91	0,06
	relația colegială	0,44	0,41	3,88	0,00
Model 2 R ² =0,320	relația cu elevii, disciplina	0,14	0,13	1,27	0,21
	relația colegială	0,40	0,37	3,57	0,00
	Reglare emoțională (reziliență)	0,35	0,25	2,46	0,02

Focus-grupul

Pentru obținerea unei perspective emice, din interior, a cadrelor didactice asupra climatului școlar, am optat pentru focus-grup. Pe de altă parte, scopul acestor focus-grupuri a fost acela de a asigura triangulația metodelor și a îmbunătăți validitatea datelor. Participarea la focus-grup s-a realizat pe bază de voluntariat, din fiecare școală participând între 6-8 persoane. Au fost organizate două focus-grupuri- unul pentru școala cu rezultate bune și foarte bune, iar altul pentru școala cu rezultate medii și slabe.

Analiza informațiilor oferite de profesori relevă mai multe deosebiri între școlile prestigioase și cele mai puțin prestigioase. Categoriile identificate în analiza tematică au fost atmosfera generală a școlii, percepția elevilor, relațiile dintre profesori, relația profesor-elev, atașamentul profesorilor față de profesia sa, relația profesori-direcțiune, punctele forte ale școlii prestigioase, schimbările dorite în cadrul școlii.

Perspectiva cantitativă și cea calitativă în cercetarea asupra profesorilor conduce la rezultate divergente sub anumite aspecte: profesorii în vârstă au o percepție mai favorabilă asupra tuturor aspectelor climatului școlar în cadrul analizei cantitative, în timp ce în cercetarea calitativă aspectele favorabile asupra climatului școlar sunt mai mult menționate de către cadrele didactice tinere. Atașamentul față de școală este prezent pentru toate categoriile de profesori, tineri sau vârstnici în cercetarea calitativă, în timp ce în cea cantitativă, deși diferența nu este semnificativă, ea este favorabilă celor mai în vârstă. Relațiile dintre profesori sunt caracterizate prin atribute pozitive și negative în cercetarea calitativă, totuși există mai multe evaluări negative menționate de către cadrele didactice mai în vârstă. Datele din cercetarea cantitativă susțin o percepție mai favorabilă asupra relațiilor colegiale din partea celor mai în vârstă. Rezultatele divergente obținute prin cele două tipuri de cercetare sunt, probabil, efectul metodei focus grup folosită în abordarea calitativă. Întrucât profesorii reprezintă o categorie reticentă la exprimarea părerilor în fața celorlalți, mai ales a celor legate de școală -datorită relațiilor de autoritate și ierarhice existente în sistemul educațional- este explicabil fenomenul de tăcere existent în cadrul focus grupurilor sau al consensului rapid, neargumentat față de puținele păreri exprimate, în general a celor cu experiență. De aceea, utilizarea acestei metode în cercetarea asupra cadrelor didactice trebuie utilizată doar în condițiile în care profesorii au un grad ridicat de încredere în moderatorul de focus-grup.

8. Concluzii și recomandări

Principalele concluzii care se desprind:

1. Elevii din școlile noncentrale percep climatul școlar ca fiind mai favorabil decât cei din școlile centrale
2. În funcție de mărimea școlii, elevii din școlile mici sunt mai mulțumiți de climat decât cei din școlile mari
3. În funcție de studiile mamei și ale tatălui, există diferențe în modul în care elevii percep climatul școlar. Elevii care se percep ca fiind mai implicați sunt cei ale căror mame au studii superioare. În raport cu studiile tatălui, testul Games-Howell arată ca fiind semnificative diferențele privind implicarea școlară a profesorilor ($F=3,27$, $p < 0,05$).
4. Sub aspectul diferențelor de gen privind climatul școlar, fetele înregistrează scoruri mai mari în aprecierea factorilor climatului școlar, ceea ce înseamnă că acestea sunt mai mulțumite decât băieții de atmosfera școlii.
5. Elevii ai căror părinți au ocupații de nivel scăzut (fără loc de muncă/ casnică, muncitor, lucrător în comerț) percep climatul școlar mai favorabil decât cei care provin din părinți cu un status ocupațional înalt.
6. Climatul global se asociază cu factorii rezilienței și cu starea de bine a elevilor. Climatul intercolegial elevi și Implicarea școlară au efecte directe și indirecte semnificative statistic asupra rezilienței. Reziliența are un efect total semnificativ asupra stării de bine.
7. Există diferențe între elevii de liceu și cei din școlile generale privind climatul școlar.
8. Climatul relațional profesori-elevi este mai bun în școlile mai puțin prestigioase
9. Există diferențe puternic semnificative privind climatul școlar global în favoarea elevilor de la profilul real: o mai puternică implicare școlară a elevilor și a profesorilor, un atașament mai accentuat față de școală.
10. Între performanțele școlare ale elevilor, la diferite tipuri de evaluări de bilanț, interne sau externe, există corelații puternice, înalt semnificative

11. Un climat favorabil este direct asociat cu mediile la evaluările de bilanț, factorul care corelează cu toate mediile fiind percepția ordinii, securității și disciplinei, urmat de bunele relații dintre profesori și elevi.
12. La nivelul întregului eșantion, 25% din dispersia mediei elevilor obținută pe parcursul anilor de studiu poate fi explicată prin acțiunea cumulativă a studiilor părinților și factorilor climatului școlar. Influența factorilor climatului școlar asupra mediei elevilor este mult mai pregnantă în cadrul școlilor mai puțin prestigioase
13. În cazul mediilor obținute la testele standardizate – testarea națională - analiza de regresie pune în evidență impactul factorilor climatului școlar asupra rezultatelor elevilor la testele standardizate în special pentru școlile mai puțin prestigioase.
14. În cazul mediei la limba și literatura română și matematica obținute la testarea națională, factorul climatic care are impactul direct și pozitiv asupra mediei este cel relațional profesori-elevi.
15. Profesorii tineri percep climatul școlar mai nefavorabil decât cei mai în vârstă.
16. Profesorii din ciclul gimnazial percep climatul școlar ca fiind mai favorabil sub aspectul interesului profesional al cadrelor didactice.

O contribuție originală a cercetării o constituie crearea instrumentelor de diagnoză a climatului școlar destinat elevilor și profesorilor. Nu în ultimul rând, includerea perspectivei profesorilor asupra climatului școlar oferă complexitate acestei lucrări. Utilizarea mai multor informatori pentru a studia diferite aspecte ale climatului școlar ne ajută să examinăm până la ce nivel percepțiile diferitor grupuri asupra climatului școlar coincid sau diferă. Limita constă în eșantionul redus al profesorilor, ceea ce ar trebui reluat și dezvoltat în cercetările următoare. Analiza calitativă asupra percepțiilor profesorilor a subliniat limitele utilizării focus-grupului în abordarea profesorilor, recomandabile fiind, pe viitor, utilizarea interviurilor individuale, dat fiind faptul că această categorie profesională este una încadrată într-o structură ierarhică, ceea ce face dificilă/ temătoare exprimarea opiniilor în fața celorlalți.

Un alt aspect pozitiv al cercetării noastre privește caracterul ei longitudinal. Doar 30% din studii examinează aspecte ale climatului școlar la două sau mai multe momente de timp, iar cercetarea noastră face parte dintre acele puține studii care analizează climatul școlar de-a lungul dezvoltării elevilor, prin trecerea acestora de la preadolescență la adolescență, etapă care coincide cu trecerea de la ciclul gimnazial la cel liceal. Prin urmare, analiza asupra climatului școlar este una dinamică, iar nu statică în această lucrare. Desigur că investigații suplimentare, cu mai mult accent pe schimbările care survin în dezvoltarea elevilor și relația lor cu percepția asupra climatului școlar sunt necesare. Cercetări longitudinale mai ample ar putea surprinde modul în care climatul școlar se modifică în timp și impactul acestei schimbări asupra dezvoltării elevilor și succesului școlar al acestora, dar și relevanța anumitor dimensiuni ale climatului în funcție de stadiul de dezvoltare al elevilor.

Unii cercetători menționează că școlile produc rezultate multiple (realizări academice, aptitudini, atitudini, comportamente sociale), deci, în mod ideal, întregul rezultat al educației trebuie luat în calcul în cazul unui studiu asupra climatului și succesului școlar, aspect pozitiv existent și în această lucrare, care, prin numeroasele studii abordate, include în noțiunea de succes școlar nu numai mediile elevilor, ci și la starea de bine și reziliența.

Având în vedere că în România nu există practica analizelor climatului școlar și a intervențiilor, cercetarea prezentă este una utilă directorilor, consilierilor școlari, inspectoratelor școlare județene sau chiar Ministerului Educației. Directorii pot cunoaște aspectele pozitive și cele mai puțin favorabile ale climatului școlilor conduse de ei și, în calitate de manageri, ar putea să le includă în dezvoltarea planului instituțional.

Politicile educaționale ar trebui să se raporteze și la cercetările asupra climatului școlar ținând seama de importanța unui climat școlar pozitiv în promovarea sănătății emoționale a elevilor și profesorilor, dar și în obținerea de rezultate școlare cât mai bune. Principala noastră recomandare este aceea a diagnosticării climatului școlar din perspectiva elevilor și profesorilor, practică foarte frecventă în alte medii culturale din USA și Europa, realizată de autorități de la niveluri diferite, cu ajutorul consilierilor școlari. În USA, dar și în alte state europene, există centre naționale pentru cercetarea climatului școlar, ceea ce ar fi util și în România, concomitent cu extinderea cercetărilor asupra evaluării și îmbunătățirii climatului școlar la nivel național. Intervențiile psihosociale și schimbările din sistemul educațional-politici educaționale, locale

trebuie să fie susținute de diagnoze ale climatului școlar, instrumentele rezultate din cercetări fiind utile în acest demers.

Dimensiunile importante ale climatului școlar sunt sociale și emoționale. Un curriculum bazat pe cercetare care să specifice rezultatele învățării sociale și emoționale pe categorii de vârstă le poate fi util învățătorilor și profesorilor în crearea unui climat social și emoțional pozitiv în clasă și în școală. Crearea unui curriculum al învățării sociale și emoționale paralel cu curriculumul academic. Ministerul Educației, ISJ-urile, directorii pot fi încurajați în utilizarea instrumentelor de evaluare a climatului școlar și în însușirea diverselor modalități prin care datele obținute în urma evaluării climatului școlar pot fi folosite pentru a dezvolta o comunitate, pentru a promova implicarea/participarea elevilor, părinților și comunității și pentru a crea planuri instructive și/sau de dezvoltare instituțională.

Alte recomandări privesc introducerea de schimbări în comportamentul profesorilor și al directorilor de școli. Profesorii și directorii trebuie să înțeleagă propriul rol pe care-l au în crearea climatului școlii. Înțelegerea importanței dimensiunilor sociale și emoționale, și interacțiunii dintre competențele cognitive, emoționale și sociale de către profesori și aplicarea lor ar fi utile în crearea unui climat școlar pozitiv și sănătos. Recomandarea care se desprinde din această cercetare, pentru directori, este aceea de a se implica în activități de leadership, mai ales în relație cu profesorii tineri, fără experiență profesională, care nu se simt la fel de confortabil în școli precum cei cu experiență. Directorii ar trebui să înțeleagă rolul important al climatului școlar care promovează colaborarea. Adoptarea unui comportament de partener, colaborator și susținător al profesorilor este o altă recomandare care se îndreaptă către directori. Întrucât distanța față de putere este mare în școlile din România, un stil democratic de leadership, care să acorde importanță părerilor profesorilor, dar și celor ale elevilor, ar fi o soluție pentru reducerea distanței și stabilirea unei comunicări eficiente. Pentru directorii școlilor centrale sau prestigioase, în care atmosfera este percepută ca fiind mai puțin favorabilă decât în școlile noncentrale sau mai puțin prestigioase, o atenție acordată climatului școlar, îmbunătățirii comunicării cu profesorii și elevii, este absolut necesară.

Utilitatea și necesitatea serviciilor consilierilor școlari sunt indirect susținute de această lucrare. Principala recomandare la adresa lor vizează informarea profesorilor asupra specificului diferitelor etape de vârstă ale copiilor, asupra necesității adoptării unui stil de leadership și a unor metode de predare-învățare care să corespundă nevoilor diverselor etape de dezvoltarea ale

elevilor, astfel încât să fie atenuate efectele asupra motivației școlare a elevilor, dar și asupra comportamentului lor și stării psiho-emoționale. Importanța relației diriginte-elevi este evidențiată de acest studiu în stabilirea unui climat relațional profesori-elevi favorabil susținerii învățării, unui climat prin care elevii să se simtă ascultați, înțeleși, valorizați, mai ales la vârsta preadolescenței și adolescenței, atunci când existența unor modele nonfamiliale, printre adulți se dovedesc a fi necesare. O atenție sporită ar trebui acordată băieților care, după cum s-a constatat, sunt mai nemulțumiți de școală, iar rezultatele lor la teste sunt mai slabe comparativ cu cele ale fetelor.

O altă recomandare ar privi stabilirea mărimii unităților școlare. Potrivit Legii 1/2011, legea Educației Naționale, finanțarea învățământului are la bază costul standard/elev. Din acest punct de vedere, pentru încadrarea în sumele alocate, ISJ-urile au propus autorităților locale restructurarea rețelei școlare, ceea ce a condus la o serie de comasări între școli, la creșterea populației școlare cu unele efecte negative. Lucrarea demonstrează importanța acestui aspect pentru calitatea climatului și succes școlar al elevilor.

Bibliografie (selectivă):

- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parental Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior, 30*, 1-15.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570–588.
- Cocoradă, E., Luca, M.R., Clinciu, A.I., & Pavalache, M. (2008). *Evaluare și microviolență în mediul școlar*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Connor, K.M. & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd
- Eccles, J. S. & Roeser, R. (2011). W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21* (1), 225-241.
- Egan, S. K, & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54* (2), 752-765.
- Halpin, A. W. & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago Handbook of the sociology of education (pp. 327–344). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hamnett, C. Ramsden, M., & Butler, T. (2007). Social Background, Ethnicity, School Composition and Educational Attainment in East London, *Urban Studies, 44*, 1255-80.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Introducere în SPSS*. Iași: Polirom.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M., (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*, 336-359.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356-372.
- Ina, V.S., Mullis, Michael, O., Martin, P. F., & Alka, A. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*
http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156–163.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27 (2), 285-306.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework. In Glantz, M. D., Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy, *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Michael, O., Martin, I. V.S., Mullis, P.F., & Gabrielle, M. S. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Science*. http://kdf.mff.cuni.cz/~kekule/T11_IR_Science_FullBook.pdf
- Miclea, M. (2007). România educației, România cercetării. (Raportul comisiei prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării). București. www.edu.ro.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610.
- Mitchell, M., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–279.
- Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41-60.
- OECD. (2013). *Education at a Glance*. [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A.W. Halpin (Ed.), *Administrative theory in education* (pp.40-72). New York: Macmillan.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory, *Human Development*, 52, 357-375.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Randolph, J.J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish students' satisfaction with schooling. *J. Happiness Stud.*, 11 (2), 193-204.
- Ronning, J.A., Handegaard, B.H., Sourander, A., & Mørch, W.T. (2004). The strengths and difficulties self-report questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 73–82. <http://dua.uit.no/wp>

- content/uploads/2012/09/ R%C3%B8nning-et-al-2004-The-Strengths-and-Difficulties-Self-Report-Questionnaire-as-a-screening-instrument-in-Norwegian-community-samples.pdf
- Roth, M., Dămean, D., & Iovu, M. B. (2009). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*. Presa Universitară Clujană.
- Roth, M., Bowen, G. L., & Hărăguș, P. T. (2010). Guest Editors' Foreword for the Special Issue on The Social Ecology of School Success. Implications for Policy and Practice. *Universitatis Babeș-Bolyai-Sociologia*, (1), 3-9.
- Sava, A.F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică*. Cluj-Napoca: ed. ASCR.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools- a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research. Theory and practice*, 13(3), pp.383-397.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.