



**Universitatea Babeș-Bolyai  
Cluj-Napoca**

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Contribuția relației profesor-elev la reducerea abandonului  
școlar  
Studiu de caz în cadrul programului A doua șansă, nivel  
liceal**

**(Rezumat extins)**

**Coordonator doctorat: Prof. univ. dr. Vasile Chiș**

**Doctorand: Judith Shefi**

**2018**

## Cuprins

INTRODUCERE .....	7
CAPITOLUL I: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
I.1 Motivația.....	11
I.1.1 Autodeterminarea, ca motivație pentru schimbare .....	11
I.1.2 Teoriile autodeterminării (SDT).....	11
I.1.3 Internalizarea și adaptarea valorilor mediului .....	12
I.1.4 Motivația profesor-elev, corelație esențială pentru obținerea succesului ..	12
I.1.5 Tipuri de motivație.....	13
I.1.6 Autoeficacitatea elevilor și abilitatea lor de a face schimbări .....	13
I.1.7 Rolul societății în sprijinirea autoeficacității elevilor .....	14
I.1.8 Relațiile profesor-elev .....	14
I.1.9 Factorii cheie în relația profesor-elev: sprijinul, apartenența-îndepărtarea .....	14
I.1.10 Relațiile profesor-elev și motivația.....	15
I.1.11 De ce avem nevoie în relațiile profesor-elev, pentru a răspunde nevoilor elevilor cu tulburări comportamentale .....	16
I.1.12 Provocări specifice stabilirii relațiilor profesor-elev, la nivel liceal.....	16
I.2 Tinerii de liceu, aflați în situații de risc .....	16
I.2.1 Elevi în situații de risc, o etichetă care spune totul.....	16
I.2.2 Reziliența emoțională și motivația printre elevii cu risc .....	17
I.2.3 Profesorul ca mentor al tinerilor aflați în situații de risc .....	17
I.3 Abandonul școlar .....	18
I.3.1 Cauze ale abandonului școlar .....	18
I.3.2 Procesul abandonului școlar .....	19
I.4 Discuții și concluzii .....	20

I.5	<i>Contextul cercetării</i> .....	21
I.5.1	<i>Atribute speciale ale populației cercetate</i> .....	21
I.5.2	<i>Caracteristicile elevilor</i> .....	22
I.5.3	<i>Caracteristicile profesorilor</i> .....	23
I.6	<i>Cadrul conceptual al cercetării</i> .....	23
I.6.1	<i>Relația profesor-elev</i> .....	24
I.6.2	<i>Motivația pentru schimbare</i> .....	24
I.6.3	<i>Abandonul, în contrast cu perseverența</i> .....	25
I.6.4	<i>Tinerii aflați în situații de risc</i> .....	25
I.6.5	<i>Școlile cu program Șansa a doua</i> .....	25
CAPITOLUL II: METODOLOGIA .....		27
II.1	<i>Paradigme ale cercetării și abordări</i> .....	27
II.1.1	<i>Strategia de cercetare: studiu de caz</i> .....	27
II.1.2	<i>Alegerea metodelor mixte ca metode ale cercetării</i> .....	27
II.1.3	<i>Designul cercetării</i> .....	28
II.1.4	<i>Populația cercetată și eșantionarea</i> .....	29
II.1.5	<i>Instrumentele de cercetare</i> .....	29
II.1.6	<i>Interviurile semistructurate (profesori și absolvenți)</i> .....	30
II.1.7	<i>Observarea la clasă</i> .....	31
II.2	<i>Metode de analiză a datelor</i> .....	31
II.2.1	<i>Analiza calitativă</i> .....	32
II.2.2	<i>Validitate, fidelitate, triangulare și generalizare</i> .....	32
II.2.3	<i>Poziția cercetătorului</i> .....	33
II.3	<i>Considerații etice</i> .....	34
CAPITOLUL III: REZULTATE .....		35
III. 1	<i>Rezultate în raport cu întrebarea de cercetare nr. 1</i> .....	35
III.1.1	<i>Rezultatele obținute din interviurile cu profesorii</i> .....	35

III.1.2	<i>Rezultatele obținute din interviurile cu absolvenții și elevii care au abandonat școala</i>	36
III.1.3	<i>Rezultate obținute din observațiile la clasă</i>	39
III.2	Rezultate în raport cu întrebarea de cercetare nr. 2	39
III.2.1	<i>Rezultate obținute din analiza chestionarelor</i>	39
III.2.2	<i>Rezultate obținute din interviuri</i>	42
III.2.3	<i>Triangularea</i>	43
III.3	Rezultate în raport cu întrebarea de cercetare nr. 3	44
III.4	Concluzii	45
CAPITOLUL IV: DISCUȚII ASUPRA REZULTATELOR OBȚINUTE		47
IV.1	Discuții cu privire la rezultatele obținute la Întrebarea de cercetare nr. 1	47
IV.1.1	<i>Stabilirea relațiilor profesor-elev care influențează dezvoltarea autoeficacității elevului și tendința de abandon școlar într-o școală cu program A doua șansă</i>	47
IV.1.2	<i>Relațiile semnificative profesor-elev, ca modalitate de dezvoltare a autoeficacității acestuia</i>	48
IV.1.3	<i>Când profesorii și elevii vorbesc limbi diferite</i>	48
IV. 2	Discuții cu privire la rezultatele obținute la Întrebarea de cercetare nr. 2	49
IV.2.1	<i>Legătura dintre relațiile profesor-elev, motivația pentru schimbare și abandonul școlar</i>	49
IV.3	Discuții cu privire la rezultatele obținute la Întrebarea de cercetare nr.3	50
IV.3.1	<i>Viziunea profesorilor cu privire la educație și credințele acestora în raport cu școlile cu program A doua șansă</i>	50
IV.3.2	<i>Lacune între viziunea profesorilor declarată, asupra educației și comportamentul lor în clasă, precum și între viziunea profesorilor și expectanțele elevilor Triangularea rezultatelor - Interviuri cu profesori, elevi și observări</i>	51
IV.4	Concluziile discuțiilor	51
IV.4.1	<i>Răspunsuri la Întrebarea de cercetare nr. 1</i>	51

IV.4.2 Răspunsuri la Întrebarea de cercetare nr. 2 .....	52
IV.4.3 Răspunsuri la Întrebarea de cercetare nr. 3 .....	53
IV.5 Limitele cercetării .....	54
IV.5.1 Limitări privind studiul de caz .....	54
IV.5.2 Limitări asociate cu participanții la cercetare .....	54
IV.5.3 Limitări cu privire la atitudinea cercetătorului .....	55
CAPITOLUL V: CONCLUZII .....	56
V.1 Concluzii conceptuale și faprice .....	56
V.1.1 Concluzii privind stabilirea unor relații puternice între profesorii și elevii din programul A doua șansă .....	56
V.1.2 Concluzii privind legătura dintre relația profesor-elev, motivația pentru schimbare și tendința de abandon școlar .....	57
V.1.3 Concluzii privind credințele profesorilor implicați în cercetare .....	58
V.2 Un model practic-aplicativ, construit pe baza rezultatelor cercetării, referitor la relația profesor-elev, abandon și motivație .....	59
V.2.1 Repere în stabilirea relațiilor care țintesc reducerea abandonului școlar și îmbunătățirea motivației pentru schimbare .....	60
V.2.2 Repere pentru profesorii cu vechime și pentru cei debutanți .....	60
V.3 De la lacune în cunoaștere la contribuții ale cercetării .....	61
V.4 Importanța cercetării în Israel și peste hotare .....	62
V.5 Recomandări pentru cercetările viitoare .....	62
BIBLIOGRAFIE .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

### **Lista tabelelor**

<b>Nr.</b>	<b>Titlu</b>	<b>Pag.</b>
1	Stadiile cercetării	26
2	Date teoretice și statistice ale principalelor variabile ale cercetării (rata de abandon, relația profesor-elev, motivația pentru schimbare)	37
3	Coeficientul de corelație Pearson între variabilele cercetării, medie și abaterea standard	40

### **Lista Figurilor**

1	Relația profesor-elev trebuie să se concentreze pe dezvoltarea copilului, pornind de la respect și încredere în elevi, în ciuda comportamentului lor inadecvat	17
2	Edidențieri – procesul de abandon școlar al elevilor, analizat pe parcursul a câțiva ani	18
3	Cadrul conceptual	24
4	Distribuția participanților conform tendinței de abandon școlar	38
5	Distribuția participanților conform frecvenței relației profesor-elev	39
6	Distribuția participanților conform frecvenței motivației pentru schimbare	39
7	Rezultate ale relației profesor-elev, cu privire la motivație și abandon școlar	57

## INTRODUCERE

Unul dintre principalele subiecte care preocupă sistemul de învățământ este căutarea de instrumente pentru a face față problemei abandonului școlar în rândul elevilor de liceu. Problema abandonului școlar și, de asemenea, căutarea unor strategii pentru a face față acestei situații devine și mai presantă când vine vorba de elevii maturi (cu vârsta între 13-18 ani). Adolescența este oricum o perioadă dificilă, iar constrângerile sistemului de învățământ pot spori suplimentar aceste dificultăți. De asemenea, trebuie amintit că în prezent tehnologia domină viața tinerilor, aceștia fiind expuși la un conținut nelimitat, care le deschide oportunități sau, din contră, le face rău. Aceste circumstanțe pun toți tinerii în situații de risc, chiar dacă ei nu sunt astfel caracterizați. Acest lucru privește în special tinerii deoarece sistemul de învățământ de multe ori nu are capacitatea de a preveni abandonul lor școlar.

Cercetarea descrisă aici a fost realizat în cadrul programului *A doua șansă*, în cadrul unei școli din Israel. Aceasta este o școală unică, destinată în special elevilor cu vârste cuprinse între 14-18 ani, care au abandonat alte instituții de învățământ de masă și care s-au confruntat cu eșecuri pe parcursul anilor de școală. Programul *A doua șansă* are ca scop principal motivarea elevilor de a se supune schimbării și supravegherea perseverenței lor în școală, până la finalizarea studiilor.

Scopul prezentului studiu a fost de a aduce în prim-plan relațiile profesor-elev în programul educațional *A doua șansă* și de a analiza influența lor asupra abandonului școlar al elevilor, precum și evidențierea capacității acestor relații de a motiva elevii pentru schimbare. Dar, mai întâi, notele de cercetare subliniază faptul că relațiile profesor-elev sunt instrumente de lucru. Conform acestei percepții, relațiile profesor-elev apar în mod natural în fiecare zi, în sistemul de învățământ, de bună voie sau nu, iar studiul de față analizează posibile corelații între aceste relații, motivația elevilor de a învăța și abandonul în programul *A doua șansă*.

Eșantionul de subiecți a inclus cadre didactice cu normă întreagă de predare în școală, elevi care studiau în școală la momentul efectuării cercetării și, de asemenea, absolvenți ai școlii, dintre care unii au finalizat studiile acolo, iar alții le-au abandonat. Există o vastă literatură de specialitate ce vizează tematica relațiilor profesor-elev. Aceste relații sunt o componentă naturală și esențială a muncii

profesorului și a vieții elevului. După cum am menționat anterior, acest lucru este un proces de zi cu zi, în care fluxurile de comunicare trebuie să existe constant între profesor și elevi, în mare măsură în funcție de percepțiile profesorului și flerul acestuia (Pianta, 1999).

Cercetarea examinează apoi următoarea întrebare: caracterul relațiilor profesor-elev (care, după cum am menționat constituie o componentă importantă a procesului de predare-învățare) ar trebui să fie structurate, modelate și proiectate astfel încât să poată fi folosite pentru a reduce abandonul școlar? Aceasta este o problemă importantă, putând fi considerate o măsură definitorie a școlii. Ar trebui cadrele didactice să își modeleze aceste relații cu elevii în așa fel încât să ajungă la stadiul în care să reducă abandonul și să crească motivația elevilor pentru schimbare?

Prin urmare, cercetarea de față își propune să examineze dacă relațiile profesor-elev constituie un aspect semnificativ pentru abandon și motivație; și dacă da, cum și în ce mod poate fi realizat acest lucru, mai ales pentru tinerii aflați în situații de risc.

### **Fundamentele cercetării**

Acesta este un studiu de caz efectuat la o școală din centrul Israelului, un liceu care desfășoară programe educaționale de tip *A doua șansă*. Școli de acest tip există în diferite locuri din Israel și sunt destinate în principal tinerilor aflați în situații de risc, cei care au renunțat la școlile de masă și au o tendință ridicată de abandon școlar din sistemul de învățământ, în general. Această populație de elevi eșuează în mod constant. Deși ei consideră că este dificil să persevereze în completarea studiilor lor, profesorii nu reușesc să ajungă să stabilească o comunicare pozitivă cu ei și, astfel, nu reușesc să-i ajute să-și îmbunătățească performanțele. Majoritatea acestor copii au tulburări de atenție și concentrare, tulburări de comportament, un nivel socio-economic scăzut, însoțit de probleme sociale, violență în familie și sunt uneori ei înșiși violenți, acumulând lacune educaționale de-a lungul anilor. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că acești elevi au dificultăți în a persevera în studiile lor și le lipsește motivația de a face acest lucru. Cu toate acestea, școala *A doua șansă* are rolul de a ajuta acești elevi să-și modifice motivația și să-și continue studiile.

Numeroși oameni de știință au încercat să explice motivele pentru care se instalează abandonul școlar, unele găsind sursa în dificultățile din familie, în timp ce altele se referă la dificultăți socio-economice care apar sau la caracteristicile personale



ale elevilor: abilitățile, aptitudinile și obiceiurile lor de învățare (Alexander et al., 1997; Bartholme, 1994, Frank, 1990; Gilborn 1997; Lareau, 1987, Sasson-Peretz, 1998). În ultimele decenii, școala a fost considerată un factor de influență pentru abandon, dar un factor secundar (Adler, 1980, Cairns & Neckerman, 1989; Cohen & DeBettencourt, 1991, Finn, 1987; Lahav, 1999; Wolman, Bruiniks & Thurlow, 1989 și altele). Studiul de față își propune să se concentreze asupra școlii, în special asupra profesorilor și a relației lor cu elevii, în corelație cu abandonul școlar și motivația pentru schimbare.

### **Lacune în cercetările anterioare**

Cercetările anterioare, care au luat în considerare situațiile de risc la tinerii din licee și relația profesor-elev în aceste școli, subliniază importanța acestor relații pentru tineri. Cu toate acestea, ele se concentrează în principal pe atenția la nevoile acestora, îmbunătățirea sentimentelor lor, îmbunătățirea relațiilor ca o condiție pentru evoluția elevilor (și, uneori, aceste studii iau în considerare chiar și sentimentele profesorilor și satisfacția acestora în lucrul cu elevii aflați în situații de risc). Cercetătorii discută, de asemenea, conceptul de "relații de înaltă calitate" (Blum, 2005; Capern 2014; Hattie, 2009; Klem & Connel, 2004, Pianta, 1999).

Giles (2011) subliniază importanța orientării relației profesor-elev însă, cu toate acestea, se pare că nu este o relație de prietenie ci, mai degrabă, este un tip de relație orientată spre atingerea obiectivului și ar trebui să fie corectată pentru a-i fi sporită influența, mai ales atunci când se lucrează cu tineri aflați în situații de risc. Studiul de față care corelează relația profesor-elev cu abandonul școlar și motivația pentru schimbare, încearcă în primul rând să atragă atenția asupra aspectului și să adăuge consistență relației profesor-elev și în al doilea rând să ia în considerare conturarea caracterului acestor relații, astfel încât ele să îi ajute pe elevi să persevereze și să rămână în școală. Constatările cercetării constituie baza pentru propunerea unui model care poate sprijini și informa cadrele didactice care își desfășoară activitatea cu tineri aflați în situații de risc.

### Scopurile cercetării

- De a identifica ce fac profesorii din programele „A doua șansă“, pentru a-și construi relațiile cu elevii, în scopul de a reduce tendințele de abandon ale acestora și de a crește motivația lor pentru schimbare.
- De a examina în ce mod relațiile profesor-elev afectează motivația pentru schimbare și tendințele lor de abandon școlar la un liceu cu program «a doua șansă»

### Întrebările de cercetare

1. Ce fac profesorii pentru a construi relațiile profesor-elev, în scopul reducerii tendinței acestora din urmă de abandon școlar și a creșterii motivației pentru schimbare la liceul cu program „A doua șansă“ ?
2. În ce mod relațiile profesor-elev afectează motivația elevilor de a se schimba și tendințele lor de abandon școlar la liceul cu program „A doua șansă“ ?
3. Care sunt opiniile profesorilor cu privire la educație și credințele acestora în raport cu liceul cu program „A doua șansă“ ?

### Ipoteza cercetării

- Va exista o corelație negativă între relația profesor-elev și tendințele de abandon școlar la liceul cu program *A doua șansă* implicat în cercetare.
- Va exista o corelație pozitivă între relația profesor-elev și nivelul motivației pentru schimbare a elevilor din liceul cu program *A doua șansă* implicat în cercetare.

## CAPITOLUL 1. ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

Teoriile care au stat la baza și au ghidat cercetarea au fost, în primul rând, teorii care tratează aspectele comportamentale și psihologice ale dezvoltării umane, din moment ce cercetarea analizează relațiile profesor-elev.

Cadrul teoretic al cercetării s-a bazat pe următoarele teorii fundamentale:

a) Teoria Autodeterminării propusă de Ryan și Deci (2000), care subliniază faptul că oamenii sunt în mod natural ființe sociale, influențate de societate, având nevoi de bază, cum ar fi: competență, înrudire și autonomie, analizându-se și măsura în care aceste nevoi, odată îndeplinite, influențează tipurile lor de motivație.

b) Teoria autoeficacității propusă de Bandura (1977), care subliniază necesitatea de a ajuta elevul să-și dezvolte sentimentul de autoeficacitate indică factorii care pot ajuta la această dezvoltare. Acești factori importanți includ experiențele directe și indirecte pe care elevul le acumulează, factorul social, precum și credințele și atitudinile proprii ale elevului (și, suplimentar, pe cele ale profesorilor).

Literatura de specialitate discută, de asemenea, caracteristicile situațiilor de risc în care se pot afla tinerii (Amos, 2008), aspectele abandonului elevilor și motivele pentru care apare acest fenomen, explicat de către diferiți cercetători (Adler, 1980; Bettencourt și colab, 2000; Cairns & Neckerman, 1989; Cohen & de Janosz, 1991; Finn, 1987; Lahav 1999; Wolman, Buininks & Thurlow, 1989).

### **I.1 Motivația**

#### ***I.1.1 Autodeterminarea, ca motivație pentru schimbare***

Ryan și Deci au teoretizat aspectele ce țin de caracteristica existențială de bază a oamenilor, aceea de a fi în mod natural curioși, vivace, motivați personal și tânjind să învețe (Ryan & Deci, 2000).

#### ***I.1.2 Teoria Autodeterminării (SDT)***

SDT a subliniat sursele intrinseci de putere ale oamenilor, prin care aceștia se dezvoltă (Ryan, Kuhl & DECI, 1997), nevoia lor de competență (Harter, 1978, Alb, 1959), înrudire (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994) și autonomie (de Charms,

1968, DECI, 1975) și atunci când sunt îndeplinite toate aceste nevoi, oamenii se pot dezvolta în mod corespunzător și pot atinge o stare de bunăstare emoțională

Această abordare consideră contextul și factorii de mediu ca influențe hotărâtoare asupra bunăstării emoționale a oamenilor și absolut necesare pentru motivarea acestora. Se pare că sarcina de a promova dezvoltarea corespunzătoare este în cea mai mare parte impusă profesorilor și, desigur, părinților în afara școlii. Profesorii sunt cei care permit și cultivă autonomia, constituind un adevărat catalizator pentru motivația intrinsecă a elevilor și crescând dorința lor de a fi provocați (Ryan & Deci, 2000).

### ***1.1.3 Internalizarea și adaptarea valorilor mediului înconjurător***

Elevii se pot integra cu succes prin autoevaluare coincidentală (Ryan & Deci, 1995). Conștientizarea oamenilor cu privire la procesele de internalizare adâncește sentimentul lor de autonomie. Atunci când reglarea între motivația extrinsecă și intrinsecă este internalizată cu succes, elevul va fi liber să investească mai mult interes și disponibilitate pentru cooperare, eforturile lui fiind mai mari atât la școală cât și în cadrul procesului de studiu (Ryan & Deci, 2000). Studiile au arătat că atunci când elevii au o mai mare autonomie, motivația extrinsecă este identificată cu înrudirea (Connel & Wellborn, 1991), cu o performanță mai bună (Miserandino, 1996) și cu rate de abandon reduse (Vallerand & Bissonette, 1992).

Cu alte cuvinte, relația elevilor cu mediul lor și nevoia de a aparține acestuia constituie factori puternici în procesele de reglare, integrare și internalizare internă pe care elevul le realizează. Și pentru tinerii aflați în situații de risc, acest lucru poate fi extraordinar de important.

### ***1.1.4 Motivația profesor-elev: o corelație esențială pentru succes***

Assor (2001) consideră procesul de învățare ca fiind un fel de miracol, și îl definește ca un eveniment spontan, dificil de convocat, creat, fabricat sau anticipat, dar care se bazează pe teoriile științifice pentru a produce rezultate de succes. Folosirea termenului „miracol“ ilustrează cât de important este acest proces, însă profesorii sunt obligați să acorde atenție și altor factori cheie, cum ar fi condițiile de mediu, expunerea elevilor la procesele interpersonale și intrapersonale, în scop de asigurare a succesului acestuia.

### ***1.1.5 Tipuri de motivație***

Înainte de a analiza diferite tipuri de motivație, este de remarcat faptul că, în acest context, Assor (2001) consideră că este important să se ia în considerare două atitudini greșite ale profesorilor:

1. Percepția profesorului cu privire la faptul că motivul pentru lipsa motivației elevului provine din personalitatea elevului sau din abilitățile reduse (sau ambii factori).

2. Percepția profesorului că motivația extrinsecă este principala motivație și cea mai puternică.

Aceste două percepții ghidează, influențează și definesc munca profesorului cu elevii în context motivațional. Aceste atitudini contrazic cercetările care demonstrează că omul are o motivație naturală de a învăța. Există mai multe tipuri de motivație: motivație extrinsecă, motivația conformistă, motivație de pacificare-abținere (frica de respingere), motivație de apropiere-pacificare (apartenență), motivație intrinsecă-conștientă, motivația intrinsecă conștient-integratoare, motivație intrinsecă-emoțională. Pentru a fi semnificativă, motivația intrinsecă ar trebui să fie conștientă, integratoare și emoțională (Asor, 2001).

Astfel, se pare că motivația este un sentiment intern creat de-a lungul timpului, cu ajutorul diversilor factori de mediu. Din acest motiv, cadrele didactice trebuie să joace un rol esențial în activarea diferitelor tipuri de motivație. În cazul tinerilor aflați în situații de risc, care nu știu întotdeauna cum să își direcționeze motivația înspre ce e mai multă nevoie, rolul profesorului în stimularea motivației pentru schimbare devine extrem de important.

### ***1.1.6 Autoeficacitatea elevilor și abilitatea lor de a face schimbări***

Teoria autoeficacității se referă la procesele cognitive la care oamenii sunt supuși, în scopul de a-și structura propria eficacitate. Aceste procese implică colectarea din diverse surse a unor informații cu privire la abilitățile lor și integrarea tuturor materialelor care sunt colectate de-a lungul anilor (Bandura, 1977).

Astfel de procese continuă de ani de zile, fiind procese dinamice influențate de diferiți factori. Atunci când ele sunt experimentate în mod conștient, sunt, totodată, realizate și mai eficient.

### ***1.1.7 Rolul societății în dezvoltarea autoeficacității elevilor***

Mulți cercetători au abordat problema cultivării sentimentului de autoeficacitate. Unii dintre acești cercetători menționează utilizarea recompenselor externe ca fiind nesatisfăcătoare (Condry, 1977; Lepper & Greene, 1978). Cu toate acestea, există studii care consideră benefică încurajarea pozitivă, ca un proces aparent extern care consolidează autoeficacitatea (Boggiano & Moloz, 1979; Ross, 1976). De asemenea, ca o extensie a acestei teorii, unii cercetători remarcă faptul că stimulentele externe pot trezi măsurile interne de stimulare atunci când se referă la abilități (Enzle & Ross, 1978).

Toți oamenii de știință menționați mai sus indică faptul că aspectul social are o influență puternică asupra sentimentului de autoeficacitate al individului. Mai mult decât atât, dincolo de conceptul de auto-eficacitate, Bandura (1982) a analizat conceptul de eficacitate colectivă, o forță puternică ce influențează autoeficacitatea.

Relațiile reciproce dintre autoeficacitatea colectivă și individuală sunt procese cognitive integrative (Bandura, 1978b; Cairns, 1979, Endler & Magnusson, 1976; Pervin & Lewis, 1978).

### ***1.1.8 Relația profesor-elev***

#### **Componentele de bază ale relației profesor-elev**

Giles (2011) a susținut că relațiile profesor-elev sunt considerate un dat firesc. Acest lucru se datorează faptului că profesorii sunt în contact permanent cu elevii lor zi de zi și fricțiunile apar în mod inevitabil. Cu toate că acestea constituie o interacțiune necesară, la fel ca și relațiile din cadrul cuplurilor căsătorite, relațiile profesor-elev au nevoie de îndrumare, responsabilitate, control și în cazul în care există aceste trei elemente este posibil să coroboreze relația cu obiectivele propuse (Giles, *ibid.*) Constatăm că este, de asemenea, important să le oferim elevilor un sentiment de apartenență și să ne referim la aceștia ca la indivizi (Marzano & Marzano, 2003; Wessler, 2003).

### ***1.1.9 Factori cheie în relația profesor-elev: sprijin, apartenență-alienare***

Potrivit lui Skinner, Wellborn și Connell (1990, în Guvenca, 2015), sentimentul de apartenență și opusul lui, sentimentul de alienare, par a fi factori importanți în relațiile profesor-elev, cu o influență semnificativă asupra proceselor de

învățare ale acestuia din urmă. Studiile au descoperit că, atunci când elevii au un sentiment de apartenență, acest lucru îi ajută pentru a fi protejați de situațiile de risc (de exemplu, abandonul școlar), și, de asemenea, prezice realizări de succes (Skinner et al., 2008). Pe de altă parte, studenții care se confruntă cu înstrăinarea se află în risc de abandon (Furrer & Skinner, 2003). Un sentiment de apartenență și de obținere de sprijin pare să producă un rezultat motivational real (Basaran, 1982). Este important să ne amintim că motivația este un concept extrem de complex (Ryan & Deci, 2000).

### ***1.1.10 Relația profesor-elev și motivația***

Pentru a fi motivat, elevul are nevoie de un sentiment de competență și de apartenență (Ryan & Deci, 1987). Profesorii pot face chiar mai mult decât atât, fiind uneori capabili să satisfacă aceste nevoi ale elevilor în relațiile cu ei, așa cum a fost deja menționat mai sus cu privire la alte nevoi: nevoia de apartenență și de sprijin (Guevara, 2015). Cu toate acestea se constată, mai degrabă neașteptat, faptul că, contrar așteptărilor, cadrele didactice consideră că ele nu au niciun efect asupra motivației elevilor, în special la nivel liceal (Patrick & Pintrich, 2001).

În cazul în care acest lucru este într-adevăr real și profesorii nu simt că dețin nicio influență, atunci nu au cum să satisfacă nevoile elevilor, cu precădere în raport cu autonomia și sentimentul de apartenență, deoarece aceste credințe ar putea avea implicații în activitatea profesională:

1. Profesorii pot investi mai puțin efort în aspecte cum ar fi apartenența, sprijinul și autonomia. Cu alte cuvinte, profesorii nu vor investi în demersul propriu de motivare a elevilor lor.
2. Profesorii pot simți că nu sunt responsabili pentru aceste probleme.
3. Profesorii pot transfera responsabilitatea și pot lucra împreună cu factori de sprijin în ceea ce privește procesul de motivare a elevilor.

Prin urmare, se poate concluziona că o dificultate poate să se dezvolte în cazul în care o anumită persoană nu își asumă responsabilitatea și nu ghidează problema motivației elevilor.

Acest fapt poate fi, de asemenea, înțeles astfel: pentru motivația de dezvoltare, este important să existe o figură specifică, responsabilă pentru încurajarea ei, conștientă de amploarea influenței lui / ei și de responsabilitatea pe care o are.

### ***1.1.11 De ce este nevoie în relația profesor-elev, pentru ca aceasta să răspundă nevoilor elevilor cu tulburări de comportament?***

Elevii cu tulburări de comportament au nevoie de profesori care să le înțeleagă nevoile (Capern & Hammond, 2014), iar relația ar trebui să fie o «relație de calitate» (Capern, 2014, p.48). Elevii au nevoie de căldură, înțelegere, răbdare, atenție și sprijin din partea profesorilor (Capern & Hammond, 2014) (Cefai & Cooper, 2010; Daniels și colab, 2003; Dods, 2013) și, cel mai important, suport emoțional.

### ***1.1.12 Provocările pe care le implică relațiile profesor-elev în liceu***

Relațiile profesor-elev sunt un factor esențial, o necesitate psihologică, și un comportament critic motivațional în promovarea realizărilor elevilor (Ryan & Deci, 2000). Gehlbach, Brinkworth & Harris (2011) au enumerat mai multe provocări care apar atunci când se investighează relațiile profesor-elev:

- Există mai multe componente care se iau în considerare în relațiile profesor-elev (Murdock, 1999, Resnick și colab., 1997)
- Profesorii au așteptări diferite de la elevi (Murdock și Miller (2003)
- Profesori și studenți: este nevoie de ambii pentru a construi o relație (Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2011)
- Este dificil a evalua și măsura aceste relații
- Rolurile profesorilor și elevilor sunt diferite, deci și nevoile lor.

## **I.2 Situațiile de risc la tinerii de liceu**

### ***1.2.1 Elev aflat în situație de risc – o eticheta care spune totul***

Atunci când se face identificarea tulburărilor de comportament, accentul cade întotdeauna pe elevii dintr-un mediu socio-economic precar, minorități și elevi cu dificultăți de învățare (Amos, 2008). Există variabile însoțitoare, cum ar fi absențele, problemele de comportament și anxietatea socială (Hickman et al, 2008; Suh, Suh & Houston, 2007), dar și adolescența, care este definită ca o perioadă problematică și complexă în ceea ce privește toate aspectele legate de dezvoltarea adolescenților (Rowley și colab., 2005) și care face viața elevului mai dificilă. Cercetătorii au descoperit că elevii aflați în situații de risc ar trebui să fie analizați holistic. Acest lucru înseamnă că profesorul ar trebui să fie preocupat și de dezvoltarea acestora în



gândire, trup și suflet, astfel încât ei să poată trăi o viață împlinită (Myers, Sweeney & Witmer, 2000).

### **1.2.2 Reziliența emoțională în învățare și motivația, printre elevii aflați în situații de risc.**

Atunci când se analizează starea de bine deplină a elevilor, stabilitatea emoțională este una dintre cele mai importante valori care urmează să fie incluse. „Reziliența emoțională“ a fost definită ca succesul elevilor în procesul de învățare, în ciuda dificultăților personale și de mediu (Wang, Haertel & Walberg, 1997). O legătură a fost găsită între relațiile pozitive profesor-elev, învățare și capacitatea de adaptare emoțională (Downey, 2008) și una și mai puternică la elevii aflați în situații de risc. Deci, se pare că e nevoie ca aceștia să își dezvolte abilitățile sociale pentru a obține aceste relații pozitive cu profesorii (Downey, 2008).

În acest context, trebuie remarcat faptul că în cazul elevilor cu risc trebuie să se facă diferențiere între reziliența emoțională pe care elevii o activează în ceea ce privește învățarea și reziliența lor mentală din afara școlii, la care se referă ca fiind „viața reală“, adevărata realitate, unde cei mai mulți dintre ei sunt puși în situații de supraviețuire.

### **1.2.3 Mentoratul la elevii aflați în situații de risc**

Mentoratul este un proces prin care adulții însoțesc tinerii prin procese de viață și le oferă sprijin și încurajare (DuBois & Karcher, 2005, Grossman & Rhodes, 2002). Cu toate acestea, s-a constatat că profesorii au idei negative preconcepute despre elevii aflați în situații de risc (Garza, 2012). Prin urmare, acest lucru ar trebui să fie punctul de plecare al profesorilor atunci când îi mentorează pe acești elevi. Se pare că, pentru a face acest lucru, profesorii trebuie să îmbunătățească percepțiile deja negative ale acestor elevi, abilitățile lor de comunicare și de rezolvare de probleme (Fresko & Wertheim, 2006; Meyer, 1997). O altă resursă foarte importantă este aceea că profesorii ar trebui să creadă în ei înșiși și în capacitatea lor de a stârni dorința elevului de schimbare (Sergiovanni & Starrat, 2007).

## **I.3 Abandonul școlar**

### ***I.3.1 Cauze***

Potrivit numeroaselor studii cercetate, principalele motive care stau la baza apariției abandonului școlar sunt:

- cauze familiale - atunci când familiile sunt disfuncționale (Cairns et al, 1989; Janosz și colab., 2000.), apare un eveniment de familie stresant (Alexander et al, 1997;. Frank, 1990; Sasson-Peretz, 1998) sau este prezent statutul socio-economic scăzut etc.

- cauze sociale - tinerii din medii culturale diferite, care consideră că este dificil să se adapteze și au o viziune diferită cu privire la importanța educației, modul în care profesorii percep tinerii din diverse culturi etc. (Bartolome, 1994, Gillborn, 1997; Lareau, 1987).

- cauze personale - în rândul tinerilor cu rate scăzute de realizare, comportament inadecvat la școală: multe absențe, relațiile negative cu școala, frustrare academică (Karp, 1988), probleme sociale (Austin Independent School District, 1982), schimbarea frecventă a școlii de-a lungul anilor. Alte caracteristici sunt tulburările de autocontrol, tendințele agresive, dificultatea amânării recompensei, tulburările de atenție și concentrare, comportamentul inadecvat, dificultățile de acceptare a autorității (Bachman et al, 1972; Kroner, 1988; Rehaviah & Friedman în Sasson-Peretz, 1998; Wehlage & Rutter, 1986), slaba motivare și insuficienta ambiție în ceea ce privește educația în general (Cairns et al., 1989).

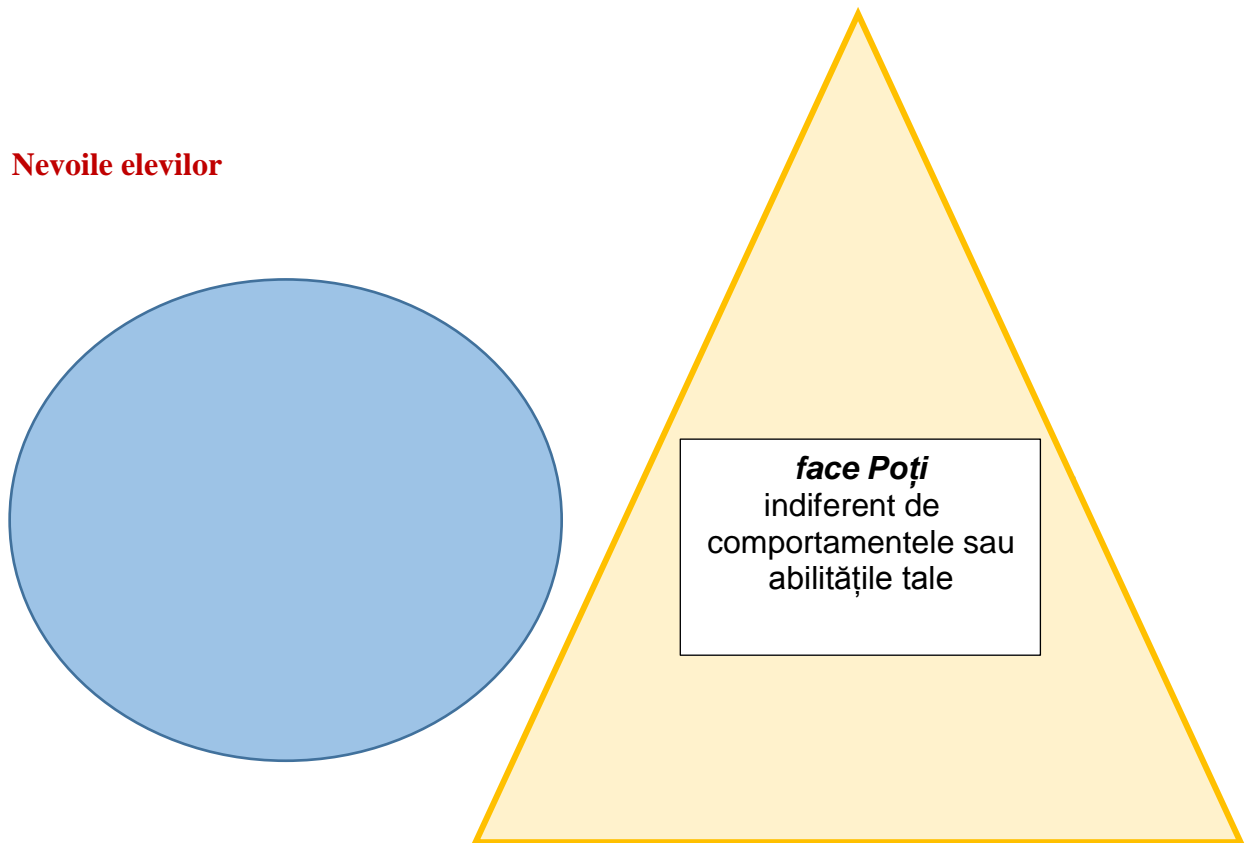
- Crizele și evenimente de viață - sănătate precară, sarcină, criminalitate crescută, căsătorie aranjată, abuz de droguri și de alcool, gânduri de sinucidere sau tentative etc (Broun & EMIG, 1999; Rumberger, 1983; Wehlage & Rutter, 1986).

- Cauze școlare - studiile au legat abandonul cu responsabilitatea școlilor (Brad, 1993; Buininks & Thurlow, 1989; Fine, 1983, Karp, 1998; TOLES și colab, 1986; Wolman, Darling-Hammond, 1997). Ele au subliniat importanța factorilor școlari fie în scăderea fie în ceea ce privește creșterea abandonului școlar al elevilor. Factorii semnificativi pentru abandon includ profesori cu așteptări scăzute de la elevi, resurse și fonduri insuficiente, calitatea predării necorespunzătoare, metode de învățare inadecvate etc.

Nu poate fi ignorat faptul că, deși există multe motive importante exterioare, pentru abandon, actorii centrali în acest proces sunt elevii și profesorii. Elevii au

profesori noi an de an și fiecare dintre ei constituie un factor-cheie responsabil pentru modul în care își desfășoară activitatea. Profesorii sunt „actori centrali“ în acest domeniu. Ei nu sunt un factor secundar, ci un factor cheie în educația copiilor.

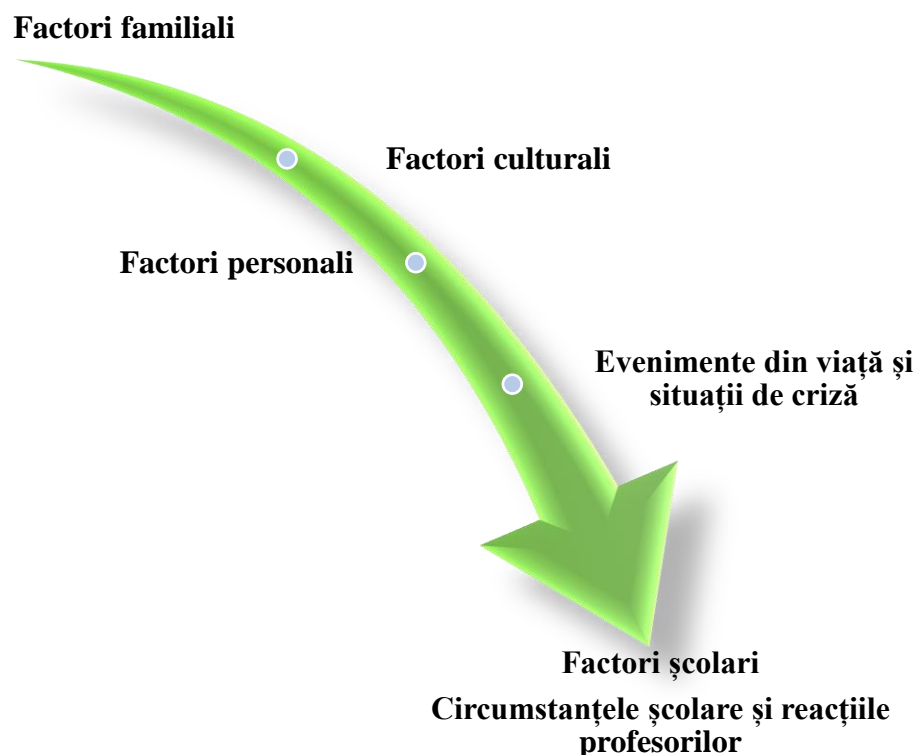
### Nevoile elevilor



*Figura 1: Relația profesor-elev trebuie să se axeze pe îmbunătățirea comportamentului elevului, axându-se pe încrederea și respectul pentru elev, indiferent de comportamentul lor nepotrivit*

### ***1.3.2 Procesul de abandon școlar***

Cercetările realizate de Institutul Brookdale și Universitatea Bar-Ilan (2011) susțin că „procesul de abandon“ este rezultatul relațiilor reciproce între elevi și școli. Ei explică faptul că totul depinde de circumstanțele școlare și reacțiile profesorilor; cu alte cuvinte, aceste variabile sunt semnificative în procesul de abandon școlar și determină dacă elevii vor continua studiile școlare.



*Figura 2: Procesul de abandon școlar al elevilor în analiză diacronică*

#### **I.4 Discuții și concluzii**

Este important să ne amintim că Teoria STD (Ryan & Deci, 2000) și Teoria Eficacității (Bandura, 1977) se referă la aspectul uman în relațiile dintre adulți și copii, între profesori și elevi. Aceste relații sunt un instrument-cheie important în crearea motivației la oameni. S-a constatat că profesorii sunt resursa cea mai importantă în acest proces (Eccles & Roeser, 1998). Din punctul lor de vedere, profesorii pot lua în considerare trei aspecte ale relațiilor lor cu elevii: conflicte, apropiere și dependență (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Safi & Pianta, 2001).

În plus, relațiile profesor-elev vor fi construite și influențate în principal de comportamentul acestora din urmă și mai puțin de alte aspecte (Stuhlman & Pianta, în presă). Prin urmare, este posibil și de dorit să îi ajutăm pe profesori să-și modifice punctele de vedere, în special în ceea ce privește tinerii cu risc, cu care conflictul, de multe ori, determină și modelează relația. De asemenea, trebuie remarcat faptul că profesorii care au influență asupra elevilor pot încuraja progresul și realizările acestora (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Mai mult decât atât, din studiile prezentate mai sus, se pare că profesorii și elevii par să vorbească două limbi diferite. Elevii doresc (și aceasta este una dintre nevoile lor de dezvoltare) ca profesorii să stabilească relații cu ei, indiferent de comportamentul lor (de un tip sau altul) și indiferent de abilitățile lor (de un fel sau altul). Elevii au nevoie de aceste relații, au nevoie să audă că „sunt valoroși“, „pot“ și doresc ca profesorii să aibă aceste așteptări și credințe indiferent de comportamentul și abilitățile lor. Cu toate acestea, în principal cadrele didactice, trebuie să își construiască o percepție asupra relațiilor lor cu elevii pe baza comportamentului și capacității acestora. Acestea sunt două limbi diferite. Atunci când aceste informații sunt utilizate în cadrul relațiilor profesor-tineri aflați în situații de risc, dificultățile devin mai clare și perspectivele mai puternice și semnificative.

## **I.5 Contextul cercetării**

### ***1.5.1 Atribute speciale ale populației investigate***

#### **Școala în care a avut loc cercetarea**

- Școala în care a fost realizată cercetarea este un liceu, considerat o școală „A doua șansă“. Cuvintele „a doua șansă“ reflectă faptul că școala acceptă elevii care nu au reușit la alte școli, iar mesajul general al școlii, atât pentru profesori cât și pentru elevi este că acesta este un loc unde elevii primesc o a doua șansă de a reuși în sistemul școlar. Școala declară că este o instituție de învățământ care acceptă elevii aflați în proces de abandon școlar la alte instituții de învățământ. Astfel, sosirea elevilor în acest program se va face pe tot parcursul anului. Întreaga justificare pentru existența școlii se bazează pe elevii definiți ca aflându-se în situații de risc de abandon școlar.

- Un alt mesaj pe care această școală dorește să îl transmită este acela că are expertiză în domenii în care alții nu au reușit și că este orientată spre furnizarea de atenție specială elevilor, cu scopul de a înțelege complexitatea vieții lor, pentru a le oferi posibilitate de alegere fiind, de asemenea, mai bogată și mai deschisă să îi păstreze în cadrul sistemului de învățământ și să integreze procesul de învățare în viața lor deja complexă. Școala este situată în partea de sud a unui oraș din centrul Israelului, o zonă plină de sărăcie, violență, șomaj, migranți și de alte componente care produc dificultăți socio-economice și probleme educaționale.

Elevii, cei mai mulți cu vârste cuprinse între 14-18 ani trăiesc în vecinătatea școlii. Ei au fost aduși aici din alte școli în care nu au putut face față datorită dificultăților lor. Există aproximativ 130 de elevi, 25 de profesori, un director, director adjunct, consilier, doi asistenți sociali și un coordonator de disciplină la școală. Există zece clase, de la clasa a 10-a la a 12-a. Școala este definită ca o școală tehnologică. Cursurile oferite studenților includ: coafură, fotografie, administrarea afacerilor. În plus, școala oferă elevilor posibilitatea de urma cursuri pentru a obține calificări diferite: a. Certificare completă (uneori, deși nu în mod constant, școala este capabilă să ajute 1-3 elevi în a obține un certificat de absolvire complet), o certificare parțială, o diplomă tehnologică sau doar o diplomă care confirmă finalizarea studiilor de 12 clase. Învățarea are loc în grupuri mici de 13-18 elevi per clasă.

### ***1.5.2 Caracteristicile elevilor școlii***

Elevii acestei școlii s-au mutat în medie din 2-4 școli până la vârsta de 14-18 ani. Problemele care îi determină să eșueze la școală sunt tulburări severe de comportament, dificultăți de concentrare și atenție, dificultăți în organizare, eșecul de a se adapta la școală și la cerințele și regulile ei. Ei pot să nu aibă nici măcar un nivel de bază al obiceiurilor școlare, cum ar fi organizarea ghiozdanului. Nu există nici o internalizare a proceselor din cadrul școlii sau a statutului elevilor. Cu toate acestea, există o dorință de a reuși în conformitate cu viziunea școlii, dar nu există nicio înțelegere a contextului sau, alternativ, a legăturii dintre comportament, efort, rezultate și realizări. De-a lungul anilor, acești elevi au acumulat lacune uriașe în cunoștințele și abilitățile de bază, cum ar fi cititul, scrisul, înțelegerea matematicii, limba maternă, alte limbi și multe altele. Ei nu au avut succes în majoritatea anilor de școală, aproape niciodată nu au primit laude de la profesori cu privire la munca depusă sau la abilitățile lor, iar unii nu au câștigat nicio atenție pozitivă, ci, din contră, doar negativă din partea profesorilor. Cei mai mulți dintre elevi provin din medii cu un nivel socio-economic scăzut, grija parentală este una minimală, pentru că părinții sunt prea ocupați cu supraviețuirea economică. Uneori, un părinte este încarcerat sau implicat în infracțiuni, șomaj sau alte ocupații negative. Cei mai mulți dintre elevi provin din familii asuprite, lipsite de puterea de a-i ajuta pe aceștia să se adapteze sistemului educațional, ca să nu mai vorbim de dificultățile din anii adolescenței. Unii studenți au ajuns chiar să muncească și să câștige pentru a se putea întreține.

### ***1.5.3 Caracteristicile profesorilor școlii***

Profesorii sunt angajați ai Ministerului Educației, cu una sau două calificări în sfera lor de cunoștințe. Unii au deja experiență în sistemul educational, unii au experiență cu elevii cu risc, alții sunt calificați pentru a lucra în învățământul special iar alții nu au experiență deloc, nici cu elevi aflați în situații de risc, nici cu elevi cu CES.

Dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice cu acești elevi includ expunerea la limbaj grosier, comportamentul nepolitic, lipsa obiceiurilor de învățare, tulburări de concentrare și atenție diagnosticate și un comportament anormal în clasă. Profesorii trebuie să facă față emoțional și organizatoric acestei situații. În plus, ei trebuie să îi învețe conținuturile așa cum este prevăzut de către Ministerul Educației. În această situație, profesorii cu experiență simt frustrare în raport cu activitatea lor, neputință și, uneori, un sentiment de eșec din cauza lipsei de succes cu elevii.

#### **Cultura organizațională a școlii „Șansa a doua“**

- Încurajarea perseverenței la școală.
- Prevenirea abandonului.
- Pregătirea elevilor pentru învățarea ulterioară, adică studiile profesionale sau superioare.
- Pregătirea elevilor pentru integrarea socială și profesională.
- Predarea este individuală și în grupuri mici.
- Profesorii sunt conștienți imediat, în special profesorii de la clasă, de absențele studenților și de evenimentele speciale din viața lor.
- Acordarea de asistență continuă elevilor.
- Toleranță zero la comportamentul violent în și în afara școlii.
- Toleranță zero față de violența verbală către profesori sau elevi.
- Implicarea comunității și voluntariatul sunt deosebit de importante.
- Prevenirea rasismului și a comentariilor rasiste este deosebit de importantă.

### **I.6 Cadrul conceptual al cercetării**

Cadrul conceptual care stă la baza cercetării se axează pe trei aspecte principale: relațiile profesor-elev, abandonul școlar și motivația pentru schimbare. Alte puncte de interes importante pentru cercetare sunt: tinerii aflați în

situații de risc din școlile Șansa a doua. Astfel, următorii termeni ghidează prezentul studiu: relația profesor-elev, motivația pentru schimbare, abandonul școlar, situațiile de risc la elevii din liceul cu program „A doua șansă“.

### ***1.6.1 Relația profesor-elev***

Aceste relații sunt nucleul forte al evenimentelor școlare. Ele apar în mod natural fie ele pozitive sau negative (uneori relația este creată pentru un anumit program sau obiectiv) și se dezvoltă din momentul în care profesorul întâlnește elevii în școală. Această relație are loc zi de zi și oră de oră în cadrul școlii. Se ghidează după evenimentele de învățare, oferind un fundal care de multe ori devine centrul evenimentelor. Relațiile profesor-elev sunt un aspect social important, care însoțește elevul de la începutul procesului de învățământ și până la sfârșitul lui. Acest aspect social este interiorizat în timp de elev în mod perpetuu (Ryan & Deci, 1995). Prin urmare, această relație trebuie să fie corectă și constructivă (Elliot, Kao & Grant, 2004; Giles, 2011; Rayle, 2006). Cercetarea noastră a examinat modul în care această relație influențează aspectele particulare ale abandonului, în special în contextul elevilor definiți ca fiind „cu risc“.

### ***1.6.2 Motivația pentru schimbare***

Aceasta este puterea care determină orice persoană. Elevii dețin într-o anumită măsură, în mod natural, motivația (Ryan & Deci, 2000). Pentru a crea motivație o persoană are nevoie de autonomie, capacitate și un sentiment de apartenență (Ryan & Deci, 1987). Motivația este puterea mentală și voința, influențată de dialogul social continuu, care va conduce persoana pe tot parcursul vieții acesteia (Ryan & Deci, 1995). Este important ca oamenii să fie conștienți de această putere (Vansteenkiste, 2009). Din acest motiv, relațiile profesor-elev sunt atât de importante și semnificative. Tineri cu risc au de obicei motivație scăzută și programul „A doua șansă“ trebuie să se concentreze asupra motivației elevului atunci când se lucrează cu acesta. Studiul de față a investigat corelația dintre relațiile profesor-elev și motivația elevilor pentru schimbare și influența acestor relații asupra abandonului școlar.



### ***1.6.3 Abandonul (în contrast cu perseverența)***

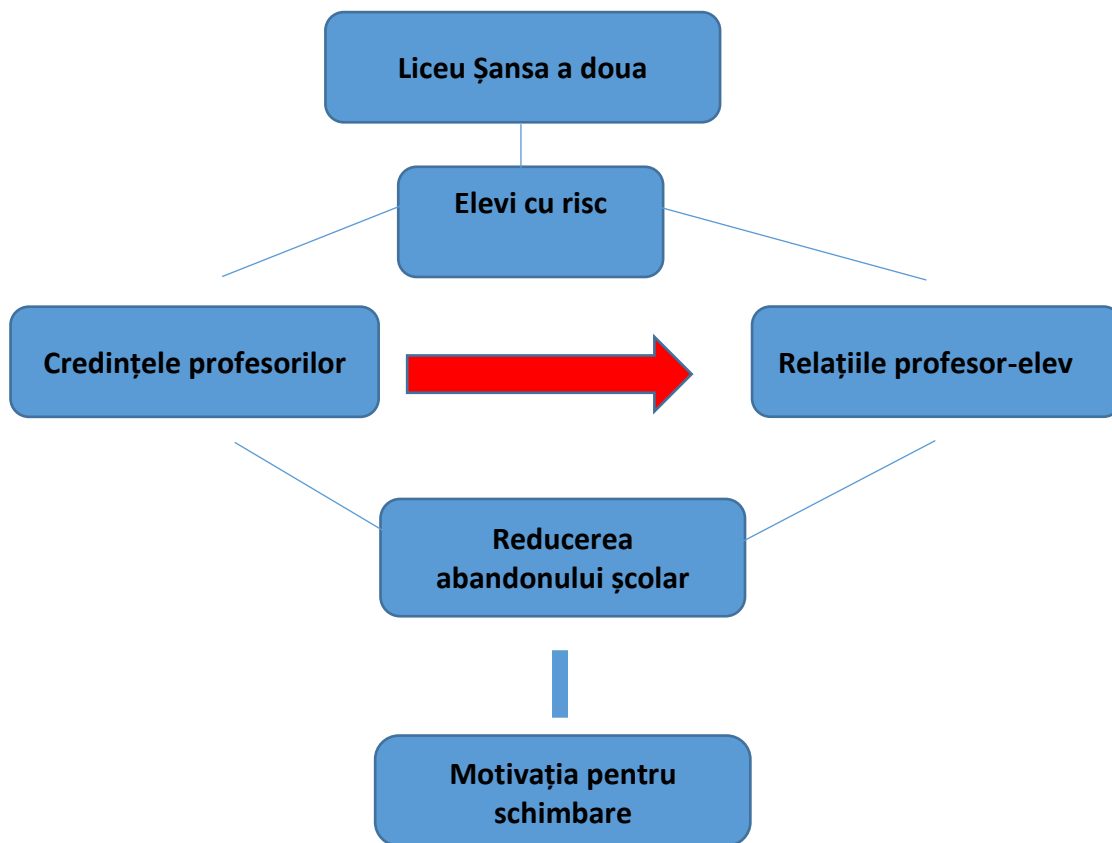
Este un fenomen răspândit în rândul tinerilor cu risc. Acești elevii sunt cu risc de abandon în majoritatea anilor de școală. Școala „A doua șansă“ are ca obiectiv principal acela de a lupta împotriva acestui fenomen. O parte importantă a activității școlii este de a se asigura că elevul va persevera cu studiile și va fi absolvent după terminarea lor. De asemenea, încearcă să educe elevul în spiritul anumitor valori complementare. Având în vedere importanța acestei chestiuni de cercetare, am investigat dacă relațiile profesor-elev au puterea de a reduce sau elimina fenomenul de abandon.

### ***1.6.4 Tineri cu risc***

Un tânăr cu risc sporit este definit ca o persoană tânără, cu dificultăți de statut socio-economic, atenție și concentrare sau o tulburare de comportament (Amos, 2008; Hickman et al, 2008, Suh, Suh & Houston, 2007). La aceasta trebuie adăugat factorul adolescenței (Rowley și colab., 2005). Fiecare dintre acești factori sunt factori cheie în formarea relațiilor profesor-elev și influențează atât motivația pentru schimbare, cât și abandonul școlar / perseverența.

### ***1.6.5 Școlile de Șansa a doua***

Aceasta este o școală al cărei obiectiv este acela de a înlătura toate dificultățile tinerilor aflați în situații de risc. Acesta este un cadru special în Israel, care ar trebui să absoarbă toți tinerii care abandonează învățământul de masă și să îi ajute să persevereze și să aibă succes.



*Figura 3: Cadrul conceptual*

Figura de mai sus, descrie diferitele componente ale cadrului conceptual și relațiile dintre ele.

## CAPITOLUL II METODOLOGIA CERCETĂRII

### II.1 Paradigma de cercetare și abordarea

#### II.1.1 *Strategia de cercetare: studiul de caz*

Studiu de caz este un mod particular de a observa un fenomen care există într-o structură de date, după Yin (1984), sau într-o altă definiție, un studiu de caz este o examinare detaliată a unui singur eveniment (Abercrombie, Hill & Turner, 1984). Unicitatea este exprimată prin aceea că acesta depinde de context și în cazul în care un studiu este despre analiza problemelor care implică comportamentul oamenilor, atunci aceștia sunt în mod natural dependenți de context (Flyvbjerg, 2006).

Observația în studiul de caz este intensă (Beveridge, 1951), cu atenție la cele mai mici detalii, astfel încât oferă un instrument excelent pentru cercetători, pentru a evita falsificarea datelor (Flyvbjerg, 2006). Acest lucru se datorează faptului că este o abordare de cercetare bazată pe povești de viață. Cu toate acestea, este uneori dificil să integrezi intuiții științifice, teorii sau generalizări (Benhabib, 1990; Mitchell & Charmaz, 1996; Roth, 1989; Rouse, 1990, White 1990).

Într-o abordare mai profundă, se pare că cercetările efectuate folosind studii de caz au valoare calitativă superioară și sunt mai benefice decât paradigmele cantitative, deoarece totul depinde de descrierile detaliate ale cazurilor și de interpretările cercetătorilor (Flyvbjerg, 2006). Cu toate acestea, este de dorit să nu se abandoneze alte instrumente eficiente de cercetare, în favoarea celui prezentat anterior.

#### II.1.2 *Utilizarea metodologiei mixte ca metodologie de cercetare*

Potrivit lui Bryman și Becker (2012), amestecarea abordărilor de cercetare calitative și cantitative, într-un studiu produce un rezultat sinergetic. Bryman și Becker (ibid) au indicat că acest amestec de metode permite utilizarea triangulației, adăugând valoare atât cercetării cantitative, cât și cercetării calitative atunci când acestea sunt combinate. Fiecare demers de cercetare are puncte forte diferite, poate fi adecvat pentru a răspunde la întrebări diferite de cercetare și are o relație diferită cu cercetarea.

Informațiile obținute în această cercetare dintr-o serie de surse vor fi supuse unei verificări încrucișate, îmbogățindu-și, astfel, imaginea și contribuind la validarea rezultatelor. Astfel, declarațiile de cercetare vor fi mai robuste și mai corecte.

### II.1.3 Designul cercetării

Chestionarele și interviurile au fost realizate simultan. Observarea la clasă a fost efectuată după o serie de constatări care au reieșit din chestionarul cantitativ. Observarea profesorilor și studenților în timp real, în lecții și în rutina școlară poate verifica sau confrunta poveștile personale auzite în interviuri, dezvăluind informații dintr-un punct de vedere suplimentar sau lămurind alte informații obținute în interviuri de la profesori și elevi.

**Tabelul 1: Stadiile cercetării**

Etapa	Scopul	Populația	Instrumentele de cercetare	Metodele de analiză a datelor
Etapa 1 Cercetarea cantitativă	1. Examinarea corelației între relațiile profesor-elev și tendința de abandon	101 elevi	Chestionarul QTI (Wubbles, 1993) care examinează interacțiunea profesor-elev.	Analiză statistică
Etapa 1 Cercetarea cantitativă	1. Examinarea acțiunilor profesorilor în scopul reducerii abandonului. 2. Examinarea existenței unei corelații între relația profesor-elev și abandon și natura acesteia. 3. De ce și cum relația profesor-elev afectează motivația?	16 profesori	Interviuri semistructurate	Analiza calitativă a conținutului
Etapa 2 Cercetarea calitativă	1. Atitudinea absolvenților cu privire la relația profesor-elev și efectul acesteia. 2. Clarificări cu privire la atitudinile	9 absolvenți ai școlii	Interviuri semistructurate	Analiza calitativă a conținutului

	absolvenților privind înțelegerea procesului pe care l-au experimentat în cadrul studiilor școlare			
Etapa 3 Observarea la clasă	Examinarea relației profesor-elev în timp real la clasă, clarificări cu privire la credințele profesorilor, exprimate în activitatea cotidiană	3 observări	Observare <i>pură</i> (Shkedi, 2015), în accord cu unitățile observate (în cadrul fiecărei lecții)	Analiza calitativă a conținutului

#### ***II.1.4 Populația cercetată și metodele de eșantionare***

Populația de cercetare a fost selectată ca eșantion simplu. A inclus cadre didactice care predau la „a doua șansă“, nivel liceu, elevi care studiază la aceeași școală și absolvenți, atât din categoria celor care au abandonat școala cât și din cei care au finalizat studiile liceale. 101 elevi din 130 înmatriculați în școală, au completat chestionarul. 16 interviuri semi-structurate, în profunzime, au fost realizate cu profesori semnificativi din școală. Cercetarea a colectat, de asemenea, date de la nouă absolvenți (atât cei care au absolvit școala cât și cei care au abandonat) de diferite vârste, bărbați și femei, care au fost aleși în mod aleatoriu. Și, în plus, au fost efectuate trei observații clasă.

#### ***II.1.5 Instrumentele de cercetare***

##### ***Chestionarul***

Chestionarul distribuit elevilor în cadrul acestei cercetări a fost „Chestionarul privind Interacțiunea cu profesorii“ (QTI), dezvoltat pentru prima oară în 1993 de către cercetătorii australieni (Wubbles, 1993), care conține 48 de întrebări. Chestionarul a fost utilizat pentru a evalua interacțiunile comportamentale ale cadrelor didactice cu elevii din clasă. Itemii din chestionar au fost aranjați în 8 secțiuni, în funcție de 8 tipuri de comportament ale profesorului. Instrumentul a fost acceptat ca un instrument de cercetare pe o scară de fiabilitate între 0.76-0.84 pentru

răspunsurile elevilor (Wubbles & Levy, 1993). Pentru a clarifica răspunsurile elevilor, precum și pentru a permite ca vocile lor unice, individuale, să fie ascultate, au fost adăugate patru întrebări deschise la chestionar. Două întrebări permit elevilor să descrie, în funcție de înțelegerea lor, ceea ce au făcut profesorii pentru a-i influența în mod pozitiv și / sau negativ (descriere) precum și două întrebări care au cerut elevilor să menționeze ce așteptări ar putea avea de la cadrele didactice, care ar putea contribui ceva mai mult la instalarea învățării cu succes și ar putea să îi ajute să facă față în demersul de învățare. Întrebările deschise le oferă elevilor oportunitatea de a adăuga elemente proprii.

### ***II.1.6 Interviuurile semistructurate, în profunzime (profesori și absolvenți)***

#### ***Interviuri în profunzime***

Una dintre modalitățile de înțelegere a oamenilor este organizarea unor interviuri în profunzime (Fontana & Frey, 2000). Aceasta este o propoziție cheie în ceea ce privește această cercetare, accentul fiind pus pe cuvântul „înțelegere“. Se observă că răspunsurile la chestionarul cantitativ sunt în măsură să identifice și să clarifice fenomenul examinat, dar motivele existenței acestuia nu sunt investigate în detaliu. În interviuri detaliate se dezvăluie gândurile și motivele participanților la cercetare.

#### *Structura interviului cu profesorii*

*Durata interviului: 90 de minute.*

Întrebările din cadrul interviului au investigat toate interacțiunile dintre profesori și elevi, cu privire la contribuția profesorilor la reducerea abandonului școlar sau la creșterea motivației pentru schimbare. Informațiile obținute în cadrul acestor interviuri au clarificat elemente precum nivelul de înțelegere al profesorilor, realitatea școlară, responsabilitatea lor față de această realitate și interpretarea lor personală asupra situației date. Este de remarcat faptul că limba și cultura sunt importante pentru a înțelege un fenomen examinat.

#### *Structura interviului cu studenți absolvenți*

*Durata interviului: aproximativ 90 de minute.*

Interviurile au examinat mai multe dimensiuni ale relațiilor profesor-elev, abandonul și motivația de schimbare:

**Prima parte:** se discută circumstanțele care au stat la baza venirii elevilor aici la școală, cum și de ce au venit, și se realizează o comparație cu școlile la care au participat anterior, din punct de vedere al elevilor, profesorilor și relațiilor elev-profesor.

**A doua parte:** interviul este axat pe autopercepția elevilor cu privire la tipologia de elev în care se încadrează, la influența profesorilor, la atmosfera școlară și la problemele disciplinare.

**A treia parte:** investigarea interacțiunilor cu profesorii, a nivelurilor de interes, precum și sprijinul, relevanța și autonomia pe care au simțit-o la școală, ce însemna un profesor „bun“ și ce lipsea pentru ca ei să rămână la școală (dacă au abandonat).

### ***II.1.7 Observarea la clasă***

Observațiile sunt un alt instrument potrivit pentru colectarea informațiilor. În acest studiu se accentuează urmărirea comportamentului participanților (profesori și elevi), în timp real, în mediul lor de lucru de zi cu zi și în rutina vieții. Cercetătorul a construit un protocol al lecției, incluzând comentarii despre acest protocol (Shkedi, 2000a). Datele obținute din observații vor completa și vor pune în corespondență rezultatele obținute de la alte instrumente de cercetare (chestionare cantitative și interviuri).

## **II.2 Metode de analiză a datelor**

- **Variabilele dependente** - tendința de abandon școlar și motivația pentru schimbare

- **Variabilele independente** - relațiile profesor-elev

Datele obținute din răspunsurile la chestionarul privind interacțiunea cu profesorul au fost supuse analizei statistice cantitative, iar interviurile semi-structurate au beneficiat de analiză de conținut pe teme și categorii. Datele din răspunsurile la diferite instrumente au intrat în cadrul unui proces de triangulare.

Cercetătorul a administrat personal chestionarul. Acesta a intrat în fiecare sală de clasă separat, a explicat motivele pentru distribuirea chestionarului și scopul cercetării, a explicat modul în care trebuie completat chestionarul, făcând referire în

mod special la întrebările deschise de la sfârșitul chestionarului și a răspuns la întrebările care au apărut în timp ce se completa chestionarul.

### ***II.2.1. Analiza calitativă***

Analiza calitativă a fost utilizată în etape organizate și transparente (Huberman & Miles, 1994), în scopul atenuării argumentelor despre intuitivitate, care sunt adesea menționate în ceea ce privește analiza calitativă (Shkedi, 2015). Există trei aspecte importante ale analizei calitative: interpretarea, abstractizarea și metoda. Cercetătorii au subliniat faptul că analiza calitativă trebuie să integreze în același timp colectarea și analiza datelor (Charmaz, 1990, 1995; Fetterman, 1989; Rist, 1982, Strauss, 1987). Acest lucru se datorează faptului că cercetătorii pot menține apoi consistența cercetării și pot propune perspective care se dezvoltă în timpul procesului de cercetare în sine (Shkedi, 2015).

### ***II.2.2 Valabilitate, Fiabilitate, Triangulare și generalizare***

Potrivit lui Shkedi (ibid) și altor cercetători (Maykut & Morehouse, 1994), în cercetarea cantitativă, cea mai importantă valoare este obiectivitatea, în timp ce subiectivitatea ține de cercetarea superficială. Shkedi (ibid.) a concluzionat că perspectiva cercetătorului este de o valoare egală cu obiectivitatea cercetării cantitative pentru determinarea fiabilității, validității și generalizării. Este mai ușor să se facă referire la problema generalizării în sfera cantitativă, mai degrabă decât în cea calitativă.

Capacitatea de a generaliza este foarte importantă în cercetarea cantitativă deoarece acesta este modul în care se învață de la alte evenimente pentru evenimentele viitoare (Schofield, 1989), în timp ce în conformitate cu Stake (1995), unicitatea este cea mai importantă problemă în cercetări și nu generalizarea. Shkedi (2015) a indicat faptul că cititorii, care ar citi în încercarea de a găsi noi contexte în cercetare, ar trebui să fie cei care determină dacă anumite constatări ar putea fi generalizate la contextul propriu. Scopul triangulării este de a consolida datele de cercetare, întărind valabilitatea lor prin obținerea de date prin intermediul diferitelor instrumente de cercetare (Denzin & Lincoln, 2000; Merriam, 1985, 1998; Morgan, 1988, Stake, 2000).



Rezultatele studiului actual au fost consolidate prin efectuarea triangulării între datele de la mai multe instrumente de cercetare (observații, interviuri în profunzime și un chestionar).

### ***II.2.3 Poziția cercetătorului***

Potrivit lui Woods (1996, în Shkedi, 2015), sinele cercetătorului este o parte integrantă a cercetării. Mai concret, acest lucru înseamnă că cercetătorii nu au nici un angajament de obiectivitate. Implicarea cercetătorului (Geertz, 1973, Jorgensen, 1989) poate lua chiar forma de a fi un participant, astfel încât acesta este capabil să simtă mai îndeaproape experiențele participanților (Woods, 1996 în Shkedi, 2015). Cu toate acestea, Shkedi (2015) observă că, atunci când cercetătorii calitativi sunt strâns implicați în cercetare, este dificil pentru ei să tragă o linie de demarcație între gradul de implicare a acestora în orice măsură și gândirea lor de cercetători. În studiul de față cercetătorul a avut o poziție unică.

Timp de 12 ani, cercetătorul a lucrat la școala implicată în cercetare, mai întâi ca și consilier școlar și apoi ca director adjunct. În cadrul acestui rol a avut, desigur, acces la toți participanții la cercetare, precum și la toate aspectele legate de activitatea școlii ca organizație. În acest caz, participanții au cunoscut cercetătorul, care cunoștea cultura organizației foarte bine, limba participanților (atât profesori cât și elevi) și îi cunoștea bine pe absolvenții intervievați. Datorită poziției sale de influență asupra participanților, cercetătorul a fost atent să explice și să respecte regulile privind conduita în cadrul interviului. Pe de altă parte, pentru că știa limba și cultura participanților, a putut crea o conversație bogată, fluentă, beneficiind de încrederea lor.

În plus, atunci când au fost administrate chestionarele elevilor, o valoare adăugată a fost creată deoarece cercetătorul a fost familiarizat cu abilitățile elevilor, conștient de dificultățile lor, înțelegând fenomenul și mai mult.

Mai mult decât atât, în ceea ce privește mărturia explicită și implicită a participanților, probele ar putea fi uneori justificate tocmai datorită cunoștințelor avansate ale cercetătorului. Cercetătorul a ajutat, de asemenea, participanții să dezvăluie lucruri în mod implicit prin propriile lor cuvinte. Cu toate acestea, din cauza gradului de conștientizare a cercetătorului cu privire la posibile erori de răspuns datorită dorinței intervievaților de a mulțumi, cercetătorul a fost atent să nu conducă

participanții, ci mai degrabă să le permită să răspundă așa cum au dorit la acel moment.

### **II.3 Considerații etice**

Cercetătorii trebuie să ia în considerare și să adere la trei principii etice importante în orice cercetare:

1. Cercetătorii trebuie să se asigure că nici un pericol fizic sau psihic nu vine către participanți în timpul și după cercetare, ca urmare a participării acestora la ea. Informațiile pe care le dau trebuie să fie prezentate în așa fel încât să se mențină confidențialitatea acestora în cazul publicării cercetării (Gregory, 2003; Lankshear & Knobel, 2004; McNamee, 2002).
2. Cercetătorii trebuie să fie direcți, onești, clari și deschiși cu privire la cercetarea lor, aceștia ar trebui să fie echitabili cu participanții și chiar să le raporteze rezultatele cercetării acestora.
3. Participanții trebuie să se ofere voluntar pentru a lua parte la cercetare, ei trebuie să știe, de asemenea, destule despre studiu, să fie de acord să se ofere de bună voie și, în plus, sunt liberi să plece oricând decid și nu au obligația de a explica și justifica decizia de a părăsi cercetarea (BERA, 2011; Cohen et al, 2007;. Denscombe, 2003, Gregory, 2003; Lankshear & Knobel, 2004, Mason, 1996; McNamee, 2002). De asemenea, cercetătorii trebuie să anunțe participanții cu privire la drepturile lor.

Există, de asemenea, o serie de principii privind materialele preluate de la participanți (Achinewhu-Nworgu et al, 2015):

1. Materialul trebuie să fie prelucrat în mod corect.
2. Datele trebuie să fie prelucrate în scopuri limitate, așa cum sunt stabilite în prealabil.
3. Datele trebuie să fie exacte , relevante și actualizate.
4. Informațiile nu trebuie să fie păstrate în mod inutil, datele trebuie să fie protejate, chiar dacă sunt transferate în alte țări (ESRC, Market Research Society, 2015).

În cercetarea calitativă sunt discutate și alte considerente etice (Shkedi, 2015):

1. Abordarea cercetătorilor în cadrul interviurilor trebuie să fie una politicoasă, atentă, inspirând încredere și înțelegere (Arskey & Knight, 1999).
2. Cercetătorii trebuie să arate un interes real față de participanți.

3. Cercetătorii trebuie să dea explicații despre cercetare de fiecare dată și trebuie să fie atenți pentru a preveni orice.

4. Unii cercetători cer permisiunea de a reda înregistrările participanților (Lincoln & Guba, 1985; Riessman, 1993) în timp ce alții nu au nicio intenție de a vedea sau de a contacta persoanele intervievate din nou (Seidman, 1991).

### **CAPITOLUL III: REZULTATE**

Capitolul este compus din trei părți centrale, prezentând analiza datelor colectate în raport cu cele trei întrebări de cercetare.

#### **III. 1. Rezultate în raport cu Întrebarea de cercetare nr. 1**

##### ***III.1.1 Rezultatele interviurilor cu profesorii***

Analiza de conținut a transcrierilor interviurilor cu cadrele didactice a relevat următoarele aspecte.

1. Stabilirea de relații personale directe cu elevii: profesorii consideră că gradul de succes în procesul de predare și învățare depinde, în multe cazuri, de natura relațiilor profesor-elev. Cu toate acestea, ei subliniază dificultățile considerabile implicate în crearea acestor relații, proces deloc banal pentru ei.

2. Provocările cu care se confruntă în stabilirea relațiilor profesor-elev: O provocare este dată de conflictele care apar între elevi și profesori, care întârzie construirea de relații eficiente. O altă provocare complicată, legată de cea anterioară, este faptul că profesorii au control asupra diverselor evenimente, în principal asupra disciplinei, care acționează, de asemenea, ca un factor de întârziere pentru stabilirea relațiilor dezirabile.

3. Corelația între relațiile profesor-elev și sentimentul de satisfacție al cadrelor didactice: profesorii au raportat un sentiment de satisfacție, ca urmare a stabilirii cu succes a relațiilor pozitive cu elevii.

4. Dezvoltarea motivației de a schimba percepțiile, dezvoltarea auto-eficacității, în scopul creșterii motivației de a învăța: Profesorii notează că dacă sentimentul de autoeficacitate la elevilor este scăzut, atunci și motivația este scăzută. Cu toate acestea, ei au exprimat incapacitate și frustrare în ceea ce privește cerința de a face față acestor dificultăți.

5. Atitudinea profesorilor în ceea ce privește abandonul școlar la elevi: Profesorii au subliniat faptul că acești elevi au un nivel socio-economic care îi conduce spre eșec, părăsind școala, neavând încredere în sistemul școlar, și simțind că relațiile profesorilor cu elevii au o influență parțială asupra abandonului lor.

6. Factorul social în școală și efectul său asupra abandonului elevilor: profesorii au identificat importanța puterii și influenței lor asupra deciziilor elevilor în ceea ce privește abandonul școlar, sau, alternativ, asupra grupurilor, în ceea ce privește funcția de învățare, în general. Aceste influențe pot grăbi abandonul.

### ***III.1.2 Rezultate obținute în cadrul interviurilor cu absolvenții școlii sau cu elevii care au abandonat sistemul de învățământ.***

Rezultatele de la interviurile cu unii dintre absolvenți și cu cei care au decis abandonarea școlii au condus la structurarea următoarelor categorii și teme

#### **1. Examinarea relațiilor profesor-elev**

Manifestarea interesului / sprijinului / apartenenței / autonomiei cadrelor didactice în raport cu elevii - componente ale relațiilor cu profesorii: Unii elevi au afirmat că s-au simțit încrezători la școală, dar cei mai mulți dintre ei au arătat că, în general, profesorii le-au oferit sprijin. Sentimentul de apartenență al elevilor a fost în principal unul social, direcționat către grupul lor de la egal la egal și nu a fost conectat la acțiunea aleatorie a profesorilor.

2. În ceea ce privește autonomia acordată elevilor, absolvenții au raportat că, în opinia lor, nu a existat nici o autonomie pentru elevii din școală.

3. Sentimentul de „apartenență“ (la școală) din punct de vedere al elevilor: sentimentul de apartenență nu a fost manifestat de profesori. Cu toate acestea, în cazul în care elevii au considerat autentic interesul titularilor de curs, acest lucru a afectat în mare măsură învățarea și comportamentele disciplinare. A fost o forță semnificativă pentru ei în încercarea de a face față condițiilor de școală. Din punct de vedere al elevilor un sentiment de apartenență a fost format în grupul lor în școală.

4. Relațiile cu profesorii: Cei mai mulți elevi au raportat în interviurile lor că au avut relații ambivalente cu profesorii. Pe de o parte, profesorii au fost aproape de ei. Pe de altă parte, în multe cazuri, elevii au susținut că profesorii nu i-au înțeles corect, au cerut fără a da nimic în schimb, nu au fost atenți și nu i-au ajutat cu adevărat. De fapt, atitudinea profesorilor a condus la absenteismul de la lecții.

5. Influența pozitivă sau negativă a profesorului asupra elevilor: Absolvenții au considerat că a existat un decalaj mare între așteptările elevilor (la acest tip de școală) și acțiunile reale ale profesorului.

Influența pozitivă - Cu cât un elev se simte mai apreciat de către un profesor, cu cât consideră că profesorul îl acceptă, cu atât mai mult se simte încrezător.

Influență negativă - elevii cărora nu li s-a dat atenție au simțit că profesorii vorbeau o altă limbă și niciodată nu se vor înțelege reciproc. Absolvenții au subliniat cu tărie influența legăturii profesor-elev în decizia luată de a continua studiile la școală.

6. Interacțiunea cu profesorii de la școală: absolvenții au raportat că interacțiunile lor cu profesorii a fost de multe ori semnificativă, atunci când profesorul sau un alt titular le-a înțeles, ghidat și chiar mediat relația cu alte cadre didactice. Aceste interacțiuni i-au influențat și i-au ajutat să rămână în școală. Cu toate acestea, din cauza dificultăților pe care profesorii le-au avut în gestionarea acestor interacțiuni complexe, fără nici o capacitate de a rezolva problemele, absolvenții au raportat că au existat, de asemenea, interacțiuni negative, cum ar fi faptul că nu au avut încredere în ei, trimiterea de către profesori a elevilor la factorii decidenți din școală, evitarea totală a relației cu un elev sau reticențe de a construi o relație cu profesorul.

7. Ce este un „profesor bun“ pentru mine: Elevii au descris viziunea lor asupra unui „profesor bun“: Profesorul care este de ajutor, sprijin, care ascultă, căruia îi pasă, este interesat și „îți spune adevărul“.

Privind problema motivației pentru schimbare, atributele elevilor și experiențele de învățare personale ale acestora în școală: atât absolvenții și cei care au abandonat au descris experiențele de învățare din școală în primul rând ca și experiențe negative. Mulți au raportat dificultăți de acclimatizare și de învățare la școlile în care au intrat și unii chiar s-au mutat în alte școli pentru a șterge urmele faptelor lor și a avea posibilitatea de a începe din nou. Cel mai adesea, ei se luptă cu profesorii și cu învățarea regulilor școlare.

Deoarece sistemul nu „înțelege“ aceste comportamente exprimate în cuvinte de către elevi, aceștia sunt excluși. Ei recunosc că nu sunt elevi obișnuiți. Cu toate acestea, într-o manieră nondeclarativă sau, uneori, explicită, au declarat că ei au cerut profesorilor să se refere la ei fără să îi judece, în ciuda comportamentului lor inadecvat și a funcționării negative, și să continue să aibă grijă de ei.

### **Abandonul elevilor**

Cei intervievați au subliniat că motivația lor de a veni la școala cu program «A doua șansă» nu a fost neapărat o alegere, ci au fost forțați să vină, fiindcă doar așa ar puteau continua într-un program de învățare, chiar dacă școala a fost stigmatizată că „nu e bună“ sau „nu e de un standard ridicat“. Este important de remarcat faptul că, chiar dacă nu a fost libera lor alegere, ei au considerat, totuși, că este important pentru ei să continue școala până la clasa a 12-a, și să încerce să salveze ceea ce au pierdut în anii anteriori. Unii dintre elevi într-adevăr, a venit cu motivația pentru a începe cu un *cazier* curat, iar alții au fost mulțumiți de trecerea timpului și obținerea unui fel de certificat la sfârșitul clasei a 12-a.

### **Probleme disciplinare cu profesorul**

Se pare că problemele de disciplină sunt problema majorității elevilor aflați în situații de risc. Aceste probleme de disciplină sunt un factor care afectează continuarea studiilor școlare. Uneori, aceste probleme de disciplină îi determină pe elevi să renunțe la sistem. Cu alte cuvinte, un eveniment disciplinar are loc și, drept rezultat elevul părăsește școala, pentru că școala subliniază faptul că, după un astfel de eveniment, nu există nici o posibilitate ca el să poată continua. Cu toate acestea elevii au declarat că dacă profesorii stabilesc cu ei un alt tip de legătură, este posibil ca aceste probleme să nu apară deloc (în ciuda faptului că au și asumat responsabilitatea și au subliniat că ei au fost de vină).

În mod alternativ, după ce o problemă a fost creată, este extrem de important modul în care se tratează situația de criză, iar responsabilitatea pentru această acțiune se află în mâinile profesorilor.

Conversații personale eficiente am avut cu profesorii. Intervievații au arătat faptul că au fost conversații influente întotdeauna inițiate de o figură cheie (și au existat câteva dintre ele), care a jucat un rol important în viața elevilor. Această conversație a avut efect atât asupra modificărilor de comportament, cât și asupra luării unor decizii cruciale. Din interviuri este posibil să generalizăm și să afirmăm că aceste discuții cu profesorii nu au fost sistematice.

### ***III.1.3 Rezultate obținute din observarea la clasă.***

Au fost realizate observări la cursurile de pregătire pentru diferite discipline, la trei clase compuse în principal din grupuri mici (5-12 elevi din fiecare), în clasele a 11-a și a 12-a. Aceste grupe sunt caracterizate printr-un răspuns mai mare la procesele de învățare în cadrul lecțiilor, aici existând mai puține probleme disciplinare. Profesorii vizează învățarea pentru examenul final și oferirea de material necesare pentru aceasta.

#### ***A. Relații profesor-elev***

Ce fac profesorii pentru a crea relații constructive cu elevii în timpul lecțiilor?

- Analiza transcrierii observațiilor a clarificat faptul că profesorii creează o comunicare directă cu elevii în timpul lecțiilor. Comunicarea poate fi directă (uneori chiar dură) intimă, cinică, căutând să complimenteze, să reproșeze, uneori folosită ca o instrucțiune și uneori cu umor. Acest tip de comunicare a creat atmosferă la clasă. Profesorii la rândul lor, se îndreaptă în principal către studenții care participă la actul de învățare și nu către cei neimplicați.

#### ***B. Motivația pentru schimbare***

Apartenența / interesul / sprijinul / autonomia în practică, în timpul lecțiilor: remarcăm din observații că majoritatea profesorilor încearcă să împărtășească entuziasmul cu toată lumea. Profesorii par să-și exprime sprijinul față de elevii care răspund la lecție. Nu există dovezi care indică faptul că elevilor li s-a oferit autonomie în lecție.

### **III.2. Rezultate în raport cu Întrebarea de cercetare numărul 2**

"În ce mod relația profesor-elev influențează motivația elevilor pentru schimbare și abandonul școlar la liceul cu program Șansa a doua?"

#### ***III.2.1 Rezultate cantitative obținute pe baza chestionarului***

Constatările cu privire la întrebarea 2 sunt prezentate în trei etape. În primul rând, datele statistice teoretice vor fi prezentate folosind tabele și diagrame. În al

doilea rând, testul Pearson a fost utilizat pentru a examina corelația dintre relațiile profesor-elev și tendința abandonului școlar. În cele din urmă, în etapa 3, corelația dintre relațiile profesor-elev și motivația pentru schimbare în rândul elevilor a fost, de asemenea, testată.

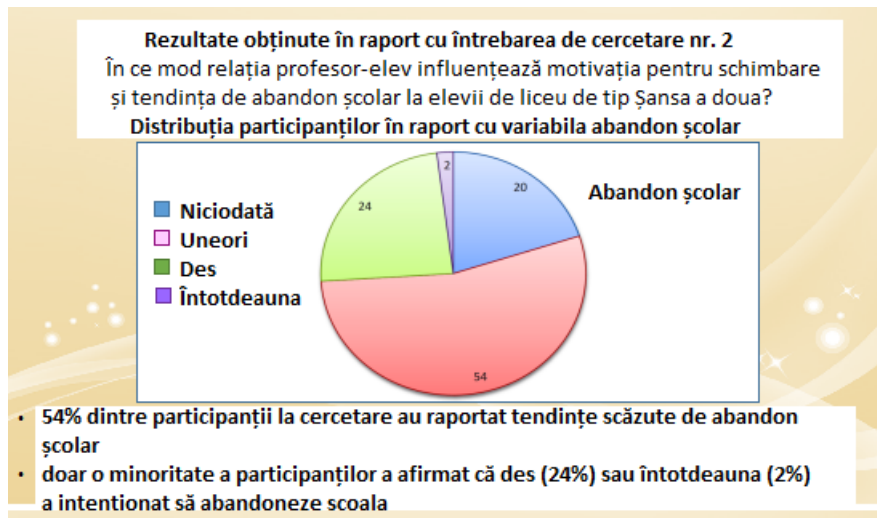
Etapa 1 - Datele statistice teoretice și distribuția participanților în raport cu variabilele de cercetare

**Tabelul 2: Date statistice teoretice cu privire la variabilele cheie ale cercetării (rata de abandon școlar, relația profesor-elev, motivația pentru schimbare)**

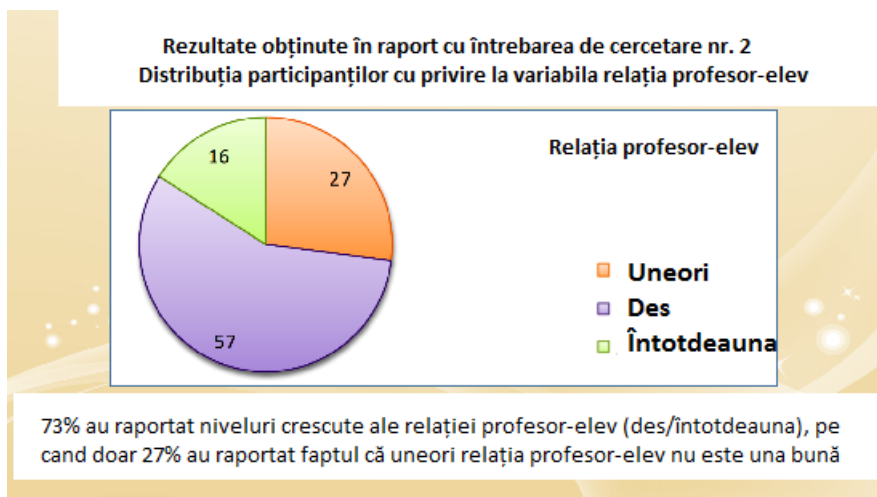
<b>Variabila</b>	<b>N</b>	<b>Rang</b>	<b>Medie</b>	<b>S.E.</b>
<b>Rata de abandon școlar</b>	100	1-4	2.18	0.66
<b>Relația profesor-elev</b>	100	1-4	2.99	0.55
<b>Motivația pentru schimbare</b>	100	1-4	2.90	0.62

Constatările prezentate în Tabelul 2 indică faptul că participanții la cercetare au fost caracterizați de o medie ridicată a relațiilor profesor-elev ( $M = 2,99$ ) și a motivației pentru schimbare ( $M = 2,90$ ). O medie mare reflectă niveluri ridicate raportate pentru variabilă. În contrast, media ratei de abandon a fost ceva mai scăzută ( $M = 2,18$ ), în comparație cu cele destinate relației profesor-elev și motivației pentru schimbare. Constatările prezentate în tabelul 2 indică, de asemenea, faptul că există o corelație pozitivă, puternică și liniară între relațiile profesor-elev și motivația pentru schimbare. Mai mult decât atât, există o corelație liniară, negativă, puternică între rata de abandon și relațiile profesor-elev.

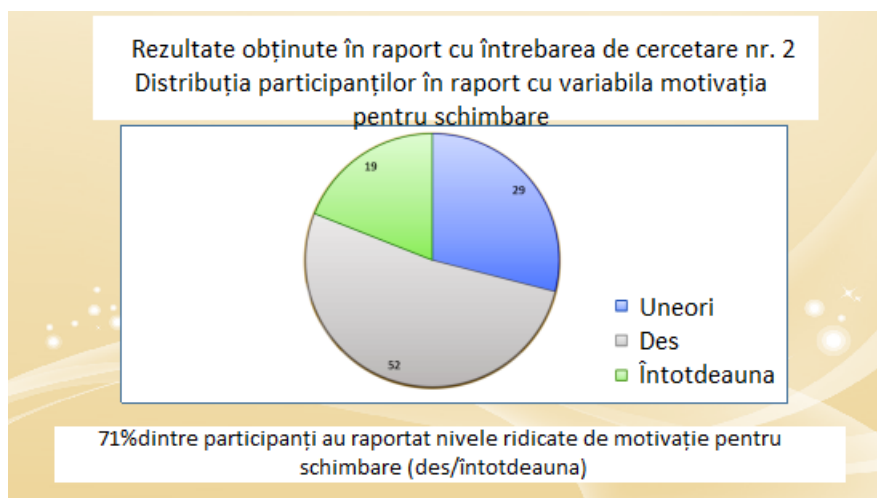




**Figura 4: Distribuția pe frecvențe a participanților sub aspectul tendinței de abandon școlar**



**Figura 5: Distribuția participanților pe frecvențe, cu privire la relația profesor-elev**



**Figura 6: Distribuția participanților, pe frecvențe, cu privire la motivația pentru schimbare**

**Tabelul 3: Coeficientul de corelație Pearson dintre variabilele cercetării, media și abaterea standard**

<b>Variabile</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Media - Rata abandon</b>	-	-0.67	0.784 ***
<b>Media - Relația profesor-elev</b>	-	-	0.849 ***
<b>Media - Motivația pentru schimbare</b>	-	-	

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Tabelul mai sus prezentat indică coeficientul de corelație Pearson, calculate în raport cu variabilele cercetării – rata de abandon școlar, relația profesor-elev și motivația pentru schimbare.

### **III.2.2 Rezultate calitative obținute în cadrul interviurilor**

Această secțiune prezintă rezultatele obținute din interviurile semi-structurate - în profunzime realizate cu profesori și elevi. Analiza conținutului interviurilor cu cadrele didactice cu privire la problema relațiilor profesor-elev, a abandonului și a motivației pentru schimbare, a condus la structurarea următoarelor categorii:

1. Legătura dintre relațiile profesor-elev și tendința de abandon școlar: Există o legătură strânsă, în multe cazuri, între natura relațiilor profesor-elev și tendința de abandon școlar. Profesorii știu că au de fapt o capacitate mai crescută de a-i influența pe elevi. Cu toate acestea, profesorii au indicat faptul că au jucat doar un rol mic în viața elevilor, iar acest lucru a fost identificat în ciuda faptului că s-au descris ca având o relație strânsă cu elevii. Atunci când, în anumite cazuri, relațiile au fost mai bune, tendința de abandon școlar s-a redus, aparent datorită influenței cadrelor didactice asupra elevilor cu potențial de abandon.

2. Legătura dintre natura relațiilor profesor-elev și motivație: Natura relațiilor profesor-elev și motivația acestora din urmă sunt două aspecte interdependente, aspecte importante, reflectate în corelația dintre impactul motivațional al sistemului asupra studenților, perseverența lor în studiu și capacitatea de a funcționa în mod corespunzător, în general. Adică, în cazul în care relațiile profesor-elev au o prezență mai puternică, atunci motivația elevilor va fi mai puternică și ei vor avea o capacitate crescută de a obține realizări, de a persevera în toate studiile lor și de a nu abandona.

3. Teme și categorii de interviuri cu elevii în ceea ce privește Întrebarea de cercetare 2.

Conținutul interviurilor cu elevii cu privire la problema relațiilor profesor-elev și motivația ridicată au condus la constituirea următoarelor categorii:

A. Ce au spus absolvenții despre legătura dintre relațiile profesor-elev și abandon: Elevii au subliniat cât de importante au fost relațiile lor cu profesorii. Unii au afirmat că, fără o astfel de relație eficientă cu un profesor, ei nu ar fi rămas la școală.

B. Ce a spus absolvenții despre legătura dintre relațiile profesor-elev și motivație: Elevii au menționat cuvinte-cheie, cum ar fi sprijin, îngrijire, „interes autentic“ sau „eforturile profesorilor“ în ceea ce privește motivația lor. Cu toate acestea, cei mai mulți studenți au menționat lipsa acestor valori în relațiile lor cu profesorul. Cei mai mulți elevi au indicat că există o legătură între relațiile cu profesorul, motivația lor de a învăța și dorința de a persevera.

### ***III.2.3 Triangularea***

#### ***Abandonul și motivația pentru schimbare printre elevi***

Aceste două valori găsite la capetele opuse ale scalei depind și sunt alimentate de relațiile profesor-elev. În conformitate cu această scurtă introducere, informații relevante au apărut din chestionarele administrate elevilor și interviurile realizate cu profesorii și elevii. Răspunsurile date de elevii care încă studiază au indicat o corelație puternică și semnificativă între relațiile profesor-elev, motivația pentru schimbare și tendințele de abandon școlar. Cercetarea calitativă a extins și aprofundat aceste informații. În interviurile cu profesorii și absolvenții, aceeași corelație a apărut și a fost chiar mai puternică în rândul absolvenților. Aceștia, atât cei care au terminat școala, cât și a cei care au abandonat-o, au declarat din nou (și chiar au dat detalii), că dacă profesorii i-ar fi sprijinit, ar fi fost interesați de ei, ar fi creat angajamente reale, și ar fost „autentici“ (în cuvintele lor), acționând într-un mod dezirabil, ei ar fi finalizat școala cu succes. Potrivit profesorilor, aceștia au fost mai circumspecți cu privire la extinderea responsabilităților lor față relațiile pe care le stabilesc cu elevii și au fost mai puțin siguri că sunt în măsură să îi influențeze în probleme critice ca abandonul și motivația. Ei au fost de acord că relațiile profesor-elev sunt sensibile, dar au arătat imediat că acesta nu este singurul factor care influențează motivația și

tendința de abandon școlar și că există și alți factori care influențează viața elevilor. În plus, au afirmat că influența lor asupra elevilor a fost limitată. Puțini profesori și-au asumat responsabilitatea pentru tendința de abandon și motivație și au legat aceste variabile de relațiile lor cu elevii. Acești profesori au menționat că nu au făcut suficient pentru a menține relațiile cu elevii la subiectele de motivație și de abandon și că nu au luat în considerare sau nu au subliniat aceste aspecte și a afirmat că regretă acest lucru.

### **III.3 Rezultate obținute din interviuri, în relație cu întrebarea de cercetare nr. 3**

Analiza de conținut a transcrierii interviurilor cu profesorii în ceea ce privește punctele de vedere și credințele lor cu privire la educație au condus la structurarea următoarelor categorii:

1. Punctele de vedere cu privire la educație și influența asupra toleranței elevilor, incluziunii, aspectelor terapeutice - componente cheie ale opiniilor profesorilor cu privire la educație. Baza opiniilor profesorilor cu privire la educație este răbdarea, toleranța și incluziunea. Mai mult decât atât, acompaniamentul profesional al cadrelor didactice este «terapeutic» și ajută elevii să facă față problemelor personale de viață, anxietății, temerilor, angoasei mentale și multor alte dificultăți. Este mai bine să se vorbească cu elevii ca de la egal la egal, această atitudine fiind favorabilă incluziunii, oferind asistență reală și tratând corect dificultățile elevilor, prin abținerea de la critici, fără judecată.

#### *2. Credințele profesorilor cu privire la munca lor*

Educația este un proces de transfer de cunoștințe, valori și inputuri educaționale. Unii profesori consideră că au o percepție internă clară asupra fenomenului educațional, acesta intenționând să transmită cunoștințe, valori și informații elevilor. Punctele de vedere ale profesorilor și credințele lor interioare arată că ei consideră că au rolul de a educa și influența oamenii și situațiile cu care se confruntă zilnic. Mesajele lor au fost atât directe, cât și indirecte, cu accent pe valorile umane și sociale. Unii dintre profesori au subliniat că profesorul ar trebui să fie o figură respectată și plină de respect, care poate deveni un model de urmat, ceea ce înseamnă, de fapt, că profesorii trebuie să se abțină de la „deraia“. Profesorii nu trebuie să „decadă“ și ar trebui să folosească întotdeauna un limbaj adecvat. Unii au menționat că educația este un veritabil proces pentru elev și că au simțit că prin

utilizarea unor procese de învățare bine structurate, ar permite elevilor să își îmbunătățească motivația, capacitățile și realizările proprii.

3. Observațiile realizate la clasă cu privire la exprimarea opiniilor profesorilor cu privire la educație și a credințelor acestora au relevat două teme principale: Precizăm din nou că observațiile au avut loc în grupuri care studiază pentru absolvire. Două teme clarifică modul în care profesorii și-au exprimat punctul de vedere educațional și credințele în practică.

### **Comportamentul**

A. Elevii în timpul lecțiilor: elevilor le-a luat mult timp până să înceapă să fie parteneri în procesul de învățare. Unii dintre ei nu au reușit să se integreze deloc până la sfârșitul lecției. Elevii folosesc uneori un limbaj grosier, înjură atunci când vorbesc cu profesorii sau, uneori, îi ignoră complet sau reacționează obraznic. Se pare că unii elevi nu au exprimat nici un interes în procesul de învățare. Era clar că le este egal dacă sunt prezenți sau absenți și scopul lor principal este să treacă timpul. Unii elevi s-au plictisit și au fost în căutarea unor activități care nu au legătură cu lecția. Deși s-au comportat ca și cum era obligatoriu pentru ei să fie prezenți la lecție, orice alt aspect a fost considerat ca o chestiune de alegere personală. Trebuie remarcat faptul că o parte minoritară dintre elevi au luat în serios lecția și au fost parteneri reali în procesele de învățare în timpul lecției.

B. Evenimente legate de disciplină apărute în timpul lecțiilor: în unele din lecțiile observate a părut nu există probleme disciplinare. Pe de altă parte, au existat întreruperi în timpul lecțiilor, care au influențat lecția din exterior. Conflictele cu profesorii nu au ieșit în evidență, în principal pentru că profesorii au ignorat aceste întreruperi, în mod conștient sau inconștient. Uneori, profesorul și-a pierdut răbdarea, dar acest lucru nu a devenit o problemă disciplinară. A fost remarcat faptul că profesorul a aplicat măsuri restrictive cu privire la ceea ce s-a întâmplat în lecție.

### **III.4 Rezumatul rezultatelor cercetării**

Analiza concluziilor a identificat câteva constatări cheie importante:

1. În interviurile cu cadrele didactice acestea au recunoscut importanța relațiilor lor cu elevii. Cu toate acestea, au fost atenți să nu dea prea multă importanță acestor relații din diverse motive, cum ar fi faptul că nu cred în abilitățile lor de a influența elevii, precum și din teama de marea responsabilitate pe care și-ar asuma-o în cazul în care și-ar recunoaște puterile de convingere.

2. Profesorii au considerat că este dificil să stabilească relații cu elevii, cu atât mai mult cu cei aflați în situații de risc. Acest lucru este datorat, în primul rând, faptului că profesorii construiesc relațiile în reacție la comportamentul elevilor și capacitatea acestora sau, alternativ, realizările lor.

3. Potrivit elevilor, relațiile lor cu profesorii sunt extrem de importante, acestea deținând, partial, responsabilitatea pentru calitatea învățării sau, dimpotrivă, pentru abandonul ei.

4. Elevii intervievați ar dori să vadă un angajament mai puternic venit dinspre profesor, astfel încât să fie în măsură să aibă încredere în relația cu el. Unii chiar au subliniat într-un limbaj clar că nu au crezut că interesul cadrelor didactice față de ei a fost unul «autentic». Relațiile lor cu profesorii erau ambivalente, și, uneori, antagonice. Cu toate acestea, au vorbit despre relațiile pozitive cu un anumit profesor, care a fost implicat și în relație cu care au văzut că acest lucru este foarte important.

5. Potrivit majorității profesorilor intervievați, aceștia nu au avut cunoștințe clare privind situația abandonului și au simțit că abandonul nu depinde de ei. De asemenea, au simțit că există mai multe motive pentru care abandonul nu este dependent de școală sau de cadrele didactice. Unii profesori au declarat fără rezerve că ei nu au fost deloc responsabili pentru abandonul școlar.

6. În ceea ce privește motivația, cei mai mulți profesori acceptă faptul că motivația a fost scăzută, și că au existat puține lucruri de făcut în legătură cu aceasta.

7. Din observațiile la clasă era evident că unii profesori au fost implicați în comunicarea directă cu elevii, sprijinindu-i verbal pe participanții la lecții. Cu toate acestea, unii elevi nu au luat parte la lecții sau nu i-au acordat atenție, chiar dacă au fost prezenți fizic în clasă. Profesorii i-au invitat verbal, uneori, să ia parte la activități, dar nu mai mult de atât.

8. Conform constatărilor de pe urma chestionarului, există o corelație negativă semnificativă între relațiile profesor-elev și abandonul școlar și o corelație pozitivă semnificativă între relațiile profesor-elev și motivația pentru schimbare.

9. În punctele de vedere cu privire la educație, profesorii se referă la toleranță, incluziune, considerând că educația este un proces prin care cunoașterea și valorile sunt transmise. În practică, din observarea lecțiilor, a reieșit faptul că profesorii au

fost determinați să se axeze pe conținutul învățării în cadrul lecțiilor. Profesorii desfășoară un dialog direct cu elevii, sunt accesibili și toleranți față de elevi.

## **CAPITOLUL IV: DISCUȚII PRIVIND REZULTATELE**

### **IV.1 Discuții cu privire la întrebarea de cercetare nr. 1**

*„Ce fac profesorii pentru a consolida relațiile profesor-elev, pentru a reduce tendințele de abandon școlar și a crește motivația pentru schimbare la un liceu cu program «A doua șansă»? “*

***IV.1.1 Stabilirea unor relații profesor-elev, care influențează dezvoltarea autoeficacității elevilor și tendința de abandon școlar într-un liceu cu program «a doua șansă».***

Este important de remarcat faptul că profesorii au recunoscut că scopul lor a fost de a întreține cu elevii relații calme, care ar putea să îi încurajeze pe elevi și să îi influențeze în mod pozitiv. Cu toate acestea, cei mai mulți profesori și elevi au raportat faptul că au avut dificultăți în crearea acestor relații. Potrivit profesorilor, este o provocare să stabilești cu elevii relații de sensibilizare, care ar permite apariția influenței. Profesorii au simțit că pentru a reduce conflictele cu elevii au nevoie să știe, în calitate de profesori cum să se ocupe de aceste conflicte. Profesorii au subliniat că intrarea în conflict cu elevii este unul dintre factorii cheie care conduce la întârzierea creării unei relații puternice.

De asemenea, au remarcat faptul că un alt factor care împiedică bunul mers al activităților este tocmai nevoia lor de a controla evenimentele disciplinare, precum și modul în care sunt gestionate aceste evenimente. Dificultatea în construirea de relații profesor-elev, de asemenea, a apărut în mod indirect, în răspunsurile elevilor la chestionarul cantitativ. Cel mai puternic mesaj reieșit din constatări este acela că nu există nici o convergență între așteptările ambelor părți.

Profesorii se așteaptă ca elevii (chiar dacă sunt definiți ca tineri aflați în situații de risc) să respecte normele de comportament și de învățare necesare, în timp ce elevii se așteaptă ca profesorii să fie atenți și conștienți de faptul că ei au nevoie de mai mult timp decât elevii obișnuiți, pentru a putea împlini așteptările profesorilor și a se integra în sistem. Gehlbach, Brinkworth și Harris 2011 au demonstrat că aceste așteptări diferite sunt derivate de la profesori și nevoile diferite ale elevilor. Această

constatare clarifică faptul că există o posibilitate de a modera dificultățile elevilor, acordând o atenție sporită nevoilor importante identificate de către aceștia. Deoarece profesorii sunt responsabili pentru conducerea acestor relații, este posibil ca ei să limiteze conștient utilizarea unor etichetele cu care sosesc elevii. Și aceasta este semnificația acestei constatări.

#### ***IV.1.2 Relații semnificative profesor-elev, menite să dezvolte autoeficacitatea elevilor***

Unii profesori consideră cultivarea autoeficacității elevilor ca o situație în legătură cu care se poate face prea puțin. Prin urmare, se pare că atitudinea profesorilor este una care sugerează că nu există nici o șansă de a schimba sensul autoeficacității la tinerii aflați în situații de risc, iar apoi folosesc aceste concluzii în demersul de ghidare a elevilor. În acest caz, impresia este că profesorii au renunțat deja la influențarea sentimentului de autoeficacitate al studenților. Mai mult decât atât, în dialogul lor cu ceilalți, elevii vor considera, de asemenea, că ar trebui să renunțe deoarece presupun că abilitățile lor sunt reduse.

Rolul profesorilor aici este unul critic și în cazul în care aceștia acționează pentru a răspunde la nevoile elevilor de autonomie, apartenență, încredere și autoeficacitate, ei vor fi capabili să consolideze motivația elevilor și credința acestora în capacitatea proprie de a reuși (Deci & Ryan, 2006). În concluzie, se poate spune că unii profesori nu au construit suficient de multe relații profesor-elev pentru a dezvolta și hrăni autoeficacitatea elevilor.

#### ***IV.1.3 Profesorii și elevii nu vorbesc aceeași limbă***

Cuvintele cheie folosite de elevi au inclus expresii precum: „ascultare atentă“, „unii profesori au văzut în mine ceva ce alții nu au văzut“, „m-au privit ca pe o persoană“ «Comunicarea între mine și unii dintre profesori - nu este clară». . „Vorbim limbi diferite“, „pot accepta autoritatea în cazul în care persoana aflată la conducere îmi spune adevărul“. Printre tinerii aflați în situații de risc problema diferențelor lingvistice între profesori și elevi sunt chiar mai mari.

Cei mai mulți elevi au vorbit despre relațiile ambivalente pe care le aveau cu unii profesori, care nu i-au înțeles corect, nu au fost atenți și nu i-au ajutat cu adevărat. În momentul în care este deschis un canal de comunicare clară între profesori și elevi, este posibil să se modeleze dezirabil relațiile, astfel încât să



satisfacă nevoile acestora. Aceasta este o constatare centrală apărută în cadrul acestei cercetări, fiind punctul de plecare în construirea relațiilor. Profesorul ar trebui să fie pregătit pentru a răspunde nevoilor elevilor, prin utilizarea unui limbaj clar, comun pentru cei doi actori educaționali.

Elevii doresc ca profesorii să construiască relații cu ei, indiferent de comportamentul lor, ignorând comportamentul lor inadecvat și dorind în mod explicit ca acesta să nu fie determinant în relațiile cu cadrele didactice. Această distincție a apărut în ambele categorii de interviuri, atât cu profesori cât și cu absolvenți, și este critică pentru cercetarea de față, deoarece subliniază necesitatea de a construi relații profesor-elev în contextul abandonului școlar și al motivației. Această constatare ar trebui să constituie o linie roșie în ceea ce privește relațiile profesor-elev, în general, și în special orice aspect legat de abandonul elevilor și motivație.

#### **IV. 2. Discuții referitoare la rezultatele obținute în raport cu Întrebarea de cercetare nr.2**

"În ce fel relația profesor-elev influențează motivația pentru schimbare și tendința de abandon școlar în cadrul liceului cu program A doua șansă?"

##### ***IV.2.1 Legătura dintre relația profesor-elev, motivația pentru schimbare și abandonul școlar***

Analiza chestionarelor a arătat că există o corelație pozitivă, puternică și liniară între relațiile profesor-elev și motivația pentru schimbare, și, de asemenea, între abandon și motivația pentru schimbare. În plus, a reieșit că există o corelație liniară negativă puternică între tendința de abandon școlar și relațiile elev-profesor. În cadrul interviurilor, atât profesorii cât și elevii au menționat importanța majoră a relațiilor profesor-elev în contextul abandonului școlar.

Cu toate acestea, unii dintre profesori nu au avut nici o idee despre ce rată de abandon înregistrează școala lor și trebuie să ne întrebăm dacă acest lucru este rezultatul lipsei de interes sau al reprimării acestei probleme, ca și cum nu ar fi fost parte a rolului de cadru didactic. În plus, cu toate că cei mai mulți profesori au considerat că ei au fost capabili să influențeze viața elevilor, a existat, totuși, un profesor care a remarcat: „Am jucat un rol foarte neînsemnat în viața elevilor“, adică a crezut că relațiile sale cu elevii au avut impact minim în viața lor. Se pare că unii

profesori se simt neputincioși în ceea ce privește gradul lor de responsabilitate privind problema abandonului școlar. Unii dintre ei au considerat că abandonul a fost responsabilitatea instituțiilor de formare a cadrelor didactice, alții au considerat că era responsabilitatea elevului și încă alții câțiva au indicat că era responsabilitatea școlii în care predau.

În schimb, elevii au declarat fără ezitare și cu încredere deplină cât de importantă este relația profesor-elev în ceea ce privește abandonarea școlii de către aceștia. Rezultatele cercetării au consolidat acest argument și au indicat o corelație strânsă între relațiile profesor-elev și tendința de a renunța la școală. Corolarul acestei constatări indică faptul că racordând relațiile profesor-elev la nevoile și așteptările elevilor, ar trebui să transformăm aceste relații într-o forță motivațională în viața elevilor, în special atunci când ne referim la situații de risc la tineri cu probleme de comportament, integrați într-un liceu cu program Șansa a doua.

### **IV.3 Discuții referitoare la rezultatele obținute în raport cu Întrebarea de cercetare nr. 3**

"Care este viziunea profesorilor asupra educației și care sunt credințele lor privind școlile cu program Șansa a doua?"

#### ***IV.3.1 Viziunea profesorilor asupra educației și credințele lor privind școlile cu program Șansa a doua***

Cei mai mulți profesori, atunci când au fost întrebați care sunt credințele lor, au clarificat faptul că în timpul activității lor în școală au dezvoltat perspective și și-au formulat opinii cu privire la educație. O corelație parțială a fost găsită între declarațiile profesorilor și dovezile din literatura de specialitate cu privire la acest subiect (Dixon, Rayle & Myers, 2004, Elliott, Kao & Grant, 2004; Lemon & Watson, 2011; Magnusson & Stattin, 1998; Marshall, 2001; Myers, Sweeney & Witmer, 2000, Rosenberg & McCullough, 1981). În analiza opiniilor profesorilor cu privire la educație din acest studiu, s-au menționat următoarele aspecte: angajamentul de a preda materialul de învățare necesar, valoarea respectului reciproc între profesori și elevi, abținerea de la critici dure și judecăți, importanța răbdării, acceptarea stabilirii unor granițe, adresarea cu menținerea contactului vizual, incluziune și sprijin, și valoarea educației ca proces.

Aceste valori sunt foarte importante pentru profesori, îndrumându-i în munca lor (Tepovich, 2012). Credința profesorilor în capacitatea lor de a motiva elevii este importantă pentru a încuraja luarea de măsuri educaționale benefice pentru elevi. Se pare că unii dintre profesorii intervievați erau nesiguri cu privire la modul în care au fost semnificativi în viața elevilor și în ce măsură credințele lor au contribuit la construirea rezilienței elevilor.

#### ***IV.3.2 Lacune între viziunea profesorilor declarată, asupra educației și comportamentul lor în clasă, precum și între viziunea profesorilor și expectanțele elevilor Triangularea rezultatelor - Interviu cu profesori, elevi și observări***

Conform rezultatelor obținute în cadrul cercetării din interviuri și observații, unii profesori au subliniat faptul că îi sprijină pe elevi. S-a văzut că au atribuit multă importanță și un loc semnificativ acestui sprijin, ca parte a opiniilor lor cu privire la educație. Cu toate acestea, se pare că, în percepția elevilor, probabil din cauza lipsei de încredere, acest sprijin nu este nici recunoscut, nici dovedit, iar elevii nu folosesc cuvântul «încredere» deloc atunci când vorbim despre profesori.

### **IV.4 Concluziile capitolului**

Discutarea analizei transcrierilor interviurilor realizate cu profesori și elevi, precum și a observațiilor, a oferit răspunsuri la întrebările de cercetare așa cum am concluzionat mai jos.

#### ***IV.4.1 Răspunsul la Întrebarea de cercetare nr. 1***

##### ***1. Recunoașterea importanței relației profesor-elev în școală***

Profesorii cunosc importanța relațiilor profesor-elev și chiar și elevii se referă la importanța lor. Cu toate acestea, relațiile profesor-elev pentru care cadrele didactice sunt în principal responsabile sunt dificil de a stabilit și modelat și cu siguranță demersul este și mai dificil în cazul în care acestea sunt menite să contribuie la dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate, acesta, la rândul lui, împiedicând elevii să abandoneze școala sau schimbându-le motivația, mai ales atunci când îi învață pe elevii care au potențialul de a abandona, chiar înainte de a ajunge la școală.

##### ***2. Dificultăți în comunicarea cu elevii:***

O parte din dificultăți derivă din comunicarea neclară între profesori și elevi, uneori materializată în înțelegerea complet opusă a celor comunicate. Acest lucru face ca elevii să-și piardă încrederea în sistem și în cadrele didactice și conduce la o reacție în lanț. Profesorii, la rândul lor, oscilează între scepticism în ceea ce privește puterea proprie de a influența motivația, tendințele elevilor de a renunța și dorința lor puternică de a însemna ceva pentru elevi și de a-i ajuta să facă schimbări. Cu toate acestea, unii elevi au raportat că anumiți profesori, cu anumite roluri, le-au influențat într-o asemenea măsură viața încât, datorită lor, au finalizat studiile.

### *3. Dezvoltarea autoeficacității elevilor prin intermediul relațiilor profesor-elev*

Cei mai mulți profesori acceptă că schimbările ce intervin în obținerea autoeficacității elevilor sunt greu de obținut. Există câțiva profesori care investesc în relațiile lor cu elevii prin menținerea unui dialog constant. Prin urmare, aceștia le oferă studenților un sentiment de încredere, sprijin, încurajare, răbdare, interes etc. Printr-un astfel de sprijin se dezvoltă, într-adevăr, sentimentul de auto-eficacitate al elevilor.

### *4. Ambivalența în atitudinea profesorilor cu privire la responsabilitatea lor cu privire la abandonul școlar și motivația pentru schimbare*

Profesorii sunt prudenți în a accepta responsabilitatea pentru tendințele elevilor de abandon școlar și pentru motivația de schimbare. Unii au spus că nu au avut nicio implicare în abandonul elevilor și nu ar avea nicio responsabilitate pentru asta, deoarece au jucat doar un rol mic în viața elevilor lor. Câțiva au declarat că au avut un rol decisiv în această chestiune, în principal datorită modului în care ei au influențat viața elevilor. De asemenea, au adăugat că au simțit că nu au făcut suficient în acest domeniu și se pare că simțul responsabilității cadrelor didactice afectează capacitatea acestora de influență și vice-versa. Cu toate acestea, profesorii fluctuează în atitudinea lor față de gradul lor de responsabilitate pentru motivarea elevilor și fenomenul de abandon școlar.

## ***IV.4.2 Răspunsuri la întrebarea de cercetare nr. 2***

### *1. Corelația dintre relația profesor-elev, motivația pentru schimbare și abandonul școlar*

Din chestionarele distribuite elevilor, o corelație negativă clară a fost găsită între relațiile acestora și tendința de abandon școlar. Totodată, o corelație pozitivă clară a fost găsit între relațiile profesor-elev și motivația pentru schimbare. Este important să ne amintim că cercetarea a fost un studiu de caz și a avut loc într-o singură școală. Prin urmare, aceste rezultate ar trebui să fie tratate cu prudență atunci când se încearcă să se facă generalizări. Cu toate acestea, aceste descoperiri sunt importante, deoarece ele deschid posibilitatea de a înțelege diferite nuanțe în ceea ce privește comportamentul, relațiile profesorilor cu elevii și influența acestora asupra abandonului și motivației.

## *2. Relația profesor-elev este un factor motivațional*

Interviurile cu profesorii și elevii cuprinși în cercetare au confirmat importanța corelațiilor dintre relațiile profesor-elev, motivație și tendința de abandon școlar. Profesorii au declarat că au făcut multe pentru a consolida aceste relații, cum ar fi: conversații cu elevii, apeluri telefonice, comunicarea de zi cu zi cu ei, rapoarte trimise părinților etc. Cu toate acestea, au descoperit că este dificil de spus cu certitudine ce rată a abandonului este în școala lor. Se poate spune că profesorii, așa cum înțeleg, fac ceea ce este necesar pentru motivarea elevilor spre a învăța. În acest context, Giles (2011) a explicat că, datorită importanței relațiilor interpersonale dintre profesori și elevi, acestea trebuie să fie structurate în acord cu obiectivele prevăzute. Într-adevăr, cadrele didactice implicate în această cercetare au raportat că au acționat și au lucrat pentru a aprofunda relațiile cu elevii, dar, probabil, le-a lipsit ajustarea corespunzătoare.

### ***IV.4.3 Răspunsuri la Întrebarea de cercetare nr. 3***

#### ***Diferențe între viziunea declarată a profesorilor asupra educației și comportamentul acestora***

Punctele de vedere cu privire la educație și credințele unor cadre didactice au avut ca scop transmiterea cunoștințelor și valorile către elevi. Unii au menționat că în ceea ce privește credințele lor au inclus în cadrul valorilor elemente precum abținerea de la critici și furnizarea de sprijin. Un profesor a vorbit despre punctul său de vedere asupra educației ca proces. Trebuie remarcat faptul că o astfel de gândire a profesorilor este importantă și corectă, însă aceste puncte de vedere, potrivit studiului,

sunt dificil de realizat pentru unii profesori sau de pus în aplicare, într-o realitate școală atât de complicată. Au fost identificate și discutate următoarele aspecte:

- a. A fost găsită o legătură între relațiile profesor-elev, abandon școlar și motivația pentru schimbare.
- b. Atât elevii cât și profesorii au recunoscut relațiile profesor-elev ca o forță motrică.
- c. Aceste relații încă mai trebuie să fie abordate cu mai mare precizie pentru a reduce tendințele de abandon școlar și pentru a crește motivația pentru schimbare.
- d. Se pare că există un decalaj între opiniile profesorilor și punerea în aplicare a acestor opinii în domeniul vizat.

## **IV.5 Limitele cercetării**

### ***IV.5.1 Limite în raport cu studiul de caz***

Această cercetare se bazează pe un studiu de caz, care a fost efectuat la programul "a doua șansă", într-un liceu din centrul Israelului. Ca orice studiu de caz, el are limitări. El a examinat doar un singur tip de școală. Prin urmare, constatările și concluziile acestei cercetări ar putea fi folositoare cu precădere școlilor de acest tip. Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul este posibil să facem generalizări privind școlile cu condiții similare în ceea ce privește diferite fenomene și variabile ale școlii studiate aici. Mai mult decât atât, chiar și rezultatele unui singur studiu de caz pot invita la reflecție, ceea ce poate conduce la cercetări suplimentare și la apariția unor noi posibilități.

### ***IV.5.2 Limitări în raport cu populația de cercetare***

101 elevi cu vârste cuprinse între 14-18 ani și definiți ca tineri aparținând categoriilor cu risc au participat la cercetare. Atunci când a fost administrat chestionarul, unii elevii cu lacune în ceea ce privește cunoștințele și-au exprimat nemulțumirea atât din cauza lungimii acestuia, cât și a conținutul întrebărilor propriuzise. Prin urmare, în fiecare clasă, înainte de completarea chestionarului, elevii au primit o explicație cuprinzătoare și o demonstrație cu privire la modul de completare a chestionarului. În unele cazuri, cercetătorul a stat individual, cu unii elevi pentru a

verifica dacă au înțeles întrebările și au completat chestionarul, reducând posibilitatea elevilor de a nu au completa integral sau corect chestionarul.

#### ***IV.5.3 Limitări derivate din atitudinea cercetătorului***

Înainte de efectuarea acestui studiu, cercetătorul a fost director adjunct al școlii, dar cercetarea a fost efectuată după pensionare, atunci când deja nu mai lucra la școală. Cercetătorul a cunoscut profesorii de la locul de muncă, unii dintre elevi și, desigur, absolvenții care au fost intervievați pentru cercetare. Trebuie remarcat faptul că tocmai aceste aspect a condus la facilitarea participării depline a profesorilor și elevilor la cercetare. Dat fiind faptul că participanții la cercetare cunoșteau cercetătorul, a fost redus sentimentul de necunoscut și izolare, lucru care a făcut interviurile mai deschise și mai confortabile. În plus, întrebările cercetătorului au fost mai țintite, datorită cunoștințelor și familiarizării acestuia cu munca participanților.

Este important de notat că atunci când au fost discutate constatările, cercetătorul însuși s-a confruntat cu noi cunoștințe, perspective, posibilități suplimentare de deschidere și variante de analiză. Cercetătorul a rămas activ pe parcursul cercetării, precum și în momentul analizei rezultatelor. Acest lucru a fost exprimat în clarificarea constantă a normelor de cercetare a subiecților. Constatările, discuțiile și concluzii acestei cercetări au fost ghidate cu grijă similară, astfel încât să de obțină o imagine a fenomenului studiat pe baza unor constatrilor puternice și clare.

## CAPITOLUL V: CONCLUZII

Concluziile sunt prezentate în acest capitol în trei părți: Prima parte prezintă concluziile factuale și conceptuale derivate din rezultatele cercetării și din discuții. În a doua parte, se propune un nou model aplicabil, care a fost derivat din concluziile cercetării și care descrie relațiile profesor-elev, abandonul și motivația. În plus, sunt delimitate recomandările pentru cercetări viitoare. A treia secțiune a acestui capitol explică aspectele originale și inovatoare ale rezultatelor cercetării, precum și contribuția acestui studiu la cunoașterea fenomenului în Israel și în întreaga lume.

### V.1 Concluzii factuale și conceptuale

#### *V.1.1 Concluzii referitoare la stabilirea relației dintre profesori și elevi la liceul cu program A doua șansă*

Prima întrebare de cercetare a investigat ce fac profesorii pentru a dezvolta relația profesor-elev, în scopul de a reduce tendințele de abandon școlar și de a crește motivația la liceul de tip „A doua șansă”.

##### *Concluzii factuale*

Prima concluzie care rezultă din constatările furnizate de cercetare este aceea că stabilirea unor relații bazate pe încredere între profesori și elevi la o școală „A doua șansă”, constituie o provocare dificilă pentru profesori. Dificultatea constă, în principal, în comportamentul elevilor aflați în situații de risc și conflictele care apar între profesori și aceștia. Prin urmare, se creează o situație în care profesorilor le sunt necesare abilități de a ignora factorul comportamental, în scopul de a construi relații eficiente cu elevii. Această sarcină, potrivit constatărilor din cercetare, este complicată și dificilă. Se poate spune că relațiile dintre profesori și elevi construite pe comportamentul, realizările elevilor dintr-o clasă obișnuită nu rezistă la testele realității unei școli «A doua șansă».

##### *Concluzii conceptuale*

Concluziile conceptuale care apar în ceea ce privește stabilirea de relații indică faptul că elevii de la o școală „A doua șansă”, care au venit de la alte școli după ce au experimentat multe eșecuri în trecutul lor, nu funcționează în mod organizat, în baza unor scopuri academice precise. Contextul socio-economic, trecutul lor în diferite



școli, așteptările lor, precum și lipsa de încredere pe care au dezvoltat-o în ceea ce privește sistemul educațional, în general, și cadrele didactice, în special, le cauzează lor și profesorilor dificultăți de a stabili relații de încredere și mobilizare.

O altă concluzie este că există un decalaj între așteptările profesorilor și ale elevilor: Profesorii se așteaptă de la elevi (chiar și de la cei definiți ca fiind tineri aflați în situații de risc) să satisfacă normele necesare de comportament și de învățare, în timp ce elevii se așteaptă ca profesorii să fie atenți și conștienți de faptul că au nevoie de mai mult timp decât alții pentru a satisface așteptările. Această concluzie evidențiază posibilitatea de a modera dificultățile în cazul în care nu există nevoi mai importante semnalate de către elevi. Din moment ce profesorii sunt responsabili pentru conducerea acestor relații, este posibil ca acestea să se poată elibera de restricțiile prealabile cu care vin la școală. Mai mult decât atât, ei vor folosi aceste achiziții ca bază pe care să construiască relații. O concluzie importantă care rezultă din discuția cu privire la rezultatele cercetării este data de faptul că profesorii de la o școală „A doua șansă” nu au suficiente instrumente pentru a face față în mod constructiv elevilor. Profesorii, într-adevăr, dau importanță acestor relații și se ocupă de aceștia, dar se pare că nu consideră că știu cum să construiască relații în favoarea reducerii tendințelor abandon școlar sau creșterii motivației.

### ***V.1.2 Concluzii privind legătura dintre relațiile profesor-elev, motivația pentru schimbare și tendința de abandon școlar.***

#### *Concluzii factuale*

Există o corelație pozitivă semnificativă între relațiile profesor-elev, motivația elevilor pentru schimbare și o corelație negativă între relațiile profesor-elev și tendința de abandon școlar, așa cum reiese din constatările bazate pe chestionarele cantitative distribuite elevilor care studiază la școală. Din interviurile realizate cu profesori, elevi și absolvenți, au reieșit constatări similare care consolidează rezultatele cercetării cantitative. Și aici profesorii și elevii au recunoscut importanța semnificativă a relațiilor lor, dar procesul de structurare a acestora este plin de dificultăți.

#### *Concluzii conceptuale*

Concluzia conceptuală este că această corelație semnificativă este foarte importantă pentru activitatea cadrelor didactice cu elevii lor. Relațiile profesor-elev într-o școală de tip a doua șansă au puterea de a influența în mod pozitiv sau negativ abandonarea studiilor sau alternativ, motivația pentru învățare. La o școală în care

elevii sunt definiți ca fiind „tineret cu risc“, această influență este aproape critică. Se poate concluziona că reglarea relațiilor de colaborare între profesori și elevi în favoarea acestora din urmă este atât de importantă încât poate avea un efect imediat asupra reducerii tendințelor de abandon școlar sau asupra creșterii motivației elevilor.

### ***V.1.3 Concluzii privind credințele educaționale ale profesorilor***

#### *Concluzii factuale*

Concluzia care rezultă din cercetare evidențiază faptul că din punct de vedere educațional profesorii cred că trebuie să vorbească studenților pentru a-i face să se simtă parte din ceea ce se întâmplă în clasă, să îi sprijine, să fie toleranți și răbdători, să înțeleagă că educația este un proces continuu. Toate acestea sunt eficiente pentru orice elev, dar mai ales pentru cei aflați în situații de risc.

O altă concluzie a acestui studiu este faptul că adesea există un decalaj între credințele educaționale ale profesorilor și acțiunile practice de zi cu zi. Diferența dintre declarațiile și acțiunile profesorilor este semnificativă în două moduri: în primul rând, profesorii nu aplică cu succes viziunea privind educația și, totodată regăsesc lacune atât în ceea ce privește satisfacția lor, cât și în ceea ce privește realizările; iar al doilea constă în faptul că din cauza acestui decalaj elevii relevă o neîncredere în profesori și sistem, fiind creat un decalaj între acțiunile practice ale profesorilor și așteptările elevilor.

#### *Concluzii conceptuale*

Când profesorii vin să învețe tinerii definiți ca fiind cu risc, este important să pună motivația și perseverența pe primul loc și să își direcționeze toate eforturile pentru acest obiectiv. Profesorii au inclus următoarele principii importante în descrierea credințelor lor cu privire la activitatea desfășurată cu elevii aflați în situații de risc: să creadă că elevii pot avea succes, să aibă așteptări mari de ei, să vorbească cu ei onest, fără ocolișuri și în mod direct, pentru a îndeplini sarcinile academice, să asculte nevoile lor, să acorde o atenție sporită rezolvării acestora.

În cazul în care în aceste principii sunt incluse credințele profesorilor, iar apoi aplicate, este posibil ca munca lor să fie mai adaptată la nevoile elevilor de la o școală «A doua șansă».

## **V.2 Un model de lucru, construit pe baza rezultatelor cercetării, referitor la relația profesor-elev, abandon și motivație**

În această secțiune va fi propus un model pentru stabilirea demersului de constructive a relații profesor-elev în cadrul școlilor „A doua șansă“, pe baza rezultatelor cercetării și a concluziilor formulate. Modelul încearcă să caracterizeze relațiile care vizează reducerea tendințelor de abandon școlar și creșterea motivației pentru schimbare, cu accent pe reducerea diferenței dintre credințele educaționale ale profesorilor și acțiunile lor practice.

Principalele evidențieri în sistemul relației profesor-elev:

**A.** Profesorii nu ar trebui să-și permită să fie afectați de un comportament inadecvat al elevilor și de realizările lor slabe atunci când își construiesc în mod conștient relațiile lor cu elevii. Gândurile, credințele și gradul de conștientizare al profesorilor ar trebui să ghideze relațiile acestora. Relațiile profesor-elev ar trebui să reziste la testul realității și să facă față problemelor speciale ale acestor elevi, chiar dacă ei nu reușesc în ceea ce privește comportamentul sau realizările lor.

**B.** Relațiile profesor-elev, în special la tinerii cu risc, ar trebui să fie construite pe baza următoarelor afirmații: acestea sunt liniile directe conform cărora cadrele didactice ar trebui să acționeze:

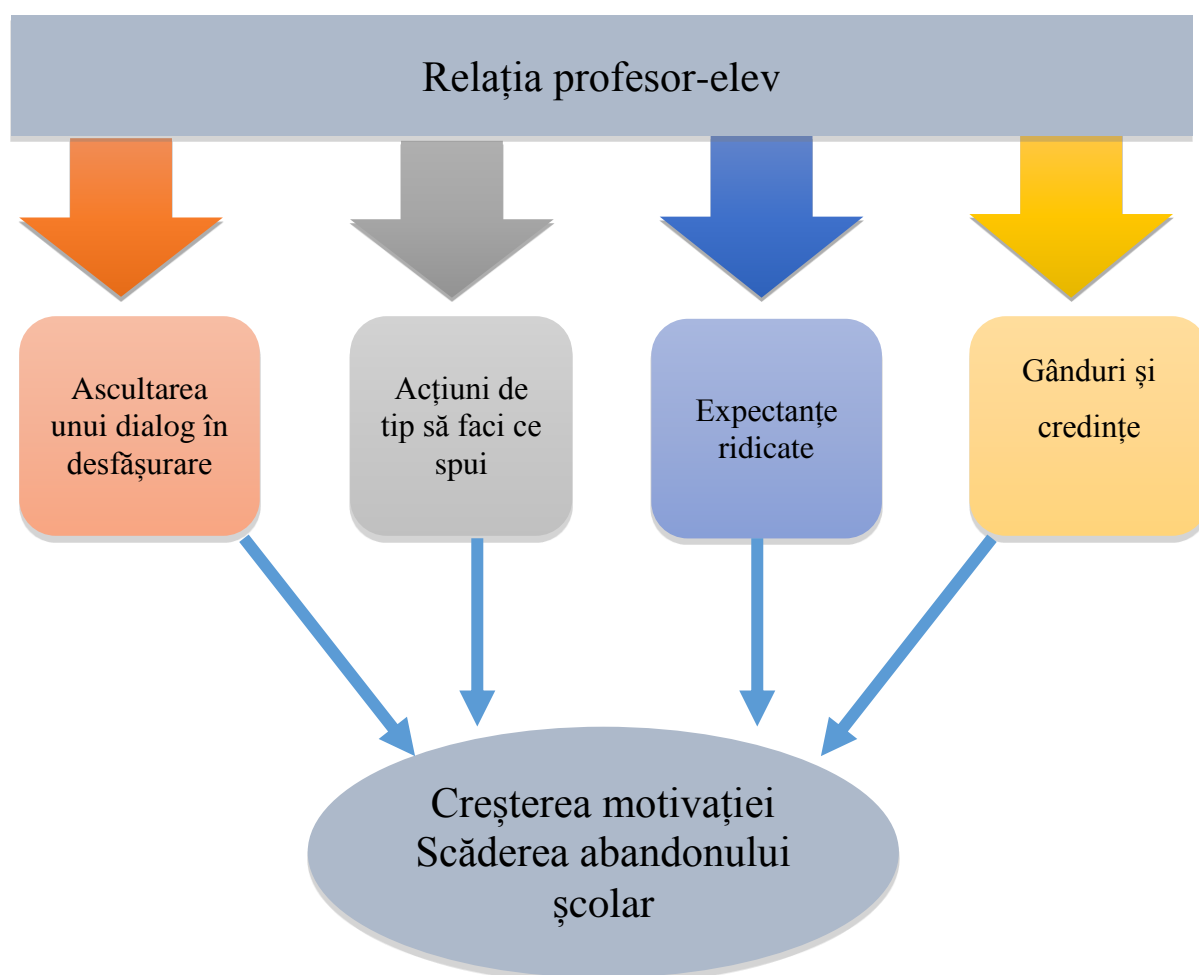
- Acum ești elevul meu, până când termini școala
- Nimic din ceea ce faci nu va fi judecat, dar vom acționa în conformitate cu obiectivul nostru.
- Comportamentul tău nu este ceea ce ești tu.
- Realizările sunt temporare și, prin urmare, se pot schimba.

**C.** Este de dorit ca profesorii să cunoască și să înțeleagă nevoile elevilor și să construiască relații care îndeplinesc aceste nevoi. Aceștia ar trebui să petreacă o mare parte din timpul lor ascultând elevii în mod activ, să fie conștienți de lacunele „limbajului“ și să le corecteze, profesorii având responsabilitatea pentru acest lucru, ca parte a rolului lor.

**D.** Elevii ar trebui să fie încurajați „să se angajeze“ în relații cu cadrele didactice. Aceștia ar trebui să poată să vadă și să creadă că acțiunile profesorilor lor se potrivesc cu cuvintele lor. O stare de „angajament“ este necesară din ambele părți, direcționând și asigurând că aceasta este, într-adevăr, situația.

**V.2.1 Repere în stabilirea relațiilor care ținesc reducerea abandonului școlar și îmbunătățirea motivației pentru schimbare**

- ❖ Gânduri și credințe
- ❖ Expectanțe ridicate
- ❖ Acțiuni – să facem ce spunem
- ❖ Ascultarea unui dialog în desfășurare



**Figura 7: Rezultate privind relația profesor-elev cu privire la motivația elevilor și la abandonul școlar**

**V.2.2 Recomandări pentru cadrele didactice cu experiență și pentru profesorii debutanți**

**Pregătire sistematică:**

- Alocarea de ore săptămânal pentru instruire și ghidaj, atât pentru profesori cât și pentru instructori în scopul dezvoltării relațiilor profesor-elev.
- Criterii de reglare pentru dezvoltarea relațiilor profesor-elev.
- Stabilirea unor obiective măsurabile.

## **Conținut**

- Citiți materiale de specialitate despre tinerii aflați în situații de risc și de abandon școlar
- Organizați întâlniri pentru familiarizarea directă cu elevii (pentru noii profesori)
- Învățare în perechi pentru profesori – săptămânal
- Întâlniri săptămânale profesor-elev
- Formare în următoarele domenii: dezvoltarea abilităților de ascultare și dialog, schimbarea atitudinii față de elevii cu risc, dezvoltarea integrității în relațiile profesor-elev
- Practica

### **V.3 De la lacune în cunoaștere la contribuții**

Acest studiu a demonstrat că există o corelație semnificativă între relațiile profesor-elev, tendința de abandon școlar și motivație și a căutat să clarifice modul în care aceste relații pot fi modelate în favoarea reducerii tendințelor de abandon și creșterea motivației elevilor într-o școală de tip «A doua șansă». Un nou model teoretic și practic a fost propus pentru a crea și a stabili relații între profesori și elevi, preponderent axat pe reducerea abandonului școlar și pe creșterea motivației, toate în principal în ceea ce privește tinerii aflați în situații de risc. Noutatea acestui model este că se specifică metodic valorile implicate în relațiile profesor-elev și modalitățile de orientare a acestora.

Modelul constituie o contribuție la cunoaștere și se ocupă cu patru abordări cheie, care pot fi aplicate pentru a consolida relațiile profesor-elev:

1. Gânduri / convingeri și încredere
2. Expectanțe crescute
3. Acțiuni - „să facem ce spunem“
4. Ascultare în dialog.

O altă contribuție la cunoaștere este aceea că, în lumina rezultatelor cercetării, o recomandare privind dezvoltarea unui nou program de formare pentru cadrele didactice care predau în școli „a doua șansă“ - un program care vizează atât profesorii noi, cât și cei cu experiență își validează rostul. Acest program nu există încă în Israel

și se recomandă ca el să se bazeze pe studii de caz, pe învățarea reciprocă și pe construirea unei comunități practice pentru profesorii care se confruntă cu probleme similare și care pot constitui un grup de sprijin pentru colegii lor.

#### **V.4 Semnificația cercetării în Israel și în afara granițelor**

Multe țări se confruntă cu problema abandonului elevilor din sistemele lor educaționale, iar problema este foarte îngrijorătoare, atât la nivel teoretic, cât și practic. Această cercetare se referă, în principal, la relațiile interpersonale (profesori și elevi), și, prin urmare, este relevantă transfrontalier între țări și culturi. Modelul propus în această cercetare poate fi implementat în orice sistem în cazul în care există o dorință de a lucra împreună, astfel încât profesorii și elevii pot ajunge la realizări prin încredere și responsabilizare.

#### **V.5 Recomandări privind cercetările viitoare**

Această cercetare a examinat doar o singură școală, și, prin urmare, în cercetări suplimentare viitoare se recomandă să se examineze fenomenul și în alte școli „A doua șansă“. O chestiune atât de importantă merită o examinare suplimentară privind eficiența modelului propus în cadrul acestei cercetări. Pe scurt, cercetarea urmărește să trezească interesul profesioniștilor în educație și cercetătorilor, astfel încât acestea să pună experiența lor în spatele analizării pracilor cu privire la următoarele aspecte:

- Există un decalaj între așteptările profesorilor și elevilor (și acest lucru nu se referă la faptul că profesorii au așteptări ridicate).
- În cazul în care relațiile profesor-elev cu risc sunt caracterizate de un comportament inadecvat și realizări slabe, ele nu vor rezista testului realității.
- Cadrele didactice care lucrează cu acești tineri aflați în situații de risc îi ajută în mod constructiv și eficient pentru a reuși în școală.
- Există o corelație pozitivă semnificativă între relațiile profesor-elev și motivație și o corelație negativă semnificativă între aceste relații și tendințele de abandon școlar ale elevilor.
- Nu există nici un loc pentru hazard în relațiile profesor-elev atunci când se lucrează cu tineri cu risc.

- Ceea ce este exprimat în cercetare este, într-adevăr, format din cuvinte, dar cuvintele duc la acțiuni, iar în acest lucru stă puterea oricărei cercetări.

### BIBLIOGRAFIE

- Abercrombie, Nicolas, Hill, Stephen and Turner, Bryan S. (1984) *Dictionary of Sociology*. Harmondsworth: Penguin, 1984.
- Adler, H. (1980). *Report of the Committee for Educational Alternatives for Youths outside Schooling Frameworks*. Jerusalem: Ministry of Education (In Hebrew)
- Amos, J. (2008). *Dropouts, Diplomas, and Dollars: U. S. High Schools and the Nation's Economy*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Alexander, K. L.; Entwisle D. R.; Horsey C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* 70: 87-107.
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage Publication.
- Asor, A. (2001). Learning suggestion – A new suggestion for motivation. *Hinuch Hachashiva*, 20, 167 – 190 (In Hebrew)
- Bachman, J. G., Green, S., Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping Out: Problem or Symptom?* Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Psychological Review* 1977, Vol. 84, No. 2, 191-215. Stanford University.
- Bandura, A. (1978). The self -system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358. (b).
- Bandura, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 1982, Vol. 37, No. 2, 122-147.
- Bartolome, L. I. 1994. Beyond the Methods Fetish: toward a Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64: 173 – 194
- Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış yönetimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for inter-personal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

- Benhabib, Seyla (1990) 'Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative', *Social Research*, 57(1):167-196.
- BERA (2011): Revised Ethical Guidelines for Education Research (2011). <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>. Accessed: 20-03-15.
- Beveridge, W. I. B. (1951) *The Art of Scientific Investigation*. London: William Heinemann.
- Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. Competence and the over justification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1462-1468.
- Brad, M. (1993). A Policy Perspective: Overcoming Gridlock Beyond Schools. In: Donmoyer, R. and Kos, R.(eds.) *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*, pp. 395- 400. Albany: State University of New York.
- Brown, B.V., Emig, C. (1999). Prevalence, Patterns and Outcomes. In: D. J. Besharov (ed.), *America's Disconnected Youth*. CWLA Press. Washington, DC
- Bryman, A. Becker. S. and Ferguson, H. (2012). *Research for Social Policy and Social Work. Themes, Methods and Approaches*. University of Bristol: Policy Press.
- Cairns, R. B. (Ed.). *The analysis of social interaction: Methods, issues and illustrations*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. 1989. Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development* 60: 1437 – 1452.
- Capern, T., & Hammond, L. (2014). Establishing Positive Relationships with Secondary Gifted Students and Students with Emotional/Behavioural Disorders: Giving These Diverse Learners What They Need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.5>
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010) Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183 – 198
- Charmaz, K. (1990). 'Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*. Vol. 30. No. 11, 1161-1172.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J.H. Smith, R. Harre & V. Langenhove (Eds.). *Rethinking Psychology* (pp. 27-42). London: Sage Publications.
- Cohen, S. B., De Bettencourt, I. V. 1991. Dropout: Intervening with the Reluctant Learner. *Intervention in School and Clinic*, 26: 263-271.



- Condry, J. Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of personality and Social Psychology*, 1977, 35, 459-477.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, H., T. Cole, E. Sellman, J. Sutton, J. Visser, and J. Bedward. (2003). Study of young people permanently excluded from school. London: DfES.
- Darling-Hammond, L. 1997. "School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching". *Educational Policy* 11: 151-166. (1990) .
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Denscombe, M. (2003): *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*, 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- 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.
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 71-95.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*, 53(1), 56-64.
- Dubois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, (pp. 3–43). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Eccles, J., & Roeser, R. (1998). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503–554). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Economic and Social Research Council (ESRC) (No Date): *The Research Ethics Guidebook: A Resource for Social Scientists*. Data Protection Act.  
<http://www.ethicsguidebook.ac.uk/Data-Protection-Act-111>. Accessed: 19/3/2015.

- Elliott, G.C., Kao, S., & Grant, A. (2004). Mattering: Empirical validation of a social psychological concept. *Self & Identity*, 3, 339-354.
- Endler, N. S., & Magnusson, D. (Eds.). *Interactional psychology and personality*. Washington, D.C.: Hemisphere, 1976.
- Enzle, M. E., & Ross, J. M. Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1978, 14, 588-597.
- Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography: Step by step*. London: Sage Publications.
- Finn, C. E. 1987. The High School Dropout Puzzle. *Public Interest* 87: 3-22.
- Fisher, D.F., Rickards, T., Goh, S.C., & Wong, A. (1997). Perceptions of interpersonal teacher behavior in secondary science classrooms in Singapore and Australia. *Journal of Applied Research in Education*, 1 (2), 2-13.
- Flyvbjerg, B. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, April 2006, pp. 219-245.
- Fontana, A. & Frey J.H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition, pp. 645-670). London: Sage Publication.
- Frank, R. J. 1990. High School Dropouts: A New Look at Family Variables. *Social Work in Education* 13: 34-47.
- Fresko, B., & Wertheim, C. (2006). Learning by mentoring: Prospective teachers as mentors to children at-risk. *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 149–161.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Garza, R. 2012. Initiating Opportunities to Enhance Preservice Teachers' Pedagogical Knowledge: Perceptions about Mentoring At-Risk Adolescents. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 8, 26-35 2012
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M.E., & Harris, A.D (2011). *Social Motivation in the Secondary Classroom: Assessing Teacher-Student Relationship and Student Outcomes*. American Educational Research Association, New Orleans.

- Giles, D.L (2011). Relationships Always Matter: Findings from a Phenomenological Research Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 36, 6, May 2011 80. Flinders University.
- Gillborn, D. 1997. Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology and Education Quarterly* 28: 375-393.
- Gregory, I. (2003). *Ethics in Research*. London: Continuum.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219.
- Guvenca, H. (2015). The Relationship between Teachers' Motivational Support and Engagement versus Disaffection. SSN. Department of Guidance and Psychological Counselling, Faculty of Education, Yeditepe University.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrick, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research*, 102(1), 3–14. doi:10.3200/JOER.102.1.3-14 .
- Janosz, M., Blanc, M. L., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171–190. doi:10.1016/ 005-7967(94)90160-0
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. London: Sage Publications.
- Karp, E. 1988. The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of Education and the Issue of Dropouts, Student-Retention and Transition Series. Ontario, Dept of Education, Toronto. ED 298425.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>

- Kroner, Y. (1988). Preparing Youths at risk for a Life of Work. Avoda Urevacha Ubituach Leumi, pp. 16 – 19 (In Hebrew).
- Lahav, H. (1999). Youths at the margins of society: The phenomenon and ways of coping. Policy of treating youth at risk and detached youths in Israel: Target population, aims, action, principles and strategies. Jerusalem: Ministry of Education, culture and Sport (In Hebrew).
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004): *Teacher Research: From Design to Implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Lareau, A. 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60; 73-85.
- Lepper, M. R., & Green, D. Overjustification research and beyond: Toward a mean-end analysis of intrinsic and extrinsic motivation. In M. R, Lepper & D. Green (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on psychology of human motivation*. Hillsdale, N. J.; Erlbaum, 1978.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 6-13.
- Nancy, J.-L. (2000). *Being singular plural*. California: Stanford University Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- McNamee, M. (2002): Whose Ethics, Whose Research? In McNamee, M. & Bridges, D. (Eds.) *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell, 1-21.
- Merriam, S.B. (1985). The case study in educational research: A review of elective literature. *The Journal of Educational Thought*, Vol. 19. No. 3, 204-217.
- Meyer, W. (1997). A turn down the harbor with at-risk children. *Phi Delta Kappan*, 79(4), 312–316.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior highs school. *Child Development*, 60,981–99.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Mitchell, Richard G. Jr. and Charmaz, Kathy (1996) 'Telling Tales, Writing Stories: Postmodernist Visions and Realist Images in Ethnographic Writing', *Journal of Contemporary Ethnography*, 25(1):144-166.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness, counseling for wellness: A holistic approach to treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78, 251–266.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Patrick, H., and Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teaching intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: the role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff and R. J. Sternberg (eds), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 117-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pervin, L. A., & Lewis, M. (Eds.). *Perspective in interactional psychology*. New York: Plenum Press, 1978.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.  
<http://dx.doi.org/10.1037/10314-000>
- Rayle, A.D. (2006). Mattering to others: Implications for the counseling relationship. *Journal of Counseling & Development*, 84, 483-487.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, 278(10), 823-832.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage Publications.
- Rist, R.L. (1982). On the application of ethnographic inquiry to education: Procedures and possibilities. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 19, No. 6, 439-450.
- Ross, M. The self-perception of intrinsic motivation. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Hillsdale, N.J.; Erlbaum, 1976.
- Roth, Paul A. (1989). 'How Narratives Explain'. *Social Research*, 56(2):449-478.
- Rouse, Joseph (1990) 'The Narrative Reconstruction of Science', *Inquiry*, 33(2):179-196.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Bradford, J. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure of minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547-557. doi:10.1016/j.adolescence.2004.10.010.
- Rumberger, R.W. 1983. Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal* 20: 199-220.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-428.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1: Theory and methods* (2nd ed., 795-849). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Relations with child and teacher characteristics. *School Psychology Quarterly*, 16, 125–141.
- Sasson-Peretz, V. (1998). *Examining the variables: Self-Image, academic achievements, social orientation and locus of control in a unique framework for dissociated youths*. Mifne: MA thesis, Bar Ilan University.
- Schofield, J.W. (1989). Increasing the generalizability of qualitative research. In E.W. Eisner and A. Peshkin (Eds.), *Qualitative Inquiry in Education* (pp. 201-232). New YORK: Teachers College Press.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. (8th ed). Boston: McGraw Hill.
- Shkedi, A. (2001). Studying culturally valued texts: Teachers' conception vs. Students' conception. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17, 333-347.
- Shkedi, A. (2015). *Words of Meaning Qualitative Research - Theory and Practice*. Tel-Aviv: Ramot (In Hebrew).
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & S.L. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition, pp. 435-454). London: Sage Publications.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Boston: Cambridge University Press.
- Stuhlman, M., & Pianta, R. (in press). A narrative approach to assessing teacher-child relationships: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 196–203.

- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 599-620.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Wehlage, G. G.; Rutter, R. A. 1986. Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record* 87: 374-392.
- Wessler, S.L. (2003). It's hard to learn when you're scared. *Educational Leadership* 40-43.
- White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66, 297-333.
- White, Hayden (1990) *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wolman, C.; Bruininks, R.; Thurlow, M. L. 1989. Dropouts and Dropout Programs: Implications for Special Education. *Remedial and Special Education* 10: 6-21.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- Wubbels, T. (1993). *Teacher-student relationships in science and mathematics classes. What research says to the science and mathematics teacher*, 11, Perth: National key center for school science and mathematics, Curtin University of Technology.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Ed.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relation in education*. London: The Falmer Press.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverley Hills, CA: Sage.