



**UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI  
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

**REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

**CREȘTEREA COEZIUNII DE GRUP LA ELEVII DIN CLASA  
A V-A. APLICAȚII LA DISCIPLINA *CONSILIERE ȘI  
DEZVOLTARE PERSONALĂ***

Îndrumător științific: Prof. univ. dr. ION ALBULESCU

Doctorand: RUS (căs. ȘTEFĂNESCU) ANDREIA

2021

**Cuvinte cheie:** *grup social, grup-clasă, coeziune, norme, comunicare intragrup, apartenență de grup, sarcină comună, satisfacție, curriculum “Consiliere și dezvoltare personală”*

## CUPRINSUL TEZEI

<b>Lista figurilor</b> .....	4
<b>Lista tabelelor</b> .....	6
<b>Glosar de termeni</b> .....	9
<b>PARTEA I – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ</b>	
<b>INTRODUCERE</b> .....	10
<b>CAPITOLUL I. COEZIUNEA DE GRUP ÎN CLASA DE ELEVI</b>	
I.1. Delimitări conceptuale - perspective pedagogice și psihosociale .....	17
I.1.1. Particularități ale clasei de elevi abordată ca grup social.....	22
I.1.2. Etape ale formării clasei de elevi ca grup social .....	36
I.2. Coeziunea clasei de elevi - fenomen psihosocial de grup.....	39
I.2.1. Fenomenul coeziunii în clasa de elevi.....	40
I.2.2. Factorii care influențează coeziunea.....	42
I.2.3. Procesul complex de formare a coeziunii în clasa de elevi.....	44
I.2.4. Indicatori ai coeziunii la nivelul grupului-clasă.....	49
I.2.5. Efectele coeziunii de grup a clasei de elevi asupra sinelui.....	50
<b>CAPITOLUL II. MODALITĂȚI DE CREȘTERE A COEZIUNII DE GRUP ÎN CLASA DE ELEVI</b>	
II.1. Organizarea sistemului normativ pentru instalarea sentimentului de apartenență la grup .....	54
II.2. Organizarea sistemului comunicațional și relațional pentru asigurarea satisfacției oferite de calitatea de membru al grupului .....	59
II.3. Adoptarea unor strategii eficiente de management al conflictului de grup.....	70
II.4. Realizarea sarcinilor individuale și colective pentru menținerea coeziunii de grup.....	77

### **CAPITOLUL III. CONTRIBUȚIA DISCIPLINEI *CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ* LA FORMAREA ȘI CREȘTEREA COEZIUNII ÎN CLASA DE ELEVI**

#### **III.1. Analiza curriculară**

III.1.1. Curriculumul disciplinei <i>Consiliere și dezvoltare personală</i> pentru clasa a V-a.....	85
III.1.2. Modalități de intervenție educațională care favorizează formarea competențelor specifice și conduc la creșterea coeziunii grupului-clasă.....	92
<b>III. 2. Competențe care contribuie la creșterea coeziunii de grup în clasa de elevi</b>	
III.2.1. Competențe generale .....	102
III.2.2. Competențele specifice care facilitează coeziunea de grup.....	102

### **PARTEA A II-A- CERCETAREA PEDAGOGICĂ EXPERIMENTALĂ**

#### **CAPITOLUL IV. DESIGNUL CERCETĂRII**

IV.1. Premisele și contextul cercetării.....	106
IV.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	109
IV.3. Întrebările de cercetare.....	110
IV.4. Ipotezele cercetării.....	110
IV.5. Variabilele cercetării.....	111
IV.6. Eșantioanele de subiecți.....	111
IV.7. Programul de intervenție.....	116
IV.8. Metodele și instrumentele de cercetare.....	137
IV.9. Etapele cercetării.....	142
IV.10. Considerații de etica cercetării.....	149

#### **CAPITOLUL V. REZULTATELE CERCETĂRII**

V.1. Rezultatele obținute în etapa preexperimentală	
V.1.1. Validarea scalei de măsurare a coeziunii.....	151
V.1.2. Rezultatele obținute în etapa preexperimentală.....	160
V.2. Rezultatele obținute în etapa postexperimentală.....	167
V.3. Concluziile cercetării experimentale .....	187

#### **CONCLUZII.....**

#### **Bibliografie .....**

#### **Anexe.....**

## PARTEA I – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

### INTRODUCERE

Demersul doctoral a avut ca obiectiv de fundal studierea modalităților prin care se poate obține o coeziune crescută în clasele de elevi, ceea ce, așa cum indică studiile, are efecte pozitive, printre altele, în perpetuarea acestui fenomen psihosocial în celelalte subsisteme sociale. Între procesul educației furnizat în instituțiile școlare și coeziunea socială există o legătură directă. Din perspectiva psihologiei sociale, experiența școlară în colectivele de elevi reprezintă o importantă sursă de învățare a proceselor sociale din cadrul subsistemelor societății, așadar clasa poate fi văzută ca o societate în miniatură (Babad, 2009). Pentru ca experiența școlară să permită dezvoltarea proceselor sociale de învățare, școala urmărește o serie de aspecte asociate acestora: învățarea ancorată în cunoaștere, relații sociale funcționale, experimentarea unui sistem normativ eficient, experimentarea trăirilor emoționale pozitive, învățarea unor mecanisme de autoreglare emoțională în situații dificile și organizarea eficientă a timpului alocat învățării și relaționării (Alerby, 2003). În mediul clasei școlare, relațiile interpersonale contribuie în mod direct la eficiența actului educațional (Babonea & Munteanu, 2012). Printre factorii care își exercită influența la stabilirea sau menținerea interrelațiilor în mediul școlar se numără și cei legați de organizarea actului didactic, climatul școlar, relația profesorilor cu elevii dar și cu colegii de muncă, pregătirea profesională și experiențele directe (Giallo & Little, 2003). De asemenea, s-a demonstrat în repetate rânduri că nivelul ridicat de coeziune are impact pozitiv asupra performanței și asupra motivației pentru implicarea activă în activitatea grupului (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003; Thornton, Miller & Perry, 2020).

Strategia de măsurare a coeziunii la elevii de gimnaziu a fost concentrată pe construirea, verificarea și aplicarea unei scale în cadrul unui experiment educațional. Instrumentul s-a realizat printr-o permanentă raportare la rezultatele altor studii care indică multidimensionalitatea coeziunii, complexitatea factorilor care intervin în procesul de relaționare între elevi și în dinamica acestuia, printre care formarea identității individuale și de grup în procesul educațional din sala de clasă (Hadfield, 1992; Olitski, 2007), efectul mediului social al clasei / climat psihosocial și axiologic asupra motivației pentru învățare (Ghaith, 2003; Jennings, & Greenberg, 2009; Marshall, 2004; Patrick, Anderman, & Ryan,

2002; Patrick & Ryan, 2005), satisfacțiile de ordin psihologic derivate din participare și sentimentul de apartenență (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003; Dion, 2000; Hadfield, 1992; Senior, 2004), performanța școlară individuală și de grup (Bulgaru, 2014; Hirschy & Wilson, 2002; Leone, 2009; Mullen & Copper, 1994; Wentzel, 1991) ș.a. Acești factori, traduși în componente operaționale ale fenomenului și în indicatori utilizați în măsurarea coeziunii la clasele de elevi au fost utilizați într-o serie de cercetări. Astfel, Dornyei (2009, apud Anwar, 2016) a teoretizat cele trei dimensiuni ale coeziunii grupului implicat în învățare: atracțiile interpersonale (relaționarea), implicarea membrilor în sarcina comună a grupului (cooperarea) și satisfacția oferită de calitatea de membru al grupului (mândria apartenenței la grup). Aceste elemente componente operaționale au fost adaptate pentru a construi indicatorii vizați în scala de coeziune aplicată în investigația doctorală.

Cercetarea a avut ca variabilă independentă un program de creștere a coeziunii de grup la nivelul clasei a V-a, cu aplicabilitate la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*, sub forma unei intervenții experimentale. Alegerea tematicii, a conținuturilor și a abordării psihosociale a clasei de elevi s-a ancorat în pregătirea academică, analiza documentelor oficiale, experiența profesională proprie și studiul literaturii de specialitate. Experimentul a constat în aplicarea acestui program la clasa a V-a și verificarea eficienței lui prin analiza rezultatelor obținute în urma aplicării scalei de coeziune în faza pre-experimentală și respectiv în cea post-experimentală. Un factor încurajator în acest demers aplicativ a fost faptul că în formarea și asimilarea competențelor prevăzute de *Curriculumul național* se mizează pe principiul flexibilității. Urmând acest principiu, a fost posibilă construirea unui program care să faciliteze formarea competențelor vizate, în limitele cadrului curricular actual.

Programul de intervenție experimentală pentru clasa a V-a a ținut cont de particularitățile de învățare ale generației Z, urmărind să contribuie la formarea competențelor specifice disciplinei conform programei școlare, să conțină activități didactice care să se plezească pe indicatorii coeziunii și să fie adaptată contextului procesului instructiv-educativ desfășurat în contextul pandemiei COVID-19. Datorită acestei situații excepționale care a determinat modificări la nivelul structurii anului școlar și a formelor de organizare a procesului didactic, respectiv față în față cu respectarea măsurilor stricte de distanțare, hibrid sau exclusiv online, programul de intervenție experimentală a fost conceput astfel încât să poată fi aplicat la sala de clasă indiferent de schimbările impuse de autoritățile naționale. Prin urmare, programul de intervenție experimentală a inclus lecții digitale concepute în programul Vyond și a fost denumit „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”.

## CAPITOLUL I. COEZIUNEA DE GRUP ÎN CLASA DE ELEVI

Primul capitol debutează cu delimitările conceptuale din perspectiva pedagogică și psihosocială, continuă cu evidențierea particularităților clasei de elevi abordată ca grup social, surprinde etapele formării clasei de elevi ca grup social și analizează coeziunea clasei de elevi ca fenomen psihosocial de grup.

Am evidențiat, pe parcursul acestui capitol, importanța transdisciplinarității în analiza clasei de elevi la grup social prin îndosărirea principalelor viziuni și studii care subliniază multitudinea de factori și interdependențe de ordin sociocultural, psihosocial și educațional care determină dinamica și eficiența unui grup în termeni de eficiență și climat optim pentru învățare și dezvoltare. Pentru aceasta, am sintetizat achizițiile teoretice privind natura și tipurile de grupuri, extrăgând din aceste delimitări și clasificări unele concepte cheie utile pentru designul conceptual-teoretic al cercetării proprii. Clasa de elevi poate fi studiată ca grup social ca urmare a procesului de formare, caracteristicilor pe care le deține, semnificației pe care o are pentru copii și datorită cadrului pe care îl oferă în acoperirea nevoilor „de afiliere, participare, protecție, securitate” (Sălăvăstru, 2004, pp. 127-128), și „de diferențiere de ceilalți și de identificare cu grupul” (Petroi, 2007, p. 274).

Procesul formării coeziunii este influențat de o serie de factori, este măsurat prin intermediul unor indicatori specifici și are efecte pozitive la nivel individual, respectiv asupra sinelui, dar și asupra eficienței unui grup. Coeziunea de grup descrie gradul de integrare al membrilor unui grup, astfel încât să fie resimțit sentimentul de apartenență, adesea exprimat verbal prin sintagma „noi”. Apariția acestui fenomen psihosocial la sala de clasă este determinat de o serie de factori care provin din exteriorul sau interiorul grupului. Cele mai frecvente surse care determină creșterea sau scăderea nivelului de coeziune în grupul școlar sunt reprezentate de următoarele: satisfacția pe care o oferă grupul și care nu ar fi resimțită în afara acestuia, performanța obținută în activitatea comună în comparație cu rezultatele obținute prin implicare individuală, climatul psihosocial care este generator al sentimentelor de securitate și siguranță, măsura în care există atracția interpersonală în care membrii se simpatizează ș.a. Formarea coeziunii este dependentă de măsura în care sunt îndeplinite nevoile membrilor de către grup (Sălăvăstru, 2004; Iucu, 2006). Coeziunea este apreciată și în raport cu relațiile de atracție interpersonală și angajamentul față de sarcină (Carless & De

Paola, 2000), iar modul în care are loc interacțiunea din cadrul grupului de elevi sau dintre profesori și elevi contribuie la conturarea eficienței pedagogice (Hatos, 2006), la performanță academică în relație cu climatul școlar (Beal, Cohen, Burke & McLendon, 2003) și la autoeficacitatea academică care este în același timp și un predictor puternic pentru achizițiile cognitive (Bratu, 2016, Mih, 2010). În plus, climatul psihoeducațional pozitiv din sala de clasă influențează percepția elevilor asupra sarcinii (Aronson, 2004; Høigaard, Kovač, Øverby & Haugen, 2015).

Apoi sunt discutate pe larg și alte concepte asociate coeziunii, printre care cele mai importante sunt influența, luarea deciziilor în grup, interacțiunile dintre membri, comunicarea, structura, compoziția și organizarea grupului. În numeroase lucrări, aceste concepte sunt baza pentru detașarea unor dimensiuni sau factori de măsurare sau apreciere a nivelului coeziunii (Cristea, 2015; Neculau & Boncu, 2008), inclusiv în clasa de elevi (Pânișoară, 2015). Pentru a face grupul să funcționeze eficient, trebuie realizată coeziunea grupului. Sunt evidențiate în literatură (Dowling, 2010) cel puțin trei componente care pot fi luate în considerare ca indicatori de coeziune: atracție interpersonală (dorința de a aparține grupului din cauza plăcerii celorlalți membri); angajament față de sarcină (dorința de a aparține grupului datorată interesului pentru sarcină); mândria grupului (dorința de a aparține grupului datorită prestigiului apartenenței la acesta), iar principalele caracteristici pozitive ale unui grup clasă coeziv se reflectă în următoarele atitudini și comportamente ale elevilor: sunt toleranți și se acceptă reciproc; sunt dispuși și bucuroși să coopereze în îndeplinirea sarcinilor și să poată lucra productiv pentru aceleași obiective; sunt dispuși să respecte normele de grup și să se monitorizeze reciproc pentru a le respecta; sunt mulțumiți de experiența de grup (Hadfield, 1992).

## **CAPITOLUL II. MODALITĂȚI DE CREȘTERE A COEZIUNII DE GRUP ÎN CLASA DE ELEVI**

Al doilea capitol abordează organizarea sistemului normativ în vederea *instalării sentimentului de apartenență la grup* (primul indicator al coeziunii), organizarea sistemului comunicațional și relațional pentru asigurarea *satisfacției oferite de calitatea de membru al grupului* (al doilea indicator al coeziunii), adoptarea unor strategii eficiente de management al conflictului și realizarea *sarcinilor individuale și colective* pentru menținerea coeziunii de grup (al treilea indicator al coeziunii).

Sistemul normativ în grupurile școlare include două categorii de norme și tipare comportamentale care au caracter prescriptiv pentru membri: cadrul normativ oficial formulat la nivel instituțional; normele informale care se dezvoltă progresiv și au un caracter spontan. Modalitatea în care se îmbină cele două categorii este importantă pentru calitatea vieții de grup (Cristea, 2015; Sălăvăstru, 2004). Regulile și rutinele clasei sunt necesare pentru funcționarea eficientă a activității în interiorul grupului (Fink & Siedentop, 1989). Instituțiile care promovează un mediu democratic de învățare permit elevilor să participe la conturarea și stabilirea regulilor, iar rezultatele sunt evidențiate în respectarea într-o mai mare măsură a acestora și niveluri crescute de disciplină a elevilor în școală (Maingi, Maithya, Mulwa & Migosi, 2017).

Deoarece educația modernă a devenit mai interactivă și progresează în această direcție, comunicarea și interacțiunea directă în clasă joacă un rol important în procesul educațional (Benediktsson & Ragnarsdottir, 2019). În acest capitol, am propus, pe baza sintezei studiilor privind sistemul interacțiunilor și comunicării din sfera educației contemporane, o serie de modalități prin care, în funcție de forma de comunicare, se poate organiza sistemul comunicațional și relațional în clasa de elevi pentru a asigura satisfacția oferită de calitatea de membru al grupului.

Subcapitolul alocat managementului conflictelor din mediul școlar reține principalele curente aplicate în strategiile educaționale. În școală elevii învață strategii de rezolvare a conflictelor prin intermediul programelor destinate acestei tematici sau prin expunerea la intervenția eficientă a cadrelor didactice. În absența acestora, elevii percep conflictul ca fiind nerezolvabil (De Cecco & Richards, 1974) și apelează strategii ineficiente precum suprimarea, retragerea, agresivitatea, coerciția (Marian, 2019) sau triangularea prin implicarea unor persoane din afara grupului-clasă. Canary (2003) evidențiază importanța utilizării argumentației în conflictul interpersonal și propune o serie de modalități practice pentru a educa formula constructivă de rezolvare a situației conflictuale în grup.

Menținerea coeziunii de grup este un alt subiect important în economia cadrului teoretic al lucrării. Grupul clasei de elevi ar trebui să fie construit ca un „grup psihologic” pentru a asigura munca în grup mic și pentru a se realiza o interacțiune activă între elevi (Brumfit, 1984). Unii autori (Dörnyei & Murphey, 2003) susțin că orele la anumite materii desfășurate în clasă ar trebui să fie studiate și ca grup, deoarece, într-un grup coeziv, profesorii și elevii se bucură de procesul de învățare și se simt mulțumiți de mediul plăcut,



provocator și de susținere. Factorul cheie aici este motivația comună. Subcapitolul dedicat acestei teme include o sinteză tabelară a literaturii teoretice și aplicative care au explorat modalitățile funcționale de realizare a sarcinilor individuale și colective în cadrul grupului. Grupate după o serie de indicatori ai coeziunii în grupul școlar (coeziunea dintre grupul de elevi și profesor, promovarea coeziunii în rândul elevilor, promovarea cooperării dintre elevi, stabilirea obiectivelor de grup și a normelor constructive de grup, atribuirea de roluri elevilor). În perimetrul grupurilor de învățare din școală, un grup coeziv este de dorit deoarece: a) înseamnă relații de acceptare stabilite între toți membrii săi, ceea ce permite practicarea la modul spontan, tolerant și bazat pe încredere; b) permite fiecărui membru să se simtă confortabil în sensul cunoașterii regulilor jocului, ceea ce transferă povara „disciplinei” de la profesorul singur în fața clasei, la grupul în ansamblu; c) încurajează sentimentele pozitive pe măsură ce obiectivele de grup și obiectivele individuale sunt realizate simultan, iar succesul este deja experimentat; d) recunoaște contribuția în resurse și efort pe care o aduce fiecare membru, ceea ce poate oferi conținut pentru un număr mare de activități de învățare, acceptând implicit varietatea de informații, opinii sau diversitatea percepțiilor (Johnson & Johnson, 2003).

### **CAPITOLUL III. CONTRIBUȚIA DISCIPLINEI *CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ* LA FORMAREA ȘI CREȘTEREA COEZIUNII ÎN CLASA DE ELEVI**

Acest capitol a fost structurat în două subcapitole. Primul abordează analiza curriculară a disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* pentru clasa a V-a și prezintă modalitățile de intervenție educațională care favorizează, atât formarea competențelor specifice, cât și creșterea coeziunii. Cel de-al doilea subcapitol vizează competențele care contribuie la creșterea coeziunii de grup în clasa de elevi. Competențele generale sunt prezentate succint, accentul fiind pus pe competențele specifice care trebuie formate în cadrul disciplinei.

În sens exhaustiv, competențele aferente disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* sunt subsumate conceptului mai larg de *dezvoltare socială*, care se referă, în context educațional, la modul în care un copil dezvoltă prietenii și diverse alte relații, dar și la modul în care un copil gestionează conflictul cu colegii (Bukowski, Buhrmester & Underwood, 2011), la eficiența cu care dobândesc abilități de comunicare cu alte persoane și pot procesa propriile acțiuni la un nivel crescut de control asupra mediului social proxim și cu un grad ridicat de autonomie (Rubin, Bukowski & Parker, 2006), oferind în final un nivel optim de încrederea în sine și confort emoțional (Denham, 1998). Transferate pe planul analizei

relațiilor și dinamicii de grup, este de așteptat ca stimularea unor competențe specifice care țin de dezvoltarea socială să influențeze pozitiv și coeziunea clasei de elevi.

Conform curriculei naționale în vigoare, conținuturile specifice disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* care contribuie la dezvoltarea competențelor urmărite prin demersul propriu de cercetare constau în activități care urmăresc identificarea factorilor personali, situaționali, relaționali, în termeni de resurse care facilitează sau blochează procesul învățării școlare, la nivel individual și de grup și adoptarea unor modalități prin care se facilitează progresul învățării, ca urmare a creșterii coeziunii de grup. Astfel, am realizat o fuziune între competențele specifice disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* (<http://programe.ise.ro>), modalități de intervenție educațională la nivelul grupului școlar în diferite etape de dezvoltare și activități de învățare. Modalitățile de intervenție educațională și activitățile de învățare propuse au fost adaptate modelului propus de Cristea (2015) cu privire la etapele de dezvoltare a unui grup psihosocial.

Deoarece programul de intervenție experimentală a fost prevăzut să fie aplicat în context formal, acesta a fost asociat activităților de formare a competențelor specifice regăsite în programa școlară a disciplinei. Asocierea competențelor generale cu cele specifice selectate pentru a fi integrate în programul de intervenție experimentală se pot urmări în tabelul 1:

<b>Competențe generale selectate în program</b>	<b>Competențe specifice corespunzătoare</b>
Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare	Recunoașterea unei varietăți de emoții trăite în raport cu sine și cu ceilalți
	Acordarea feedback-ului pozitiv în relaționarea cu ceilalți
Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare	Identificarea factorilor personali și de context care facilitează/ blochează învățarea
	Prezentarea progreselor în învățare, utilizând modalități variate de comunicare

Tabel 1. Asocierea competențelor generale cu competențele specifice integrate în programul de intervenție experimentală (<http://programe.ise.ro>)

O mențiune importantă este că, deși activitatea didactică se derulează pe marginea programei școlare, diferite teme parcurse de către profesorul consilier sunt influențate de o serie de factori: particularitățile grupului de elevi și necesitățile impuse de specificul clasei,

continuitatea informațiilor de la un an la altul, obiectivele, cultura și politica educațională a școlii, relevanța și utilitatea tematicilor pentru copii ș.a. În designul programului de intervenție educațională am ținut cont și de nevoile actuale aferente agendei educaționale. Resursele didactice utilizate de profesor trebuie să faciliteze existența unui mediu de învățare atractiv, incluziv, în care promovarea și respectarea diversității este indispensabilă.

## **PARTEA A II-A- CERCETAREA PEDAGOGICĂ EXPERIMENTALĂ**

### **CAPITOLUL IV. DESIGNUL CERCETĂRII**

*Scopul* cercetării a fost acela de a identifica eficiența unui program de intervenție experimentală denumit „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”, cu aplicabilitate la clasele a V-a, în cadrul orelor destinate disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală*, pentru creșterea coeziunii.

*Obiectivele* cercetării au fost:

O1. Realizarea unei scale valide de măsurare a coeziunii în clasa de elevi.

O2. Conceperea unui program de intervenție experimentală și aplicarea acestuia pentru creșterea coeziunii de grup la elevii din clasa a V-a.

O3. Analiza modificărilor indicatorilor de coeziune în urma implementării programului de intervenție la lotul experimental de subiecți, prin compararea rezultatelor din faza preexperimentală și din faza postexperimentală și compararea rezultatelor între lotul experimental și cel de control.

O4. Valorificarea rezultatelor cercetării în practica școlară prin oferirea de modele de bune practici pentru activitatea didactică destinată disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală*.

Încercând să răspundem întrebărilor de cercetare, au fost construită *ipoteza generală a cercetării*: Aplicarea programului de intervenție experimentală numit „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”, în cadrul orelor destinate disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală*, va conduce la creșterea coeziunii de grup la elevii din clasa a V-a. *Ipotezele secundare ale cercetării* au fost formulate prin prisma relației directe dintre programul de intervenție experimentală (variabila independentă) „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup” derulat la lotul experimental și respectiv indicatorii de coeziune: gradul de apartenență la grup, gradul

de implicare și participare a membrilor la sarcinile comune și gradul de satisfacție oferită de calitatea de membru al grupului (variabilele dependente). S-au conturat astfel 3 ipoteze secundare: (1) Aplicarea programului de intervenție experimentală la elevii din clasa a V-a va contribui la creșterea gradului de apartenență la grup. (2) Aplicarea programului de intervenție experimentală la elevii din clasa a V-a va crește gradul de implicare și participare a membrilor la sarcinile comune. (3) Aplicarea programului de intervenție experimentală la elevii din clasa a V-a va conduce la creșterea gradului de satisfacție oferită de calitatea de membru al grupului.

*Primul eșantion de elevi*, cel de validare a scalei de coeziune, a inclus un număr de 580 elevi de ciclu gimnazial (clasele V – VIII) din mai multe școli din regiunea Nord-Vest a țării. Eșantionarea a fost exhaustivă, respondenții fiind elevi aparținând claselor incluse în instituții școlare de nivel gimnazial, cuprinzând 48% de băieți și 52% de fete, 85% dintre elevi fiind din mediul urban. Mediul rural este semnificativ mai slab reprezentat decât cel urban, însă obiectivele acestei faze a cercetării nu au vizat rafinarea analizei de validare a scalei pe medii de rezidență, prin urmare distribuția eșantionului după medii de rezidență este satisfăcătoare. Pe cicluri școlare, distribuția eșantionului a fost echilibrată, aproximativ câte un sfert din eșantion fiind reprezentat de cele patru clase de gimnaziu.

*Al doilea eșantion* a fost format din 626 de elevi de clasa a V-a împărțiți în două loturi, cărora li s-a aplicat, atât în faza preexperimentală, cât și în cea postexperimentală, instrumentul de măsurare a nivelului coeziunii. Cele două loturi ale eșantionului de elevi din clasa a V-a au fost selectate teoretic, cuprinzând elevii unor clase de a V-a înscriși la școli gimnaziale, din mediul urban și rural, din 4 județe (Cluj, Bistrița-Năsăud, Alba și Arad). O parte din aceste clase au fost incluse în lotul experimental, iar o altă parte, în lotul de control. Lotul de control a fost constituit din 303 elevi și la lotul experimental din 323 elevi. Cei din lotul experimental au beneficiat de programul de intervenție, aplicat la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*. Acest lot a inclus 164 băieți și 159 fete, cu 286 elevi în mediul urban și 37 elevi în mediul rural. Ambele loturi de elevi au fost testate cu aceleași instrumente.

*Variabila independentă* a fost reprezentată de programul de intervenție implementat la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*, adresat elevilor din clasa a V-a. Structura programului educațional cuprinde: a) notă de prezentare; b) organizarea activităților didactice și corelarea acestora cu competențele generale, specifice și cu indicatorii coeziunii; c) sugestii metodologice. Urmărind competențele generale care urmează să fie formate pe parcursul ciclului de învățământ gimnazial, programul de intervenție experimentală înglobează activități

care pot contribui două dintre acestea, respectiv „Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare” și „Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare” (<http://programe.ise.ro>).

Cu privire la competențele specifice ce urmează să fie formate pe parcursul clasei a V-a, programul de intervenție experimentală a fost construit în acord cu recomandările din programa școlară. Activitățile propuse de noi includ recomandările din documentele școlare oficiale pentru formarea unui număr de patru competențe: „Recunoașterea unei varietăți de emoții trăite în raport cu sine și cu ceilalți”, „Acordarea feedbackului pozitiv în relaționarea cu ceilalți”, „Identificarea factorilor personali și de context care facilitează/ blochează învățarea” și „Prezentarea progreselor în învățare, utilizând modalități variate de comunicare” (<http://programe.ise.ro>). Acestea corespund indicatorilor coeziunii clasei de elevi - *variabilele dependente* - prevăzuți de cercetarea experimentală (gradul de apartenență la grup, prin intermediul relaționărilor dintre elevi, gradul de implicare și participare la activitatea comună a grupului și satisfacția oferită de calitatea de membru al grupului, prin identificarea beneficiilor pe care elevii le obțin de la grup). Cele 15 activități corespunzătoare competențelor generale, specifice și indicatorilor urmăriți este descrisă pe larg și include numărul de ore alocat, modalitățile de desfășurare și conținuturile programului „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”, program ilustrat și în Anexele descriptive ale lucrării de doctorat.

Instrumentul de cercetare este un *chestionar standardizat* realizat de noi ca scală Likert cu cinci variante de răspuns, scala fiind propusă spre validare. Itemii includ elemente (teme) care au fost validate ca relevante și de alte cercetări care au urmărit relații statistice dintre indicatori ai coeziunii și alte variabile (Bettenhausen, 1991; Carron & Brawley, 2000; Erdley, Nangle & Gold, 1998). Aceste elemente au fost însă adaptate obiectivelor cercetării proprii.

Chestionarul cuprinde, pe lângă întrebările care vizează datele socio-demografice ale subiecților (vârsta, clasa și mediul de rezidență), un număr de 24 itemi care măsoară dimensiuni ale coeziunii, iar dintre aceștia 12 sunt cotați negativ. Întrebările chestionarului acoperă trei indicatori ai coeziunii și anume: gradul de apartenență la grup, gradul de implicare și participare al elevilor în sarcinile comune și gradul de satisfacție oferit de calitatea de membru al grupului. În etapa pre-experimentală, scala a fost aplicată în rândul elevilor de nivel gimnazial pentru a identifica măsura în care copiii înțeleg întrebările adresate și se pot raporta la aceasta prin intermediul uneia din variantele de răspuns. În etapa post-

experimentală s-a aplicat din nou scala de măsurare a coeziunii la același două loturi și s-a realizat analiza și prelucrarea statistică a datelor pentru a evalua eficiența programului de intervenție experimentală cu privire la creșterea nivelului coeziunii la elevii de clasa a V-a. Chestionarele au fost administrate elevilor din loturile de elevi de clasa a V-a la finalul semestrului al doilea al anului școlar 2020-2021.

Pe parcursul aplicativ al lucrării ne-am asigurat că cercetarea s-a desfășurat după standardele etice impuse de investigația științifică și în consens cu deontologia profesională a cercetătorului.

## **CAPITOLUL V. REZULTATELE CERCETĂRII**

*În etapa preexperimentală* s-a construit instrumentul de evaluare, iar importanța acestui obiectiv al cercetării rezidă în faptul că formularea itemilor scalei în așa fel încât aceștia să respecte nivelul de înțelegere al elevilor este indispensabilă în măsurarea nivelului coeziunii în clasa de elevi. Deoarece scala a fost validată, obiectivul de ordin metodologic a fost atins

A fost atins apoi un al doilea obiectiv stabilit pentru etapa preexperimentală - testarea loturilor de subiecți (lot experimental și lot de control) înainte de aplicarea programului de intervenție în vederea măsurării diferențelor existente cu privire la indicatorii de coeziune – a fost atins. Prin cercetarea preexperimentală s-a demonstrat că rezultatele la valorile acordate la itemii coeziunii de elevii celor două loturi nu înregistrează diferențe semnificative statistic.

Populațiile celor două loturi din eșantion s-au considerat validate metodologic pentru a face parte din eșantionul cercetării experimentale și cel al testării post-experimentale, în vederea atingerii obiectivelor de cercetare.

Colectarea, prelucrarea și analiza statistică a datelor cercetării *din faza postexperimentală* a decurs conform primului obiectiv stabilit - măsurarea nivelului de coeziune și evaluarea eficienței programului de intervenție experimentală în vederea creșterii coeziunii, la lotul experimental.

S-a atins apoi cel de-al doilea obiectiv al acestei etape a cercetării, și anume evaluarea efectului variabilei independente asupra coeziunii în clasele de elevi (clasa a V-a) din lotul experimental - la cei trei indicatori ai acesteia - , prin compararea rezultatelor indicatorilor de coeziune, mășurați prin scala de coeziune, la cele două loturi.

În urma comparației pe loturi, pentru etapa post-experimentală au reieșit câteva concluzii relevante.

Diferențele semnificative ale scorurilor indicatorilor de coeziune acordate de elevii din cele două loturi apar la nivelul celor 3 indicatori ai coeziunii (gradul de apartenență de la grup: o diferență de 0,71 puncte; gradul de implicare și participare la activitățile comune: o diferență de 1,14 puncte; satisfacția oferită de calitatea de membru: o diferență de 1,27 puncte).

La lotul experimental se evidențiază o mai mare omogenitate pe genuri în aprecierile acordate la itemii coeziunii, chiar dacă diferențele nu sunt semnificative statistic, în comparație cu scorurile pe genuri acordate de elevii din lotul de control, unde fetele și băieții par să fie mai polarizați în aprecieri. Acest lucru ne conduce la concluzia că intervenția educațională are un rol de integrare al elevilor în climatul clasei a V-a, chiar dacă, așa cum se știe, fetele și băieții la această vârstă au tendința de a nu desfășura multe activități în comun.

În comparație cu rezultatele scorurilor din faza preexperimentală, în etapa postexperimentală se distinge mai puternic la băieți decât la fete tendința de a cota mai înalt gradul de apartenență la grup, însă acest lucru se observă doar la lotul experimental, lotul de control păstrând valorile anterioare etapei de intervenție, unde băieții au scoruri mai mici decât fetele la toți cei trei indicatori.

Urmărind configurația rezultatelor în funcție de mediul de rezidență, a rezultat că, la lotul experimental, elevii din mediul rural au avut scoruri mai mici decât cei din mediul urban, la toți indicatorii de coeziune (gradul de apartenență la grup și gradul de implicare și participare la activități comune), această tendință păstrându-se și în lotul de control. Cu toate acestea, efectul programului s-a dovedit pozitiv și asupra elevilor din mediul rural, deoarece înainte de derularea intervenției experimentale, elevii din mediul rural înregistrau scoruri scăzute ale coeziunii la toți indicatorii, față de elevii din orașe, lucru care s-a modificat simțitor în faza postexperimentală, deși decalajul față de elevii din mediul urban se păstrează în favoarea celor din urmă.

Oricum valorile mai mari la scorurile coeziunii care apar la lotul experimental față de cel de control, este un rezultat indicativ pentru efectul variabilei independente asupra coeziunii în clasa de elevi, cu efecte pozitive cu precădere în mediul rural.

Din compararea rezultatelor obținute pentru lotul experimental, pe etape, se configurează câteva tendințe, pe marginea cărora se pot formula următoarele concluzii:

1. Este reliefată tendința ca, pentru toți cei trei indicatori, scorurile acordate de elevi să fie sensibil mai mari în etapa post-experimentală față de cea inițială. Cele mai mari diferențe pe etape apar la primii doi indicatori ai coeziunii, ceea ce înseamnă că schimbările percepute la elevi cu privire la dimensiunile coeziunii sunt pregnante și marcate constant de respondenții din lotul experimental, în etapa a doua (pentru primul și al doilea indicator de coeziune: gradul de apartenență la grup 0.8 puncte diferență și respectiv gradul de implicare și participare la activități comune 0.96 puncte diferență). La ultimul indicator, satisfacția oferită de calitatea de membru al grupului, lotul experimental a înregistrat scor mai apropiat de cel al lotului de control (0.50 puncte diferență). Interpretarea este că activitățile cu profil cooperativ și integrativ aplicate în cadrul programului experimental au avut o influență pozitivă asupra elevilor participanți la programul educațional, în acest sens raportările privind sentimentul de apartenență și implicării și într-o măsură mai moderată și cele legate de satisfacția dată de calitatea de membru al echipei de copii, fiind încurajatoare pentru utilitatea intervenției.
2. Înainte de a participa la activitățile incluse în intervenția experimentală, al treilea indicator de coeziune era cel mai bine reprezentat în opiniile elevilor din lotul experimental (satisfacția rezultată din calitatea de membru al grupului, prin identificarea beneficiilor rezultate din apartenența la grup). În faza postexperimentală accentul se mută ușor: astfel, cea mai mare creștere a scorului apare la al doilea indicator, gradul de implicare și participare la activități comune. Intervenția educațională este, se pare, utilă mai ales în această direcție.
3. După genuri, în faza preexperimentală, fetele din lotul experimental au avut, la toți indicatorii de coeziune, valori mai mari ale scorurilor față de băieți, tendință diferențiată pe genuri care se păstrează în etapa postexperimentală și care este previzibilă, în acord cu studiile care descriu diferențele pe genuri în etape dezvoltării copiilor, arătând că sociabilitatea, angajamentele sociale și comunicarea sunt mai evidențiate la fete, comparativ cu băieții (Iluț, 2009; Malkin & Stake, 2004). În faza post-experimentală, băieții lotului experimental cotează mai bine *gradul de apartenență la grup*, ceea ce este un efect notabil al intervenției, analizat după genurile elevilor. Astfel, putem afirma că un beneficiu al programului de intervenție experimentală este stimularea sentimentului de cooperare și sociabilitatea la băieți,



ceea ce este un plus al activităților, deși nu a constituit un obiectiv punctual al cercetării.

4. Urmărind răspunsurile pe medii de rezidență, în faza postexperimentală scorurile la toți indicatorii au crescut, atât pentru elevii din mediul urban cât și pentru cei din mediul rural, însă apar unele diferențieri. Cotarea din partea elevilor din mediul rural atinge valori mai modeste atât înainte cât și după participarea la programul de intervenție comparativ cu cei din mediul urban, iar configurația scorurilor în etapa postexperimentală arată o creștere a valorilor scorurilor proporțional, pentru elevii din ambele medii. Cu toate acestea, nu s-au redus în mod semnificativ diferențele mediilor urban-rural în urma intervenției. Rezultatul sugerează nevoia ca astfel de programe să fie adaptate nevoilor specifice ale copiilor / claselor, în așa fel încât să se atingă obiectivele cu mai multă eficiență. Anumite activități care este posibil să fie mai apreciate de elevii din mediul urban sau să includă elemente mai familiare, este posibil să nu aibă același efect în mediul rural, și invers.
5. Sentimentul de apartenență la grup și gradul de implicare și participare la activități comune cunosc cele mai mari creșteri de scoruri (o medie de aproximativ 0.8 puncte diferență la scorurile acordate de elevii din ambele medii), pe când satisfacția oferită de calitatea de membru al grupului, atât la elevii din mediul urban cât și la cei din mediul rural crește moderat (0.5 puncte pentru elevii din ambele medii). Aceste diferențe aduc după sine sugestii potențial fertile. Deși slaba semnificație statistică și lotul mic numeric al elevilor din mediul rural impun precauție în interpretare, avansăm totuși ideea că astfel de programe pot aduce beneficii demne de luat în considerare în cadrul instituțiilor școlare de la sate, unde de multe ori lipsește varietatea activităților școlare și extrașcolare gândite să promoveze coeziunea și relaționarea în grupuri mai mari de copii. Însă, așa cum am menționat anterior, pentru a egaliza efectele unor programe educaționale pe mediile de rezidență, este nevoie de adaptarea programelor de intervenție la nevoile specifice (de învățare, culturale, socio-familiale etc.) ale fiecărei școli, clase, grupe de elevi.

Cu diverse nuanțări și deschideri interpretative realizate pe parcursul analizei rezultatelor, am arătat că cele trei ipoteze secundare se confirmă.

Pe baza acestor rezultate obținute se poate emite o concluzie generală a cercetării postexperimentale, care este convergentă cu ipoteza generală de la care a plecat aceste demers de cercetare: „Aplicarea programului de intervenție numit *Profesor virtual-liant al coeziunii*

de grup în cadrul orelor destinate disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* va conduce la creșterea coeziunii de grup la elevii din clasa a V-a”.

## CONCLUZII

Concluziile generale ale cercetării, conturate în urma interpretării rezultatelor se ancorează interpretativ în literatura de specialitate, permițând discuții și deschideri atât teoretice cât și aplicative.

Printre contribuțiile personale ale acestui demers doctoral, cele mai relevante sunt:

A. La nivel conceptual, detașarea principalilor indicatori de coeziune în raport cu competențele disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* a necesitat încadrarea conceptuală pe baza achizițiilor din literatura de specialitate (teorii și cercetări din acest domeniu de largă intersecție disciplinară), în conjuncție cu analiza documentelor oficiale (metodologii educaționale, curriculum, forme și stiluri de predare agreate etc.). În paralel, s-a conturat strategia de cercetare, premisele și obiectivele fiind concordante cu indicatorii stabiliți. Contribuția aici este de ordin conceptual, deoarece am realizat un cadru specific al cercetării care nu a avut un model prealabil, sau cel puțin nu a fost regăsit, în această formă, printre sursele bibliografice consultate.

B. Realizarea, validarea și aplicarea scalei în demersul experimental de cercetare constituie o contribuție metodologică importantă a lucrării de doctorat. În urma rezultatelor preliminare obținute prin testarea scalei, am avut o bază de orientare în interpretările datelor de cercetare ulterioare și un mijloc util de măsurare a coeziunii percepute de elevi. La acest nivel al demersului practic, penuria instrumentelor de analiză a coeziunii în clasa de elevi (corelată cu programul educațional realizat în cadrul disciplinei vizate) a fost o provocare pentru realizarea unei scale de măsurare necesare și, consider, importante în arealul larg al educației școlare.

C. Realizarea programului experimental (variabila independentă) a constituit o contribuție aplicativă cu potențial solid de replicare și dezvoltare în cercetări ulterioare. Faptul că acest program a pus la dispoziție și materiale digitale pentru activități posibil de desfășurate în sistem online („Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”), în cadrul orelor integrate în disciplina „*Consiliere și dezvoltare personală*”, oferă plusvaloare acestei contribuții aplicative și poate constitui o resursă curriculară opțională de ajutor în dezvoltarea parametrilor de coeziune la elevi.

D. Îmbinarea obiectivelor cercetării (creșterea coeziunii) cu obiectivele curriculare (procesul instructiv-educativ pe marginea programei școlare) este o contribuție de ordin empiric care a surprins relația dintre componenta pedagogică și cea psihosocială, nu doar în context școlar, ci și în context didactic.

Lucrarea deschide și câteva noi *perspective de cercetare* potențial fertile. Rezultatul cercetării experimentale prin care creșterea cea mai semnificativă de scor în urma participării elevilor la programul educațional apare la indicatorul implicării și participării la activități comune este consensual cu rezultatele studiilor care au urmărit relația dintre coeziune și procesul învățării, tendința de asociere pozitivă între aceste variabile fiind menționată și în secvențele anterioare ale concluziilor generale (Bulgaru, 2015; Anwar, 2016; Hirschy & Wilson, 2002; Leone, 2009; Mullen & Copper, 1994; Wentzel, 1991).

Extinzând discuția și avansând posibile deschideri aplicative, angajăm asumția că acest program de intervenție experimentală, care a dovedit că poate conduce la creșterea nivelului de coeziune în grupul de elevi, constituie și o resursă pentru îmbunătățirea performanțelor școlare, așa cum indică mai multe demersuri practice similare (Bulgaru, 2015; Leone, 2009).

Apoi, datele evidențiate de investigația doctorală pe care am realizat-o se aliniază tendințelor indicate de literatura de specialitate cu privire la relația pozitivă directă dintre coeziune și orientarea pro-socială (Organ & Ryan, 1995), premisă explorată prin intervenția noastră experimentală, și anume existența unei asocieri pozitive între coeziunea în echipe și întărirea comportamentelor de ajutor, relație mediată de influența stării de spirit a grupului, prin interese și scopuri comune ale membrilor.

În cele din urmă, această cercetare se adaugă celor realizate pe subiectul transmiterii valorilor folosind dinamicile de grup școlar, o temă extrem de actuală și fertilă la nivel de cunoaștere (Bettenhausen, 1991; Casey-Campbell & Martens, 2009; Kaymak, 2011). Prin rezultatele obținute, și această cercetare doctorală este orientată spre respectiva perspectivă, factorul reproducerii valorilor prin intermediul interacțiunilor din sala de clasă conturându-se ca o direcție care ar merita abordată expres politicile educaționale și strategiile instructiv-educative.

Un prin argument al *relevanței demersului de cercetare*, am demonstrat în primul rând că scala realizată este un instrument valid de măsurare a percepției coeziunii elevilor și poate

fi aplicată eventual în cercetări de mai mare anvergură, urmărind eventual și relații statistice mai complexe, pe viitor.

În al doilea rând, consider că este semnificativă relevanța în dezvoltarea cunoașterii adusă prin programul „Profesor virtual-liant al coeziunii de grup”, deoarece s-a reușit integrarea sa în cadrul sarcinilor aferente disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală*. Felul în care activitățile programului au fost orientate spre dezvoltarea competențelor generale și specifice ale disciplinei s-a dovedit eficient, acestea fiind desfășurate armonios în cadrul orelor alocate materiei în cauză. În plus, am ținut cont de specificul generației de copii cărora le-a fost dedicat acest program, adaptarea activităților concepute fiind realizată pe baza valorilor și profilului generației Z consemnate de literatură. În același sens, am avut în vedere ajustarea manierei de desfășurare a activităților în funcție de constrângerile apărute odată cu pandemia Covid-19, forma online de aplicare a programului permițând în continuare preluarea și replicarea sa la mai mulți copii, din mai multe școli și județe, simultan. Dincolo de dezavantajele formei online de predare-învățare, acest tip de interacțiune are și unele avantaje.

Relevanța aplicativă a programului constă în existența și aplicarea cu titlu de experiment a acestui program, ca resursă educațională (materiale didactice în format digital). Rezultatele au demonstrat că s-au înregistrat creșteri ale tuturor parametrilor de coeziune după aplicarea acestui program, îmbunătățirile fiind mai evidente la dimensiunea participării la sarcinile de grup și implicării în sarcinile comune, ceea ce potențează performanța de grup în clasa de elevi, dar și dimensiunile dezvoltării personale și sociale ale elevilor. Acest rezultat ne permite să afirmăm că la nivel practic, programul educațional poate fi replicat și extins eventual și la alte clase ale ciclului gimnazial.

### **Bibliografia lucrării**

Albu, E. (2009). *Psihologia educației. Teme și abordări actuale*. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star.

Albu, G. (2017). *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura TREI.

Albu, G. (2013). *Grijile și îngrijorările profesorului*. București: Editura Paralela 45.

Albulescu, I. (2009). *Doctrina pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': a study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45(1), 17-28.

Anwar, K. (2016). Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies*, 9, (8), 105-111. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n8p105>

Aronson, E., & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. În L. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, vol. 1 (pp. 163-196). Beverly Hills, CA: Sage Publication.

Aronson, E. (2004). *The social animal* (9<sup>th</sup> edition). New York: Worth Publishers.

Atkinson, M. P., Buck, A. R., & Hunt, A. N. (2009). Sociology of the college classroom: Applying sociological theory at the classroom level. *Teaching Sociology*, 37(3), 233-244.

Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. London: Routledge Publishing House.

Baird, A.C., Knower, F.H., & Becker, S.L. (1971). *General speech communication* (fourth edition). New York: McGraw-Hill.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. [doi: 10.1521/scpq.18.2.206.21861](https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861)

Bambaerero, F. & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 51.

Bambridge, C. (1998). Precenirea, rezolvarea și managementul conflictului (Experiența australiană). În A. Stoica-Constantin & A. Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International journal of conflict management*, 15(3), 216-244.

Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., McLendon, C. L., & Christy, L. (2003). Cohesion and Performance in Groups: A Meta-Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology*, Vol 88(6), Dec 2003, pp. 989-1004. doi: [10.1037/0021-9010.88.6.989](https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.989)

- Benediktsson, A. I., & Hanna Ragnarsdottir, H. (2019). Communication and Group Work in the Multicultural Classroom: Immigrant Students' Experiences. *European Journal of Educational Research* 8(2), 453-465. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.453>
- Berger, C. R., & Chaffee, S. H. (1987). *Handbook of Communication Science*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (1996). *Handbook of educational psychology*. Routledge.
- Bettenhausen, K. L. (1991). Five years of group research: what we have learned and what needs to be addressed. *Journal of Management*, Vol. 17, No. 2, 345-81.
- Bîrzea, C. (1995). *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.
- Bloom, B. S (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bloom, B. S. (1969). Taxonomy of Educational Objectives. *Cognitive Domain*, Vol. 1. Montréal: Education Nouvelle.
- Bocoș, M., Gavra, R., & Marcu S. D. (2008). *Comunicarea și managementul conflictului*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., & Chiș, V. (2012). *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Bonchiș, E. (2021). *Generația Z*. Iași: Editura Polirom.
- Boncu, Ș. (1998). Devianță și conflict normativ. În A. Stoica-Constantin & A. Neculau (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bournot-Trites, M., & Belanger, J. (2005). Ethical dilemmas facing action researchers. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 197-215.
- Braa, D., & Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom praxis. *Teaching Sociology*, 34(4), 357-369.
- Bratu, R. (2016). Rolul dezvoltării personale în identificarea vocației. *COLUMNNA* (5), 195-201.

- Britt, M. A. (2019). *Experimente psihologice*. București: Editura Meteor Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2008). *Quantitative data analysis with SPSS 14, 15 and 16: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 153–179). New York: Guilford Publication.
- Bulgaru, I. (2015). Cohesion-performance relationship to the educational group level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 , 248-255.
- Burlingame, G. M., McClendon, D. T., & Alonso, J. (2011). Cohesion in group therapy. *Psychotherapy*, 48(1), 34.
- Burton, J. W. (1990). *Conflict Resolution. Prevention*. New York: St. Martin's Press.
- Cahana-Amitay, D., & Albert, M. L. (2014). Brain and language: evidence for neural multifunctionality. *Behavioural neurology*. Vol. 2014, 16 pages <https://doi.org/10.1155.2014/260381>.
- Canary, D. J. (2003). *Managing interpersonal conflict: A model of events related to strategic choices*. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 515–549). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small group research*, 31(1), 71-88.
- Carron, A.V. & Brawley, L.R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 30(1), 89-106. doi: 10.1177/104649640003100105
- Casey-Campbell, M. & Martens, M.L. (2009). Sticking it all together: a critical assessment of the group cohesion-performance literature. *International Journal of Management Reviews*, 11 (2), 223-246.
- Cerghit, I. (1972). *Mass-Media și educația tineretului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București, Editura Aramis.
- Chan, J., To, H. P., & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical. *Social Indicators Research*, 75(2), 273-302.

Chelcea, A. (coord.) (1994). *Psihoteste* (ediția a doua). București: Editura Știință și Tehnică SA.

Chelcea, S. (1982). *Experimentul în psihosociologie*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Chelcea, S. (2008). *Metodologia cercetării în științele sociale*. București: Editura Economică.

Chelcea, S. (2013). Indigenizarea psihosociologiei, cu referire specială la România. În P. Iluț (coord.), *În căutare de principii. Epistemologie și metodologie socială aplicată* (pp. 63-90). Iași: Editura Polirom.

Cheldelin, S. I., & Druckman, D. (2008). *Conflict. From Analysis to Intervention*. (Second edition). New York, London: Continuum.

Cherry, C. (1966). *On Human Communication: A Review, A Survey and a Criticism* (second edition). Cambridge, Ma: M.I.T. Press.

Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127.

Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Chiș, V. (2014). *Fundamentele pedagogiei. Repere tematice pentru studenți și profesori*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Christensen, C. A. (2005). The role of orthographic–motor integration in the production of creative and well-structured written text for students in secondary school. *Educational psychology*, 25(5), 441-453.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. <http://books.google.com/books?id=iYKKgtngiMC&pg=PR1&dq=Cohen+Manion,+Morrison+2007&lr=>

Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.



Coleman, P. (2015). *Middle school mathematics teachers' perspective of technology integration: A qualitative case study*. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 1356. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1356>

Cornelius, H., & Faire, S. (1996). *Știința rezolvării conflictelor*. București: Editura Știință & Tehnică.

Cronkhite, G. (1976). *Communication and Awareness*. Menlo Park, CA.: Benjamin-Cummings Publishing Company.

Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L., & Longman, R. S. (1995). The structure of group cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 572-580.

Crandall, J. (1999). Cooperative Language Learning and Affective Factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 226-245). Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2001). Conflict resolution education: Preparing youth for the future. *Juvenile Justice*, 8 (1), 21-29.

Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică.

Cristea, D. (2015). *Tratat de psihologie socială*. București: Editura TREI.

Csobanka, Z. E. (2016). The Z generation. *Acta Educationis Generalis*, 6(2), 63-76.

Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Curelariu, L. (2014). Relația dintre curriculum și conținutul învățământului. În I. Albușescu, H. Catalano (coord), *Aspecte teoretice și practice ale educației și formării în școala contemporană* (pp. 101-104). Cluj-Napoca: Editura Eikon.

DeCecco, J. P., & Richards, A. K. (1974). *Growing pains: Uses of school conflict*. Aberdeen Press.

DeChurch, L. A., Hamilton, K. L., & Haas, C. (2007). Effects of conflict management strategies on perceptions of intragroup conflict. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(1), 66.

De Dreu, C. K. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. *Using conflict in organizations*, 9-22.

Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Publication.

Deursch, M. (1998). Soluționarea conflictelor constructive. Principii, instruire și cercetare. În A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.

De Visscher, P., & Neculau, A. (coord.) (2001). *Groups dynamic. Basic lectures*. Iași: Editura Polirom.

De Wit, F. R., Greer, L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 97(2), 360.

Dincă, M., & Mihalcea, A. (2003). *Metode de cercetare în psihologie*. București. Editura Universității Titu Maiorescu.

Dion, K. L. (2000). Group cohesion: From "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol 4(1), pp. 7-26. doi: [10.1037/1089-2699.4.1.7](https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.7)

Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dowling, M. (2010). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development* (3rd edition). London: Sage Publications.

Duduciuc, A., Ivan, L., & Chelcea, S. (2013). *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane*. București: Editura Comunicare.ro

Eglitis, D. S., Buntman, F. L., & Alexander, D. V. (2016). Social issues and problem-based learning in sociology: Opportunities and challenges in the undergraduate classroom. *Teaching Sociology*, 44(3), 212-220.

Erdley, C.A., Nangle, D.W., & Gold, J.A. (1998). Operationalizing the Construct of Friendship among Children: A Psychometric Comparison of Sociometric-Based Definitional Methodologies. *Social Development*, 7, 62–71.

Fecho, B., & Falter, M. (2016). *Teaching Outside the Box but Inside the Standards: Making Room for Dialogue*. Columbia: Teachers College Press, Columbia University.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.

Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in physical Education*, 8(3), 198-212.

Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 409-425.

Fryer, M. (1998). Rezolvarea conflictelor și creativitatea- o abordare psihologică. În A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Houlette, M., Johnson, K. M., & McGlynn, E. A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goals to

decategorization, recategorization, and mutual differentiation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 98.

Galyon, Ch., Heaton, E. C. T., Best, T.L., & Williams, R. L. (2016). Comparison of group cohesion, class participation, and exam performance in live and online classes. *Social Psychology of Education*, 19, 61-7. Doi: 10.1007/s11218-015-9321-y

Gerbner, G. (1956). Toward a general model of communication. *Audiovisual Communication Review*, vol. 4, pp. 171–199.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational research*, 45(1), 83-93.

Gherasim, L. R. (2016). Psihologia pozitivă în educație. În G. Pânișoară, D. Sălăvăstru & L. Mitrofan (coord.). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.

Gherguț, A. (2016). *Sinteze de psihopedagogie specială* (Ediția a treia). Iași: Editura Polirom.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.

Glass, J. S., & Benschhoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 268-277.

Glava, A. (2008). Constructivismul – un mediu favorizant al dezvoltării comportamentului metacognitiv al elevului. În M. Bocoș, C. Stan, A.D. Manea (coord.), *Educație și instrucție în școala contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Godeanu, F., & Roșcan., D. (2010). *Formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar*. Iași: Editura Lumen.

Goggin, P.A. (2013). *Education for the Future: The Case for Radical Change*. London: Pergamon Press.

Gordon, V. (2014). *What Happens in School: The Commonwealth and International Library*. London: Pergamon Press.

Green, A., Preston, J., & Sabates, R. (2003). *Education, equality and social cohesion: a distributional approach*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(4), 453-470.

Greer, L. L. (2012). Group cohesion: Then and now. *Small Group Research*, 43(6), 655-661.

- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry* 10(2), 261-280.
- Guo, W., Sengul, M., & Yu, T. (2020). *The Impact of Executive Verbal Communication on the Convergence of Investors’ Opinions*. *Academy of Management Journal*, 63(3) <https://doi.org/10.5465/amj.2018.0397>.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hair, J.F., Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Andersen, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Haslam, S. A. (2004). *Psychology in Organizations. The Social Identity Approach* (Second edition). London: Sage Publication Ltd.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Editura Polirom.
- Hewstone, M., Lollot, S., Swart, H., Myers, E., Voci, A., Al Ramiah, A., & Cairns, E. (2014). Intergroup contact and intergroup conflict. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 20(1), 39-53. <https://doi.org/10.1037/a0035582>
- Higgins, A., & Priest, S. (1990). Resolving conflicts between young people. *Educational Psychology in Practice*, 6(2), 60-64.
- Himes, J. S. (2008). *Conflict and conflict management*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of education*, 77(3), 85-100.
- Hong, C. E., & Lawrence, S. A. (2011). Action research in teacher education: Classroom inquiry, reflection, and data-driven decision making. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(2), 1-17.
- Horgan, G. (2007). *The impact of poverty on young children's experience of school*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Howard, J., Zoeller, A., & Pratt, Y. (2006). Students' Race and Participation in Sociology Classroom Discussion: A Preliminary Investigation. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 14-38.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64.
- Hybels, S., & Weaver, R. L. (1986). *Communicating Effectively*. Newbery Award Records. Inc., New York.

Iacob, L. (2005). Comunicarea didactică. În A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară* (republicată) (pp. 181-198). Iași: Editura Polirom.

Iacob, L., Cosmovici, A., & Iacob, L. (coord.) (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.

Ionescu, M. (2009). De la paradigma comeniană la didactica modernă. În M. Ionescu & M. Bocoș (coord.), *Tratat de didactică modernă* (pp. 19-54). Pitești: Editura Paralela 45.

Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Editura Polirom.

Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Editura Polirom.

Ionescu, M. (2007). *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criza educatională*. Iași: Editura Polirom.

Jehn, K. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282. doi:10.2307/2393638.

Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of management journal*, 44(2), 238-251.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Jeong, H. W. (2008). *Understanding conflict and conflict analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publicationa Ltd.

Jonhson, A. G. (2007). *Dicționar Blackwell de sociologie*. București: Humanitas.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of educational research*, 66(4), 459-506.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (8<sup>th</sup> ed.). Ma: Allyn and Bacon.

Jurcău, N., Niculescu, R. M. (2002). *Psihologie școlară*. Cluj-Napoca: Editura U.T. Press.

Kaplan, D. (1990). Evaluating and modifying covariance models: A review and recommendations. *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 25, No. 2, pp. 137–154.

Krappmann, L., & Oswald, H. (1987). *Negotiation Strategies in Peer Conflicts: A Follow-up Study in Natural Settings*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Baltimore, MD, April 23-26, 1987). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282641.pdf>

Kaymak, T. (2011). Group cohesion and performance: A search for antecedents. *Ekonomika a Management*, No. 4, 78-91.

Kidwell, R. E., Mossholder, K. W., & Bennet, N. (1997). Cohesiveness and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis using work groups and individuals. *Journal of Management*, 23(6): 775-793.

Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1975). Interpersonal conflict-handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological reports*, 37(3), 971-980.

King, E. J. (2013). *The Teachers and the Needs of Society in Evolution*. London: Pergamon Press.

Klein, K. J., Danserau, F., & Hall, P. J. (1994). Level issues in theory development, data collection, and analysis. *Academy of Management Review*, 19 (2), pp. 195–229.

Koehrsen, W. (2018). *Statistical Significance Explained*. Towards Data Science. <https://towardsdatascience.com/statistical-significance-hypothesis-testing-the-normal-curve-and-p-values-93274fa32687>

Krâsiko, V. G. (2007). *Psihologia socială*. București: Editura EuroPress Group.

Kumpulainen, K., & Wray, D. (Eds.). (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London and New York: Routledge Falmer.

Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). *Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors*. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.

Lancker, D. V. (2000). Brain structures in verbal communication: a focus on prosody. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 7(1), 1-23.

Latham, G. P., & Yukl, G. A. (1975). A review of research on the application of goal setting in organizations. *Academy of management journal*, 18(4), 824-845.

Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological bulletin*, 115(2), 197.

Lășcuș, V. (2001). Munca educativă în școală. În M. Ionescu & V. Chiș (coord), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Leone, S. (2009). *The relationship between classroom climate variables and student achievement*. PhD Dissertation, Graduate College of Bowling Green State University, US.

Letterman, D. (2013). Students perception of Homework Assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(2), 113-122.

Lloyd, M. & Albion, P. (2005). Mistaking the tool for the outcome: Using activity system theory to understand the complexity of teacher technophobia. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1480-1487). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development* 2(1). [www.scientificjournals.org/journals2008/articles/1268.pdf](http://www.scientificjournals.org/journals2008/articles/1268.pdf)

Macomber, K., Rusche, S. E., & Atkinson, M. P. (2009). From the outside looking in: The Sociology of the classroom. *Teaching Sociology*, 37(3), 228-232.

Madsen Jr, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control 1. *Journal of applied behavior analysis*, 1(2), 139-150.

Maingi, D., Maithya, R., Mulwa, D., & Migosi, J. (2017). Influence of school rules' formulation on students' discipline in public secondary schools in Makueni County. *American Journal of Education and Learning*, 2(1), 34-42. <http://ir.mkcu.ac.ke/bitstream/handle/123456780/2159/A0601040106.pdf?sequence=1>

Malkin, C., & Stake, J. E. (2004). Changes in attitudes and self-confidence in the women's and gender studies classroom: The role of teacher alliance and student cohesion. *Sex Roles*, 50(7-8), 455-468.

Manea, A.D. (2008). Profilul cadrului didactic implicat în realizarea educației incluzive. In M. Bocoș, C. Stan, A.D. Manea (coord.), *Educație și instrucție în școala contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Marian, A. L. (2019). Mediarea conflictelor în școală. În V. Enea (coord.), *Intervenții psihologice în școală* (pp. 127-136). Iași: Editura Polirom.

Mauliyda, M. A., Annizar, A. M., Hidayati, V. R., & Mukhlis, M. (2020, May). Analysis of students' verbal and written mathematical communication error in solving word

problem. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1538, No. 1, p. 012083). IOP Publishing.

Mayer, B. S. (2010). *The dynamics of conflict resolution: A practitioner's guide*. New York, US: John Wiley & Sons.

Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences* [white paper, electronic version]. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University. <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>

McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 399-414. <https://doi.org/10.1037/a0021782>

McDonald, M. M., Navarrete, C. D., & Van Vugt, M. (2012). Evolution and the psychology of intergroup conflict: The male warrior hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1589), 670-679.

McKee, H., & Porter, J. (2008). The Ethics of Digital Writing Research: A Rhetorical Approach. *College Composition and Communication*, 59(4), 711-749. <http://www.jstor.org/stable/20457031>

McKeachie, W., & Svinicki, M. (2014). *McKeachie's teaching tips* (fourteenth edition) Wadsworth: Cengage Learning.

McMillan, J. H., & Nash, S. (2000). *Teacher Classroom Assessment and Grading Practices Decision Making*. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New Orleans, LA, April 25-27, 2000). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447195.pdf>

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.

Mih, V., (2010). *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Mild Jr, R. E. (1990). *An Analysis of Conflict Management in Grades 3 through 8*. Speech Communication Association N.1 Convention (Chicago, Illinois, November, 1990). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326912.pdf>

Miller, K. (2014). *Organizational communication. Approaches and Processes* (seventh edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co Inc.

Millikan, R.H. (2010). *Authentic Educational Leadership in Schools*. United States of America: Xlibris Corporation.



Milkman, K. L. (2009). *Studies of intrapersonal conflict and its implications*. Harvard University.

Mischel, W., & Morf, C.C. (2003). The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology. În M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp.15–43). New York: Guilford Press.

Momanu, M. (1998). Aspecte conflictuale ale situației pedagogice. În A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.

Moore, A. (Ed.). (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Morrison, M. K., & Quest, H. (2012). The top ten reasons why humor is FUNdamental to education. In R. Sylwester & D. Moursund (Eds.), *Creating an Appropriate 21 st Century Education*, 48-51. Eugene, Oregon, USA: Information Age Education <https://i-a-e.org/downloads/free-ebooks-by-dave-moursund/243-creating-an-appropriate-21st-century-education-1/file.html#page=48>.

Mortensen, C.D. (2008). *Communication Theory* (second edition). New Brunswick, N.J. Transaction Publishers.

Mullen, B., & Copper, C. (1994).The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, Vol 115(2): 210-227. doi: [10.1037/0033-2909.115.2.210](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.210)

Mureșan, R. (2019). Etica cercetării științifice în domeniul științelor sociale. *Revista Transilvania*, (3), 92-96.

Neculau, A., Boncu Ș. (2008). Perspective psihosociale în educație. În A. Cosmovici & L. Iacob (coord.). *Psihologie socială*. Iași: Editura Polirom.

Neculau, A., & Boncu Ș. (2005). Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului. În A. Cosmovici & L. Iacob (coord.). *Psihologie socială*. Iași: Editura Polirom.

Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development*, 5(2), 131-145.

Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară.

Nesselroade, J.R., & Cattell, R. (1988). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology* (second edition). New York: Plenum Press.

Nicholas, A. J. (2020). *Preferred learning methods of generation Z*. Northeast Business and Economics Association 46th Annual Conference, 2019. [https://digitalcommons.salve.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=fac\\_staff\\_pub](https://digitalcommons.salve.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=fac_staff_pub)

Nicola, I. (1974). *Microsociologia colectivului de elevi*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Nicola, I. (1974). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

O'Connor, K. M., De Dreu, C. K., Schroth, H., Barry, B., Lituchy, T. R., & Bazerman, M. H. (2002). What we want to do versus what we think we should do: An empirical investigation of intrapersonal conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15(5), 403-418.

Olitsky, S. (2007). Facilitating identity formation, group membership, and learning in science classrooms: What can be learned from out-of-field teaching in an urban school?. *Science Education*, 91(2), 201-221.

Opotow, S. (1991). Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools. *Education and Urban Society*, 23(4), 416-441.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.

Pantiuk, M., Sadova, I., & Lozynska, S. (2019, May). Intrapersonal conflict factors of primary school teachers in society. Integration. education. *Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2), pp. 339-351).

Parsons, T., & Halsey, A. H. (1959). The school class as a social system. In J.H. Ballantine, & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 32-40). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). New York and London: Taylor & Francis Group. [https://scholar.google.ro/scholar?q=Patrick,+H.,+Anderman,+L.+H.,+%26+Ryan,+A.+M.+%282002%29.+Social+motivation+and+the+classroom+social+environment.&hl=en&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.ro/scholar?q=Patrick,+H.,+Anderman,+L.+H.,+%26+Ryan,+A.+M.+%282002%29.+Social+motivation+and+the+classroom+social+environment.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)

Patrick H., & Ryan A.M. (2005). Identifying Adaptive Classrooms: Dimensions of the Classroom Social Environment. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds), *What Do Children*

*Need to Flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 271–287). Boston: Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_17](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_17)

Păun, E. (1982). *Sociopedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Pânișoară, I. O. (2004). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, I. O. (2008). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, I. O. (2015). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, G. (2016). Psihologia pozitivă în educație. În G. Pânișoară, D. Sălăvăstru & L. Mitrofan (coord.). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.

Peled, E., & Leichtentritt, R. (2002). The ethics of qualitative social work research. *Qualitative social work, 1*(2), 145-169.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, vol. XXIV, nr. 49 / *Media Education Research Journal*, 71-79.

Pescosolido, A. T., & Saavedra, R. (2012). Cohesion and sports teams: A review. *Small Group Research, 43*(6), 744-758.

Petroi, A. M. (2007). Dinamica formării și conducerii grupului de elevi. În M. Ionescu (coord). *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Petrovan, R. Ș. (2007). Strategii de optimizare a învățării și adaptării școlare prin valorificarea teoriei inteligențelor multiple: aplicații la clasele I-IV. În S. E. Bernat, V. Chiș & D. A. Jucan (coord.), *Predarea de calitate pentru învățarea de calitate. Educatia pentru dezvoltarea gândirii critice* (pp. 310-334). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. [http://www.pitt.edu/~strauss/origins\\_r.pdf](http://www.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf);

Plochocki, J. H. (2019). Several Ways Generation Z May Shape the Medical School Landscape. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. <https://doi.org/10.1177/2382120519884325>

Popoviciu, S. (2013). *Psihologie socială. O abordare contextuală a individului ca actor social*. Oradea: Editura Universității Emanuel.

- Prensky, M. (2008). The role of technology. *Educational Technology*, 48(6).  
[https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf)
- Radu, I. (1974). *Psihologie școlară*. București: Editura Științifică.
- Rakhimova, A. E. (2017). Sociocultural competence as one of the core competencies of the individual. *Espacios*, 38(45), 12 p.  
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p34.pdf>
- Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution. The prevention, management and transformation of deadly conflicts* (Third Edition). Cambridge, UK: Polity Press.
- Raudenbush, S.W., & Willims, J.D. (2014). *Schools, Classrooms, and Pupils. International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, INC.
- Rehmat, A. P., & Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology* 23(6), 744-755.
- Reigeluth, C. M. & Joseph, R. (2002). Beyond technology integration: The case for technology transformation. *Educational Technology* 42(4), 9-13.
- Romero, V., Palacios, J., García, S., Coayla, E., Campos, R., & Salazar, C. (2020). Distanciamiento social y aprendizaje remoto. *Cátedra Villarreal*, 8(1).  
<https://doi.org/10.24039/cv202081766>
- Rotariu, T., & Iluț, P. (2006). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie* (ediția a doua, revizuită). Iași: Editura Polirom.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. URL: [http://www.mdle.net/JoumaFA\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf).
- Ruben, B. D., & Stewart, L. (2020). *Communication and Human Behavior* (seventh Edition). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Rubin, K. H, Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, vol. 3 (pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rusu, M.S. (2011). Sociopsihologia memoriei colective. În P. Iluț, (coord.), *Studii de sociopsihologie* (pp. 67–89). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Sausage, T. V. (1991). *Discipline for Self-Control*. New Jersey: Prentice Hall.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.

Scott, D. (2006). Six curriculum discourses. Contestation and edification. În A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (pp. 31-42). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3), 21-26.

Senior, R. (2004). A Spirit of Cohesion. *English Teaching Professional*, 35, pp. 48-50.

Senior, R. (1997). Transforming Language Classes into Bonded Groups. *ELT Journal*, 51(1), 3-11.

Senior, R. (2002). A Class-Centred Approach to Language Teaching. *English Teaching Professional Journal*, 56(4), 397-403.

Simons, L., & Cleary, B. (2006). The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development. *CollegeTeaching* 54(4), 307-319. doi: 10.3200/CTCH.

Stan, C. (2001). Evaluare și autoevaluare în procesul didactic. În M. Ionescu & V. Chiș (coord.), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110.

Stoica-Constantin, A. (2004). *Conflictul interpersonal*. Iași: Editura Polirom.

Stonebraker, I., & Howard, H. A. (2018). Evidence-based decision-making: awareness, process and practice in the management classroom. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(1), 113-117.

Sönmez, S., & Betül Kolaşınlı, I. (2021). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3-13*, 49(2), 190-202.

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.

Sulea-Firu, I., Bădina, O., & Neamțu, O. (coord.) (1970). *Pedagogie socială. Concepții, preocupări și experiențe în România dintre cele două războaie mondiale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Stana, N. (2001). Percepția persoanei în contextul clasei de elevi. În N. Jurcău (coord.). *Psihologia educației*. Cluj-Napoca: Editura U. T. Pres.

Ștefănescu, A., Albușescu, I., Cârciag, P. D., Boeriu, D. M., & Coșarbă, E. M. (2020). Measuring cohesion indicators in middle school: membership, implication and satisfaction. *Educatia 21*, (19), 170-179.

Tidwell, A. (1998). Considerații asupra managementului conflictului, tehnicilor de rezolvare și factorilor sociali care le influențează. În A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom.

Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In W. Damon & R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24–98). New York, NY: Wiley.

Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research papers in Education*, 23(1), 37-52.

Thornton, C., Miller, P., & Perry, K. (2020). The impact of group cohesion on key success measures in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 542-553.

Toader, A. D. (1995). *Psihologia schimbării și educația*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014, January). *Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation*. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 82-90). IEEE.

Van de Vliert, E. (1998). Conflict and conflict management. *Handbook of work and organizational psychology*, 3, 351-376.

Van Oorschot, W., Arts, W., & Gelissen, J. (2006). Social capital in Europe. Measurement and social regional distribution of a multifaced phenomenon. *Acta Sociologica*, 49 (2), 149-167.

Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică.

Vinh, T. Q. (2020). *Understanding generation Z. Students to meet Target's learning preference in the international integration age*. HUFLIT International Conference On Ensuring A High-Quality Human Resource In The Modern Age (Oct 16, 2020). doi: 10.15625/vap.2020.00113

Vîgotsky, L. (1930/1994). The Socialist alteration of Man. In R. van der Veer & J. Valsiner (eds.), *Vygotsky Reader*. London: Blackwell.

Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21(3), 515-558.

Weider-Hatfield, D., & Hatfield, J. D. (1995). Relationships among conflict management styles, levels of conflict, and reactions to work. *The Journal of social psychology*, 135(6), 687-698.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078.

Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 114-125.

Weston, D. R., & Turiel, E. (1980). Act–rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.5.417>

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research Methods in Education: An Introduction* (8th Edition). Boston: Pearson Ltd.

Wood, J. T. (2003). *Communication in Our Lives* (3<sup>rd</sup> ed.). Ca: Wadsworth.

Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5<sup>th</sup> ed.). US, Ma: Allyn and Bacon.

Yeomans Cabrera, M. M. & Silva Fuentes, A. (2020). Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by Covid-19 on Chilean Students. *Revista Educación Las Américas*, 10, 106–117. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.78>

Zlate, M. (1972). *Psihologia socială a grupurilor școlare*. București: Redacția de literatură pentru tineret.

\*\*\* Programa școlară pentru disciplina CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ Clasele a V-a - a VIII-a. <http://programe.ise.ro/>