



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

REZUMAT – TEZĂ DE DOCTORAT

**INFLUENȚA STILURILOR DIDACTICE ÎN DOBÂNDIREA
REZILIENȚEI EMOȚIONALE A ELEVILOR.**
Aplicații pentru învățământul primar

**Conducător științific,
Prof. univ. dr. Ion ALBULESCU**

**Doctorand,
Fetti (Mora) Domnița-Florina**

Cluj-Napoca

2024

CUPRINS

PARTEA I – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL I. REZILIENȚA EMOȚIONALĂ ÎN MEDIUL ȘCOLAR. ABORDARI CONCEPTUALE	19
I.1. Reziliența - delimitări conceptuale și perspective teoretice	19
I.2. Reziliența emoțională	28
I.2.1 Rolul emoțiilor în dobândirea rezilienței	31
I.2.2 Reziliență - reziliență emoțională	34
I.3. Factori de protecție și de risc ai rezilienței emoționale	36
I.4. Teoriile psiho-sociale ale rezilienței emoționale	44
I.4.1 Teoria Atașamentului	45
I.4.2. Teoriile ecologice ale rezilienței	46
I.4.3 Teoriile constructiviste	49
I.5. Rolul familiei în formarea rezilienței emoționale a copiilor	50
I.6. Dezvoltarea rezilienței emoționale a elevilor în mediul școlar	52
CAPITOLUL II. STILUL DIDACTIC ȘI REZILIENȚA EMOȚIONALĂ A PROFESORULUI	56
II.1 Competențele cadrului didactic	56
II.2 Stilul didactic și mentoratul de reziliență	61
II.2.1 Conceptul de stil didactic	62
II.2.2 Tipologia stilurilor didactice	65
II.2.2.1 Stiluri didactice bazate pe caracter	67
II.2.2.2 Stilul didactice bazate pe comportament	68
II.2.2.3 Stilurile didactice definite în funcție de procesul de comunicare	71
II.2.3 Rolul cadrului didactic ca „mentor de reziliență emoțională”	74
II.2.4 Dezvoltarea competențelor emoționale necesare mentorului de reziliență	77
II.3 Influența Stilului Emoțional al profesorului în dobândirea de către elevi a rezilienței emoționale	83
CAPITOLUL III. ABORDAREA REZILIENȚEI EMOȚIONALE ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ. STRATEGII ADAPTATE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	87

III.1 Politici de promovare a competențelor emoționale și sociale în mediul școlar.....	87
III.1.1 Politici educaționale la nivel internațional	87
III.1.2 Politici educaționale la nivel național	88
III.2 Abordarea competențelor emoționale și sociale în Curriculum școlar pentru învățământul primar	90
III.2.1 Dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor	94
III.2.2 Dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor	100
III.3 Managementul comportamentelor emoționale și sociale indezirabile ale elevilor din ciclul primar	106
III.4 Strategii de dezvoltare a rezilienței emoționale a elevilor din ciclul primar	110
III.4.1 Strategii și modele specifice de diminuare a problemelor comportamentale și emoționale	110
III. 4.2 Strategii de îmbunătățire a rezilienței emoționale a elevilor	114
PARTEA A II-A – CERCETAREA PEDAGOGICĂ EXPERIMENTALĂ: INFLUENȚA	
<i>STILULUI EMOȚIONAL AL PROFESORULUI ÎN DOBÂNDIREA REZILIENȚEI</i>	
<i>EMOȚIONALE DE CĂTRE ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR (CLASELE I-IV)</i>	
CAPITOLUL IV. DESIGNUL CERCETĂRII	117
IV.1. Premisele cercetării	117
IV.2. Scopul și obiectivele cercetării	122
IV.3. Întrebările de cercetare, ipotezele și variabilele cercetării.....	123
IV.3.1. Întrebările de cercetare	123
IV.3.2. Ipotezele cercetării	123
IV.3.3. Variabilele cercetării	124
IV.4. Eșantioanele de subiecți implicați în cercetare	125
IV.4.1. Lotul experimental de elevi implicați din învățământul primar.....	127
IV.4.2. Lotul de control al elevilor implicați din învățământul primar.....	130
IV.5. Locul și perioada desfășurării	132
IV.6. Programul de intervenție	135
IV.7. Metodele și instrumentele cercetării	170
IV.8. Etapele cercetării	179
IV.8.1. Etapa preexperimentală	179

IV.8.2. Etapa experimentală	181
IV.8.3. Etapa postexperimentală	182
IV.8.4. Etapa de retestare	183
IV.9. Considerații de etica cercetării	183
CAPITOLUL V. REZULTATELE CERCETĂRII EXPERIMENTALE.....	185
V.1. Rezultatele obținute în etapa preexperimentală	185
V.1.1. Date statistice privind nivelul de dezvoltare a dimensiunilor Stilului Emoțional la nivelul elevilor din lotul experimental și lotul de control – pretest	186
V.1.2. Date statistice privind nivelul de manifestare a comportamentelor <i>specifice de revenire și adaptare la situații stresante</i> la nivelul elevilor din lotul experimental și lotul de control – pretest	204
V.1.3 Date cu privire la climatul socio-afectiv al clasei de elevi – pretest	208
V.2. Rezultatele obținute în etapa postperimentală	212
V.2.1. Date statistice privind nivelul de dezvoltare a dimensiunilor Stilului Emoțional la nivelul elevilor din lotul experimental și lotul de control – posttest	215
V.2.2. Date statistice privind nivelul de manifestare a comportamentelor <i>specifice de revenire și adaptare la situații stresante</i> la nivelul elevilor din lotul experimental și lotul de control – posttest	227
V.2.3 Date cu privire la climatul socio-afectiv al clasei de elevi – posttest	235
V.3. Rezultate obținute în etapa de retestare.....	240
V.4. Concluziile cercetării experimentale.....	255
CONCLUZII.....	265
BIBLIOGRAFIE.....	270
Anexe.....	281

Termeni și cuvinte cheie:

- ✓ competențe emoționale; competențe sociale; comportamente indezirabile; factori de protecție; factori de risc; tehnici de meditație și concentrare a atenției; emoție; reziliență; reziliență emoțională; stil didactic; Stil Emoțional.

Rezumat

Teza de doctorat intitulată *Influența stilurilor didactice în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor. Aplicații pentru învățământul primar* cuprinde două părți principale: fundamentarea teoretică și cercetarea pedagogică experimentală.

Prima parte a prezentei cercetări este intitulată *Fundamentarea teoretică* și cuprinde trei capitole în care redăm aspecte teoretice necesare pentru investigarea problematicii rezilienței emoționale și a stilurilor didactice abordate de profesori în mediul școlar.

Tematica rezilienței a fost abordată tangențial în diferite lucrări științifice de numeroși autori: Rutter (1985), Garnezy (1985) – reziliența reflectă abilitatea unei persoane de a se dezvolta în condiții mai puțin prielnice; Wang et. al (1994) – reziliența educațională văzută ca o posibilitate de a obține succesul școlar în ciuda condițiilor problematice provocate de diferite experiențe, dar și de condițiile de mediu; Masten & Coatsworth (1998) – reziliența presupune o adaptare pozitivă, precum și manifestarea competenței în situații adverse; Masten (2001) – reziliența este un proces; Manciaux et al (2001) – reziliența reprezintă păstrarea integrității în fața schimbării; Cyrulnik (2005) – reziliența presupune supraviețuire, control, competență și capacitate. Mai mult, Tisseron (2007) – atribuie rezilienței conceptul de recuperare, respectiv protejare în fața traumei; Ionescu (2013) - definește reziliența prin rezistența indivizilor în fața factorilor de stres, iar Masten (2014) – consideră că reziliența reprezintă capacitatea unui sistem sau a unei persoane de a se adapta cu ușurință condițiilor impuse de societate.

Anghel (2016) asociază reziliența emoțională cu reziliența educațională, iar „modalitatea în care elevii experimentează cognitiv și afectiv realitatea școlară, are un impact semnificativ asupra nivelului de adaptare” (p. 38). Școala intervine în dezvoltarea și îmbunătățirea acestui proces prin intermediul profesorului. Prin redefinirea și regândirea stilului didactic, profesorul se concentrează asupra transmiterii și îmbunătățirii competențelor socio-emoționale, iar actul de predare trebuie adaptat în funcție de schimbările apărute în actul educațional.

Dezvoltarea unei clase echilibrate nu poate fi atinsă decât prin implicarea emoțională a tuturor actorilor educaționali. Davidson & Begley (2020) sunt de părere că un profesor bun își adaptează comportarea didactică și afectivă în funcție de nevoile elevilor, respectiv însușirea sau abordarea unui Stil Emoțional.

În urma considerentelor teoretice enunțate mai sus, conchidem asupra faptului că îmbunătățirea competențelor socio-emoționale, mai exact a dimensiunilor specifice Stilului Emoțional (conștiința de sine, sensibilitatea la context, perspectiva, intuiția socială, atenția și reziliența) va facilita integrarea elevilor în mediul educațional, iar pentru crearea unui echilibru emoțional este necesară adoptarea unui Stil Emoțional de către profesor. Deoarece acesta este „oglinda” în care se reflectă elevul, comportarea didactică și afectivă trebuie să fie demnă pentru a fi imitată.

În consens cu ansamblul considerentelor teoretice, în a doua parte a prezentei cercetări, respectiv: *Cercetarea pedagogică experimentală: Influența Stilului Emoțional al profesorului în dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar (clasele I-IV)*, alcătuită din două capitole, prezentăm demersul de proiectare și implementare a cercetării experimentale. Drept urmare, urmărim să proiectăm și să aplicăm programul de intervenție: *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*, prin care să-i testăm eficiența în ceea ce privește dobândirea rezilienței emoționale cuantificată prin trei indicatori: nivelul Stilului Emoțional al elevilor, frecvența comportamentelor de revenire și adaptare la situații stresante a elevilor în mediul școlar și calitatea climatului socio-afectiv al clasei.

Ca reper al prezentei cercetări teoretice și empirice întreprinse, ne-a sprijinit convergența cercetărilor realizate în domeniul pedagogiei, psihologiei și sociologiei, în diferite spații culturale, având ca temă bunăstarea psihologică și emoțională a elevilor, reziliența acestora în fața adversităților, precum și stabilitatea emoțională a acestora în context școlar.

Capitolul I - Reziliența emoțională în mediul școlar. Abordări conceptuale cuprinde definiții și teorii relevante asupra conceptului de reziliență emoțională, iar operaționalizarea cu termenii ca reziliență, emoții, factori protectivi și de risc este imperios necesară pentru a ne forma o imagine asupra dezvoltării și formării rezilienței emoționale la copiii din ciclul achizițiilor fundamentale. Demersul de cercetare a fost fundamentat pe o analiză sistemică, prin respectarea principiului integralismului. În aceste sens, considerăm că reziliența emoțională are la bază un sistem de factori interdependenți, iar interacțiunea dintre ei determinând o evidențiere pregnantă

sau slabă a fenomenului cercetat. Analizăm pornind de la general spre individual (spre exemplu, de la conceptualizarea rezilienței și a teoriilor spre caracteristicile rezilienței emoționale abordate la nivel interdisciplinar), cât și în sens invers de la particular spre general (evidențiind factorii protectivi și de risc ai rezilienței emoționale, manifestați în diferite contexte, prezentând apoi, impactul interacțiunilor asupra dobândirii rezilienței emoționale).

Despre conceptul de reziliență, în cercetările psihologice, se vorbește încă de acum 60 de ani, dar termenul a apărut mult mai devreme în alte domenii. Termenul a apărut în anul 1620 și înseamnă „a sări înapoi”. Cuvântul *reziliență*, preluat din limba franceză, *résilience*, provine din latinescul „*salio, -ire*” și are sensul de „a sări”. Acestui verb i se adaugă prefixul „*re-*”, care este de origine latină, ce semnifică „înapoi” (Harper, 2012). Astfel că, pornind de la aceste cuvinte, deducem că reziliența ar presupune o acțiune, respectiv o mișcare a individului într-o anumită situație specifică.

Unul dintre pionierii etiologiei franceze este Boris Cyrulnik (2005), având ca principală preocupare conceptul de reziliență. Acesta consideră că reziliența se referă la aspectele care ne ajută să supraviețuim adversităților, traumelor, tragediilor, amenințărilor sau altor stresori și să ne continuăm viața cu un sentiment de control, competență și capacitate.

Cercetătorii din domeniul științelor sociale preocupați de definirea și clarificarea acestui termen și-au reorganizat modul de gândire, s-au reorientat și au căutat un răspuns la următoarea întrebare: Ce-i face pe anumiți indivizi să se mențină și să se dezvolte în pofida situațiilor stresante, iar pe alții să cedeze? Rezistența unui individ în fața unor factori de risc a fost numită *reziliență*.

Reziliența este definită de Masten (2014) „ca fiind capacitatea unui sistem dinamic de a se adapta cu succes la dezechilibrele care amenință funcționarea, viabilitatea și dezvoltarea sistemului” (p. 6).

În prezent, conceptul de reziliență a suferit o transformare majoră, accentul mutându-se dinspre condițiile de mediu, spre un context mult mai vast al unor evenimente de viață și al grijilor de zi cu zi. Această extindere este justificată de apariția a cât mai multor factori de risc. Exigențele tot mai dificile și mai frustrante ale vieții cotidiene (probleme de ordin relațional, efecte negative ale unor dezastru naturale, pandemii, dezastru provocate de oameni etc.) au efecte cumulative și semnificative asupra sănătății psihologice. În urma prezentării principalelor studii fondatoare, reziliența a putut fi studiată în situații cât mai diverse. Începând cu situațiile de traumă, de

adversitate cronică și continuând spre situații mai puțin traumatice, dar cu efecte negative asupra dezvoltării armonioase a copiilor.

Se structurează astfel, progresiv, „o nouă modalitate de intervenție, în care construirea rezilienței este acompaniată de profesioniști în domeniul sănătății mentale. Acest proces este asistat de profesioniști competenți, care cunosc procesul ce duce la reziliență și factorii implicați în el” (Ionescu, 2013, p. 34).

Deducem că este nevoie de o schimbare atât în modul de predare al cadrelor didactice, cât și în aplicarea de noi strategii și metode care să ne ajute să depășim această situație creată la nivel mondial. Considerăm că este necesară o abordare diferită a copiilor, o abordare prin care să dezvoltăm reziliența emoțională pe două direcții importante:

1. Dezvoltarea competențelor emoționale: recunoașterea, exprimarea și înțelegerea emoțiilor, precum și reglarea emoțională.
2. Dezvoltarea competențelor sociale: inițierea, menținerea unei relații, integrarea în grup și complianța la reguli.

Reziliența emoțională o putem defini în sens larg ca fiind abilitatea de a te adapta situațiilor stresante și de a face față situațiilor critice și coborâșurilor vieții. Reziliența nu elimină stresul sau șterge dificultățile vieții, dar ne permite să abordăm sau să acceptăm problemele, să trăim prin adversități și să continuăm viața mai departe în sens pozitiv. Considerentele teoretice care au avut în prim plan reziliența emoțională au fost orientate mai întâi spre identificarea unor factori protectivi și a unor mecanisme care să influențeze adaptarea în mod pozitiv, apoi spre definirea conceptului în sens general și particular raportându-se la unele domenii specifice cum ar fi: mediul educațional, mediul social și mediul familial.

Goleman (2008) consideră că în repertoriul emoțional al fiecărui dintre noi orice emoție are un rol unic, asemenea semnăturii biologice. Emoția este determinată de un sentiment și de multitudinea gândurilor care sunt antrenate sub forma unor stări de natură psihologică și biologică, precum și de modul în care suntem determinați să acționăm.

Geetu Bhartwaney surprinde cinci diferențe esențiale între reziliență și reziliență emoțională (Bharwaney, 2020, p. 22-25):

1. *Reziliența emoțională înseamnă mai mult decât reziliență.* Ne-a convins că în orice interacțiune apar emoții și cel mai important este modul în care știm să recunoaștem aceste emoții și să le controlăm.

2. *Reziliența emoțională este esențială pentru a obține rezultate bune la învățatură.* Aceasta pune accent pe eficacitatea la locul de muncă, iar abilitățile și acțiunile dobândite le putem folosi, nu doar în momentele stresante, ci în fiecare zi, ducând astfel la sporirea productivității și performanțelor din mediul școlar
3. *Reziliența emoțională ne ajută să depășim dificultățile din viața de zi cu zi.* Reziliența presupune doar capacitatea de a ne reveni dintr-o anumită situație stresantă, fără a rezolva în totalitate problema.
4. *Reziliența emoțională ne ajută să ne înțelegem și să ne controlăm emoțiile primare.* După cum am observat în subcapitolul despre emoții, creierul nostru are două roluri principale: creierul superior care este responsabil cu rezolvarea problemelor cu care ne confruntăm și cu gândirea rațională și creierul inferior sau centrul emoțional care este responsabil cu identificarea pericolelor și trezirea emoțiilor pentru a ne proteja.
5. *Reziliența emoțională este deopotrivă un sport individual și de echipă.* Când vorbim de reziliență, ne referim doar la abilitățile personale, la preocuparea de propria persoană și la modul în care face față provocărilor și situațiilor cu care se confruntă.

Cyrułnik (2005) ne spune foarte explicit că reziliența nu este o rețetă a fericirii. El este de acord că reziliența nu are întodeauna legătură cu bunăstarea indivizilor. Dintr-o perspectivă psihologizantă a teoriei atașamentului, autorul consideră acei copii în care procesul de adaptare s-a bazat pe faptul că orice informație primită a fost văzută ca fiind o amenințare vor avea un sentiment de neputință, se vor retrage și nu vor evolua în parcursul lor educațional. De aici pornesc și reacțiile comportamentale caracterizate printr-un atașament confuz amestecat cu violența, fiind mai degrabă o adaptare la situațiile frecvente la care a fost supus, decât un factor de reziliență.

Dacă factorii de risc sunt determinați de orice influență care crește posibilitatea de a fi afectat de o problemă sau de a menține o problemă, **factorii protectivi** sunt definiți de Fraser & Terezian (2005), drept „resurse individuale sau de mediu care au puterea de a minimaliza impactul riscului” (p. 12). Aceștia reprezintă opusul riscului, venind în ajutorul indivizilor pentru a putea obține rezultate adaptative, în condiții de risc. Reziliența reprezintă tocmai prezența acestor factori protectivi, iar diferența dintre persoanele care reușesc și cele care eșuează în aceleași condiții este faptul că primii au la dispoziție resurse care au amortizat riscul și au întrerupt lanțul negativ prin intermediul cărora factorii de risc și-au exercitat efectele și au dus la evitarea apariției altor riscuri.

De-a lungul timpului s-a observat o trecere dinspre studierea individului, a sinelui, a calităților, a competențelor personale și individuale spre interacțiunea acestuia cu ceilalți, spre relații sociale stabilite între aceștia. Dacă *teoria atașamentului* a pus accent pe individ, pe atașamentul (sigur sau anxios) acestuia față de un membru apropiat al familiei și pe obținerea unor mecanismelor reziliente, *teoriile ecologiștilor* recunosc aceste constructe și calități individuale, dar consideră că mediul extern are o importanță capitală în formarea și dezvoltarea rezilienței emoționale. De asemenea, accentul se mută de pe individ pe latura socială, mai exact pe modul în care mediul social îl determină pe copil să aibă unele comportamente dezirabile sau parcursuri pozitive de viață. *Teoria postmodernă*, concepută de constructiviști recunoaște cele două teorii, doar că, pe lângă individ, mediul social în care este implicat contează foarte mult și nivelul cultural al sistemului social, afirmând că cultura influențează orice aspect al vieții sociale, inclusiv reziliența emoțională și componentele sale (riscul, adversitatea, factori de protecție, rezultate).

Asistăm la o creștere alarmantă a numărului de elevi din sistemul educațional românesc care au nevoie să-și dezvolte reziliența emoțională necesară în îndeplinirea cu succes a noilor cerințe și așteptări pe care familia, dar și societatea le impune. De asemenea, este necesară creșterea numărului de specialiști care să dezvolte și îmbunătățească reziliența emoțională a elevilor, dar și dezvoltarea unor strategii și modalități de promovare a acestora în mediul școlar. Cercetările anterioare preocupate de acest domeniu realizate de Anghel (2016) au arătat că elevii cu „reziliență educațională sunt cei care reușesc să își mențină motivația de învățare și o performanță școlară ridicată chiar dacă sunt prezente condițiile de risc care îi situează într-o poziție de vulnerabilitate și eșec școlar” (p. 44).

Considerăm esențiale ideile enunțate de acești specialiști pentru cercetarea de față, fiind în total acord cu ei că profesorul trebuie să dezvolte, acum mai mult ca oricând, o mentalitate flexibilă, iar parcursul fiecărui elev să se dezvolte în propriul ritm, diferențiat și personalizat pentru a duce la depășirea eșecurilor și evident la îmbunătățirea abilităților emoționale proprii concretizate prin obținerea succesului școlar.

Capitolul II – Stilul didactic și reziliența emoțională a profesorului prezintă aspecte legate de stilurile didactice și reziliența emoțională a profesorului, sintetizând cele mai relevante studii de actualitate și modele teoretice. S-a continuat cu prezentarea unor considerații referitoare la delimitarea terminologică și factuală a stilurilor didactice, a tipologiilor acestora, precum și prezentarea stilurilor de predare care încurajează și favorizează dezvoltarea și îmbunătățirea

rezilienței emoționale a copiilor. De asemenea, considerăm că rolul profesorului mentor trebuie să se răsfrângă asupra tuturor elevilor. Astfel că, profesorul devine *mentor de reziliență emoțională* pentru toți elevii, ajutându-i să se redescopere, să își îmbunătățească stima de sine, să-și exprime propriile trăiri, sentimente, să se „reconecteze” la normalitate, să stabilească relații armonioase cu colegii într-un cadru sigur, prietenos și foarte bine organizat.

Datorită schimbărilor majore produse de pandemia actuală în comunitatea educațională este tot mai justificată formarea și dezvoltarea *competenței emoționale* a tuturor actorilor educaționali. Rolul profesorului nu se mai concentrează doar spre *conducerea clasei*, pe *organizarea* acesteia, pe *observarea* sistematică a clasei, ci este nevoie să punem accentul pe *motivarea* elevilor, pe formarea relațiilor educaționale armonioase între aceștia, pe *identificarea* și *recunoașterea emoțiilor* și trăirilor elevilor, pe o predare bazată pe descoperirea de către elev a materiei, astfel încât elevii să devină proprii lor profesori, dezvoltând o puternică stimă de sine, precum și dragostea pentru a învăța într-un mediu plăcut și sigur.

Ca element vital al procesului instructiv-educativ Albușescu & Albușescu (2000) arată că relația stabilită între profesor și elevi impregnează și influențează totul. Din această cauză cea mai mică abatere de la criteriul acestei competențe relaționale se poate răsfrânge în mod negativ asupra dezvoltării personalității educabilului.

Stilul este definit de Postelnicu (2000) într-o formă generală și cuprinzătoare „ca fiind expresia personalității fiecărui om, obiectivarea (manifestarea) acesteia într-un cadru acțional, relațional sau grupal dat” (p. 63).

Țurcanu & Guțu (2019) consideră că o serie de concepte (*stil educațional, stil didactic, stil de predare*) sunt acceptate în limbajul pedagogic din diferite considerente. Majoritatea cercetătorilor menționează existența diferitelor abordări ale stilurilor didactice și ale acestei noțiuni, însă consideră că există similitudini între capacitatea acestuia de a relaționa cu elevii, realizarea și aplicarea strategiilor efective de predare, precum și abordarea unui rol de tip causal contextului în care are loc învățarea.

În acest context, Cerghit (2002) definește „stilul didactic drept un model de comportament relativ stabil ce caracterizează activitatea unui învățător sau profesor și care se obiectivează în anumite practici tipice de instruire și educație” (p. 312).

Primele studii experimentale care au avut ca și temă de cercetare stilurile didactice aparțin lui Kurt Lewin în lucrarea *Psychologie dynamique-les relations humaines*. Aceasta este cea mai cunoscută și evocată tipologie și descrie relația dintre profesor și elev (apud Russu, 1993, p.161):

1. *Autoritar* – cadrul didactic determină activitatea grupului, el este cel care fixează obiectivele, strategiile și metodele didactice.
2. *Democratic* – cadrul didactic este cel care implică elevii în identificarea problemelor existente, luarea unor decizii, face aprecieri obiective asupra activității realizate de elevi.
3. *Permisiv sau „laissez-faire”* – cadrul didactic oferă libertate deplină elevilor în luarea deciziilor și în acțiune.

Teoriile care fac referire la *trăsăturile bazate pe caracter* ale cadrului didactic au luat amploare în anii 1940-1950 și se evidențiază prin faptul că anumite trăsături de personalitate ale profesorilor, abilitățile generale, calități manageriale, îi diferențiază, atribuindu-le denumirea de manageri de succes sau manageri ineficienți. Cele mai importante trăsături care duc la succes se află: *intelența, inițiativa, imaginația și charisma*.

Modelele bazate pe comportament ale lui Blake & Maton (apud Stanciu, 2003) pot determina cadrele didactice să-și ducă obiectivele la îndeplinire prin anumite moduri, și anume: prin direcționarea atenției elevilor spre sarcinile educative (*orientarea pe sarcini*) și prin manifestarea grijii față de aceștia (*orientarea spre oameni*), respectiv conducerea *situațională* și *contingențială*. Aceste abordări ale stilurilor didactice sunt unidimensionale și limitative și au în vedere relația dintre profesor și elevi, fără a lua în considerare alte variabile importante.

Utilitatea și eficiența stilurilor didactice depinde de particularitățile procesului de comunicare cu elevii. În funcție de acestea, Potolea (1982) a identificat patru stiluri de predare: *emoțional-improvizator, emoțional-metodic, rațional-improvizator, rațional-metodic* (apud Petre, 2014, pp. 202-203):

1. ***Stilul emoțional-improvizator*** – se axează îndeosebi pe procesul învățării.
2. ***Stilul rațional-metodic*** reprezintă exact opusul primului stil didactic fiind orientat, în special pe rezultatele obținute de elevi.
3. ***Stilul emoțional-metodic și stilul rațional-improvizator***. Aceste stiluri sunt analizate împreună și se consideră a avea eficiență doar dacă sunt aplicate în același timp, reprezentând variante „intermediare”. Stilul emoțional-metodic asociază mediul afectiv

prielnic învățării, cu responsabilitatea de a îndeplini obiectivele propuse în activitatea didactică. Stilul rațional-improvizator ia în considerare cunoștințele pedagogice, dar recunoaște că un control ridicat al comportării umane nu este nici dezirabil, și nici posibil.

Cele mai eficiente stiluri didactice sunt reprezentate de îmbinarea unui stil centrat pe rațional și a altuia orientat spre emoțional, deoarece ar stimula interesul educabililor pentru învățare și ar asigura însușirea temeinică a cunoștințelor precum și formarea unor deprinderi stabile, descrise printr-o echilibrare a controlului, orientării și execuției în desfășurarea procesului instructiv-educativ (Petre, 2014, p. 203).

Contextele actuale în care are loc actul educațional au devenit din ce în ce mai instabile și mai numeroase, o dovedesc evenimentele problematice din sistemul educațional, când școala a trecut de la predarea tradițională, de la clasă, la un sistem de predare modern, respectiv la predarea on-line. Aceste schimbări, dacă e să privim în viitorul educației pot produce rezultate pozitive în activitatea didactică, dacă profesorul știe și este îndrumat să interacționeze cu elevii, să își dezvolte noi strategii și tehnici care să înlăture problemele apărute în urma acestor evenimente neplăcute.

Ștefănuț (2020) evidențiază rolul mentoratului în contextul școlar actual, și anume că acesta ar reprezenta o perfecționare permanentă, realizată cu responsabilitate și dublat de o viziune puternică. Acesta are capacitatea de a îmbunătăți parcursul educațional, de a oferi o deschidere și de a rezona cu elevii din generațiile prezente și, mai ale, cu nevoile personale ale fiecărui elev în ceea ce privește dezvoltarea sa.

Dezvoltarea rezilienței emoționale în rândul profesorilor sau mentorilor presupune trei etape principale: **fundamentele** – focalizarea pe cele șase aspecte ale autoconștientizării emoționale (primele trei vizează propria persoană, iar celelalte trei lucrul în echipă), **abilitățile** - accentul este pus pe cele cinci abilități emoționale care ne ajută să acționăm în mod corespunzător atunci când ne confruntăm cu dificultăți la locul de muncă și **rezultatele** – randamentul bun redat prin intermediul a patru aspecte esențiale. Geetu Bharwaney este de părere că „reziliența emoțională constituie deopotrivă un mod de gândire și un set de abilități, care conduc la rezultate”, (Bharwaney, 2015, p. 27).

Școala este principalul loc unde putem dezvolta și forma competențele emoționale și sociale ale elevilor și, de asemenea, putem rezolva sau diminua problemele și deficiențele comportamentale ale acestora. În formarea unui stil didactic eficient este necesară includerea

competetei emoționale. Ioan Popa (2002) evidențiază aspecte esențiale în formarea unui stil didactic eficient, incluzând afectivitatea și starea de spirit a cadrului didactic, precum și însușiri specifice vocației de profesor: afectivitatea, sensibilitatea, intensitatea sentimentelor față de educați, receptivitatea și varietatea spectrului emoțional. Pentru crearea unei stări de bine a tuturor actorilor educaționali sunt necesare însușirile amintite mai sus.

Așadar, nu este suficientă comunicarea și cunoașterea elevilor. Un bun profesor este caracterizat de capacitatea prin care acesta sesizează și înțelege nevoile individuale ale elevului, se identifică cu acesta și își adaptează propriul comportament afectiv și didactic în funcție de aceste nevoi, mai exact prin adoptarea unui *Stil Emoțional* în comunicarea didactică. Acesta reprezintă un mod stabil de a răspunde experiențelor din viața noastră. În urma studiilor complexe realizate despre viața emoțională a creierului, Davidson & Begley (2020) afirmă că fiecare dintre noi este caracterizat de ceea ce ei îl numesc Stil Emoțional. Pentru a dezvolta o relație constructivă, profesorul trebuie să dețină o serie de calități: interesul și dorința de a-i îndruma în demersul lor educațional, competențe de specialitate și socio-emoționale, precum și bune abilități manageriale.

Stilul Emoțional al unui cadru didactic poate fi înțeles prin intermediul a șase dimensiuni. Davidson & Begley (2020) prin studii sistematice asupra bazelor neurale ale emoției descriu aceste dimensiuni astfel:

„Rețelele majore ale emoției la nivelul creierului sunt bine cunoscute în prezent, iar dacă credem că singurele aspecte ale emoției care au validitate științifică sunt cele ale căror origini pot fi identificate în creier, atunci, șase dimensiuni descriu complet Stilul Emoțional [...] și fiecare dintre cele șase dimensiuni are o semnătură neurală identificabilă – un bun indiciu că sunt reale, și nu doar un construct teoretic” (p. 7).

Stilul Emoțional este compus din șase dimensiuni: în raport cu următoarele dimensiuni:

1. *Reziliența*: rapiditatea cu care ne revenim în urma unor adversități.
2. *Perspectiva*: abilitatea de a susține emoții pozitive pe termen lung.
3. *Intuiția Socială*: capacitatea de a prelua semnalele sociale ale celorlalți.
4. *Conștiința de Sine*: cât de bine percepi senzațiile corporale care reflectă emoții.
5. *Sensibilitatea la Context*: abilitatea prin care reglăm răspunsurile emoționale în funcție de contextul în care ne aflăm.
6. *Atenția*: capacitatea de concentrare asupra sarcinilor școlare (Davidson & Begley, 2020).

În viziunea autorilor, fiecare personalitate individuală și fiecare temperament reflectă o combinație unică a celor șase dimensiuni ale Stilului Emoțional prezentate mai sus. Orice persoană are elemente din fiecare dintre dimensiunile Stilului Emoțional, însă nivelul de atingere a uneia sau alteia este diferit, deoarece și noi răspundem diferit la stimuli emoționali și poate fi modificat datorită experiențelor pe care le avem și eforturilor conștiente depuse prin cultivarea și însușirea abilităților emoționale și sociale.

Capitolul III – Abordarea rezilienței emoționale în practica educațională. Strategii adaptate elevilor din învățământul primar face trimitere la abordarea rezilienței emoționale în mediul școlar. Mai întâi, trecem în revistă principalele politici de promovare a competențelor emoționale și sociale la nivel internațional și național, urmând ca mai apoi să ne concentrăm atenția asupra abordării acestor competențe la nivelul Curriculumului Școlar și integrarea la nivelul diferitelor discipline școlare specifice ciclului primar. De asemenea, punem accent pe aplicarea unor strategii și tehnici eficiente, care vizează în mod direct aplicarea metodică a programului de intervenție asupra rezilienței emoționale a elevilor. Astfel că, prin elaborarea unor strategii eficiente vom încuraja elevii în dobândirea unor cunoștințe, abilități și atitudini necesare în gestionarea stărilor emoționale și menținerea unor relații funcționale cu ceilalți. Competențele socio-emoționale sunt esențiale pentru educabili, deoarece reprezintă fundamentul pe care se bazează o învățare sigură, pozitivă, oferind astfel modalități concrete prin care elevii să depășească situații de criză și să obțină succesul academic.

O serie de politici educaționale realizate în ultimele decenii și numeroasele programe educaționale de pe întreg mapamond susțin cu date verificate științific necesitatea și utilitatea dezvoltării abilităților socio-emoționale în rândul elevilor.

La nivel internațional, menționăm printre cele mai importante programe: CASEL (1994) – reducerea disparității dintre diferitele categorii de copii, OECD (2015) – obținerea performanței și integrarea socio-profesională, proiectele UNICEF (2000 – vârsta de 0-7 ani, 2016 - adolescenți), iar la nivel național nu a fost implementată o programă care să vizeze în mod direct dezvoltarea abilităților socio-emoționale în perioada școlarității, dar în ultimii ani o multitudine de documente strategice fac referire la dezvoltarea acestui domeniu.

Pentru a dispune de o viziune holistică asupra instruirii centrate pe competențe, este necesară, pentru început, o abordare complexă a problematicii dezvoltării competențelor – cheie stabilite la nivel european, a abilităților socio-emoționale regăsite în programele școlare din

învățământul primar, precum și a competențelor generale și specifice existente la nivelul programelor școlare.

În accepțiunea Comisiei Europene (2018), competențele sunt definite într-o viziune integratoare a aptitudinilor, cunoștințelor și atitudinile necesare pe parcursul întregii vieți:

„**Cunoștințele** sunt formate din fapte și cifre, concepte, idei și teorii deja stabilite și care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect; **aptitudinile** sunt definite ca abilitatea și capacitatea de a desfășura procese și de a utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de rezultate; **atitudinile** descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații” (p. 7)

Competențele – cheie sunt prezentate explicit și sunt conturate în Legea Educației Naționale, de unde deducem că integrarea lor înfățișează referențialul maxim descris la nivelul finalităților educaționale.

Ardelean & Mândruț (2012) afirmă că aceste competențe „sunt interpretate ca rezultate ale învățării (ieșiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale (considerate intrări) ... și ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și valori care nu pot fi reduse sau asimilate reciproc” (p. 22).

Însă a construi o situație de învățare implică realizarea unor sarcini complexe adresate educabililor, iar rolul acestora este de a conferi un sens celor învățate. Pornim de la premisa că o competență nu se dezvoltă prin natura ei, ci doar printr-un proces complex și dinamic, profesorul proiectează și aplică o serie de situații de învățare prin care motivează și sprijină elevii în formarea lor.

Albulescu & Albulescu (2002), conchid asupra faptului că „mecanismele care servesc învățarea devin ele însele obiect al învățării” (p. 71). Așadar, organizarea și desfășurarea unor situații prielnice privind valorificarea cunoștințelor și implicarea elevilor în procesul de formare a abilităților socio-emoționale este importantă și în același timp necesară. Formarea și dezvoltarea unor competențe emoționale atât la copii, cât și la adulți prezintă o importanță similară cu formarea abilităților intelectuale.

Abilitățile emoționale și sociale sunt resurse necesare în procesul dezvoltării elevilor și asigură adaptarea în fața situațiilor de criză. Prin modelarea și învățarea explicită a competențelor socio-emoționale sub îndrumarea specialiștilor din educație, elevii dobândesc comportamente stabile și adecvate contextului social.

Întreaga comunitate educațională a trecut prin multiple scenarii de predare în ultima perioadă, iar acest lucru a dus la multiplicarea problemelor în ceea ce privește comportamentul elevilor. Cadrul didactic, în acest context, are nevoie de un sistem de management al comportamentelor emoționale și sociale indezirabile coerent și valid.

În viziunea lui Dârjan (2010) comportamentele inadecvate ale elevilor nu mai sunt abateri simple de la normele sociale, acestea devenind „expresia unor moduri învățate de comportament social și o expresie a modului particular în care copiii se exprimă” (p. 6). Așadar, profesorul nu are datoria de a sancționa abaterile și conflictele iscate între elevi, ci devine unul mult mai complex care are în vedere strategii și metode noi de a soluționa aceste probleme și de a diminua cauzele care au dus la apariția acestora, de a transforma situațiile problematice în situații de învățare emoțională și socială, îndrumând astfel elevul care prezintă comportamente inadecvate.

Considerăm că, abordarea educativă a acestor probleme comportamentale, fie de natură emoțională, fie de natură socială accentuează importanța dezvoltării unor abilități emoționale și sociale, îmbunătățind astfel reziliența emoțională a elevului, și în absența unor strategii potrivite, elevul va reacționa în funcție de priceperile însușite pentru a face față solicitărilor mediului.

Strategiile și tehnicile utilizate inițial în terapia tulburărilor emoționale și-au dovedit eficiența și în context educațional fiind adaptate setting-urilor educaționale. Implicarea profesorilor într-un proces cu atribuții și competențe specifice co-terapeutului reprezintă o caracteristică importantă în demersul dezvoltării și adaptării pozitive a elevului în mediul școlar.

În acest sens amintim principalele intervenții și studii realizate asupra tulburărilor emoționale și comportamentale (Dârjan, 2010, p. 56):

1. Tehnici de terapie cognitiv-comportamentale (Kroese, Dagnan & Loumidis, 1997).
2. Educația rațional-emoțională și comportamentală (Ann Vernon, 2006).
3. Predare pozitivă (Wheldall & Merrett, 1989);
4. Abordarea S.T.A.R. (Zarkovska & Clements, 1994);
5. Managementul clasei (Emmer, Evertson, Clements & Worsham, 1997; McLeod et al., 2003);
6. Abordarea conflictului în contextul natural de viață (Life Space Crisis Intervention, Long, Wood, Fecser, 1991, 2001).
7. Planul educațional individualizat (Bailey, 1994).

8. Programe de dezvoltare a abilităților sociale și a stimei de sine (Goldstein & Crawford, 2002; Lawrence, 1996).

Reziliența emoțională, asociată cu cele două noțiuni abordate în prezenta cercetare: factori protectivi și strategii eficiente pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale, reprezintă elementele cheie pe care se fundamentează o nouă abordare în mediul educațional. Este important să identificăm principalele condiții și situații pentru a asigura o dezvoltare pozitivă, evitând și eliminând factorii de risc, promovând și consolidând factorii de protecție. Datorită schimbării de paradigmă și abordând într-o nouă perspectivă conceptul de reziliență emoțională ne vom concentra atenția nu doar spre a remedia problemele comportamentale emoționale și sociale ale elevilor, ci mai degrabă la identificarea cauzelor care au dus la asemenea comportamente inadecvate și la cultivarea capacității de auto-corectare, auto-reglare a emoțiilor și sentimentelor negative, la controlarea impulsurilor negative, la dezvoltarea unor mecanisme prin care elevii să fie capabili să depășească situațiile stresante, precum și la valorificarea experiențelor trăite de aceștia.

Capitolul IV – Designul cercetării redă aspectele esențiale ale cercetării pedagogice experimentale: *Influența stilului emoțional al profesorului în dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar (clasele I-IV)*. Abordarea teoretică este suscedată de a doua parte, în care prezentăm metodologia utilizată în cercetarea de față. Ipoteza generală a cercetării, enunțată de la început, este verificată în contextul unei cercetări – acțiune, precum și a experimentului formativ prin proiectarea și implementarea programului de intervenție – *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*, conceput de cercetător într-o formă adaptată elevilor din învățământul primar, respectiv a celor cuprinși în clasele: I, a II-a, a III-a și a IV-a și bazat pe metode și tehnici de meditație și concentrare a atenției, pe dezvoltarea dimensiunilor Stilului Emoțional. Cuantificăm impactul programului de intervenție, aplicat controlat și conștient, măsurând și interpretând valorile înregistrate pentru variabilele dependente.

Necesitatea proiectării și implementării unui program de intervenție pentru elevii din învățământul primar este justificată deoarece este esențial să dezvoltăm și să întărim reziliența emoțională a acestora, să oferim strategii rezolutive care să se bazeze pe dezvoltarea trăsăturilor și dispozițiilor emoționale, atât în propria dezvoltare cât și la nivelul colectivului de elevi. De asemenea, Lantieri (2017) este de părere că abilitățile care dezvoltă reziliența emoțională interioară

se clădesc în copilărie, dintre acestea enumerăm: conștientizarea sinelui, abilități de gestionare a emoțiilor, sensibilitate crescută față de ceilalți și gestionarea adecvată a relațiilor stabilite în școală.

Scopul prezentei cercetării are în vedere investigarea impactului formativ al unui program de intervenție experimentală **orientat spre dobândirea rezilienței emoționale a elevilor, prin dezvoltarea unui Stil Emoțional propriu fiecărui elev și prin practicarea unor tehnici de meditație și concentrare a atenției specifice Stilului Emoțional al profesorului, cu aplicabilitate în rândul elevilor din învățământul primar (clasele I-IV).**

Obiectivul general al cercetării experimentale cu tema: „*Influența Stilului Emoțional al profesorului în dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar (clasele I-IV)*” constă în proiectarea, elaborarea, implementarea și testarea eficienței unui program de intervenție în rândul elevilor, care să conducă la dobândirea unei bune reziliențe emoționale, prin intermediul Stilului Emoțional abordat de profesor în timpul activităților educaționale, în cadrul orelor destinate disciplinelor: *Dezvoltare personală* (clasele I-II) și *Educație civică* (clasele III-IV).

Ne așteptăm ca prin intervenția formativă la nivelul proxim al elevilor, în contextul activităților didactice să fie influențată semnificativ dezvoltarea rezilienței emoționale a elevilor, pe baza aplicării sistematice a tehnicilor de meditație și concentrare a atenției specifice Stilului Emoțional al profesorului. Luând în considerare aspectele precizate, ne-am propus următoarele obiective specifice pentru cercetarea experimentală:

O1. Elaborarea și implementarea programului de intervenție experimentală care să favorizeze dezvoltarea rezilienței emoționale a elevilor din învățământul primar (clasele I-IV).

O2. Analiza modificărilor obținute în urma implementării programului de intervenție asupra nivelului de dezvoltare a rezilienței emoționale a elevilor care fac parte din lotul experimental, prin compararea rezultatelor din etapa preexperimentală și din etapa postexperimentală a ambelor loturi.

O3. Aprecierea impactului pe care programul de intervenție centrat pe dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar îl are asupra calității climatului socio-afectiv de la nivelul clasei.

O4. Valorificarea rezultatelor cercetării în practica școlară prin prezentarea unor modele de bune practici pentru activitatea didactică în cadrul disciplinelor: *Dezvoltare personală* (clasele I-II) și *Educație civică* (clasele III-IV).

În acord cu prezenta cercetare, demersurile investigative sunt ghidate de următoarele întrebări de cercetare:

1. Cum putem interveni la nivelul claselor din învățământul primar (clasele I-IV) astfel încât să îmbunătățim Stilul Emoțional al fiecărui elev?
2. Ce valențele formative are programul de intervenție destinat dobândirii rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar, datorită practicării tehnicilor specifice Stilului Emoțional în activitatea didactică?
3. În ce măsură aplicarea sistematică a unui program de intervenție centrat pe dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar influențează calitatea climatului socio-afectiv la nivelul clasei?

Privite într-o formă sintetică, ipoteza generală și ipotezele specifice ale prezentului experiment formativ întreprins s-ar putea concretiza astfel:

Ipoteza generală (Ig) – Proiectarea și implementarea sistematică a programului de intervenție denumit „*Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*”, în cadrul orelor destinate disciplinelor: *Dezvoltare personală* (clasele I-II) și *Educație civică* (clasele III-IV), va conduce la dobândirea rezilienței emoționale a elevilor, precum și la influențarea în mod pozitiv a climatului socio-afectiv al clasei.

Ipotezele specifice (Is) au fost formulate prin prisma relației directe dintre programul de intervenție și variabilele dependente. Fenomenul rezilienței emoționale a elevilor este măsurat în funcție de trei indicatori, respectiv nivelul de dezvoltare a dimensiunilor Stilului Emoțional, frecvența comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situații stresante și calitatea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei. Pornind de la aceste informații am formulat următoarele ipoteze specifice:

Is1 – Implementarea programului de intervenție va contribui la *dezvoltarea dimensiunilor specifice Stilului Emoțional (conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția, reziliența)* la elevii din clasele I-IV.

Is2 – Implementarea programului de intervenție la elevii din clasele I-IV va conduce la *creșterea semnificativă a frecvenței comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situații stresante* în context școlar.

Is3 – Implementarea programului de intervenție cu impact asupra rezilienței emoționale a elevilor *va influența în sens pozitiv calitatea climatului socio-afectiv al claselor experimentale (I-IV).*

Variabila independentă a prezentei cercetării constă în implementarea sistematică a programului de intervenție experimentală „*Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*”, aplicat la clasele I-IV din învățământul primar, în cadrul orelor dedicate disciplinelor școlare: *Dezvoltare personală și Educație civică.*

Variabila dependentă a cercetării este **reziliența emoțională** a elevilor. Pe parcursul derulării cercetării de față, urmărim să măsurăm valorile pe care le iau variabilele dependente formulate în termenii următori:

V.D.1. – *nivelul de dezvoltare a dimensiunilor specifice Stilului Emoțional: conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția, reziliența* la elevii din clasele I-IV;

V.D.2. – *frecvența comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situații stresante ale elevilor* în context școlar;

V.D.3. – *calitatea climatului socio-afectiv* de la nivelul clasei.

Programul de intervenție s-a desfășurat pe parcursul a doi ani școlari, respectiv 2021-2022 și 2022-2023. Din populația totală existentă la nivelul unității Colegiului Național „George Barițiu”, Cluj-Napoca au fost incluși 118 elevi pentru lotul experimental, iar pentru lotul de control 110 elevi. Un procent de 52% îl reprezintă lotul experimental și de 48% lotul de control din numărul total al elevilor cuprinși în prezenta cercetare (figura IV.1.).

Tabel IV.1. Eșantioanele de participanți

<i>Eșantion de participanți</i>	Elevi cuprinși în cercetare	Fete	Băieți
<i>Eșantion experimental</i>	94	49	69
<i>Eșantion de control</i>	86	58	52
<i>Total</i>	180	107	121

În cazul prezentei cercetări activitatea s-a desfășurat pe o perioadă de cinci ani școlari de cercetare și aplicare a fenomenului educațional studiat, excluzând un an în care cercetarea a fost întreruptă din motive medicale. Pe parcursul celor cinci ani școlari (2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023, cu excepția semestrului al II-lea al anului școlar 2019-2020 și

semestrului I al anului școlar 2020-2021 când activitatea de cercetare a fost întreruptă din motive medicale) activitatea de cercetare a fost organizată în două direcții esențiale de realizare: *stagiul de diagnoză* desfășurat în etapa preexperimentală și *stagiul intervențional* aplicat în etapa experimentală și cea postexperimentală, astfel încât să cuprindă toate demersurile necesare studierii fenomenului rezilienței emoționale în mediul școlar, și anume: de documentare și investigare, de diagnoză și proiectare, precum și demersuri ameliorative, de analiză și reflecție.

1. Prima direcție de acțiune o reprezintă *stagiul de diagnoză* în care ne-am concentrat atenția asupra studierii literaturii de specialitate, identificării în realitatea educațională, având la bază experiența profesională personală, a fenomenului rezilienței emoționale precum și a modalității prin care îl putem dezvolta și îmbunătăți în contextul educațional actual. În etapa preexperimentală demersurile acționale s-au desfășurat în colaborare cu anumite instituții de învățământ (*Școala Doctorală Educație Reflecție, Dezvoltare*, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca și Colegiul Național „George Barițiu”, Cluj-Napoca) pe parcursul anilor școlari 2018-2019 și 2020-2021, 2021-2022.
2. A doua direcție de acțiune o reprezintă *stagiul intervențional*. Acesta presupune aplicarea programului de intervenție al prezentei cercetării științifice. Astfel că, în etapa experimentală, în cadrul Colegiului Național „George Barițiu”, Cluj-Napoca, în anul școlar 2021-2022 s-au desfășurat cele 12 activități de învățare la clasele experimentale.

Scopul programului de intervenție *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor* vizează, în primul rând, *dezvoltarea trăsăturilor și dispozițiilor emoționale* în rândul elevilor, fapt ce va duce la *dobândirea rezilienței emoționale* a acestora, ca urmare a însușirii de către profesorul clasei implicate în cercetare a unui Stil Emoțional manifestat prin abordarea tehnicilor de meditație și concentrare a atenției la nivelul elevilor din învățământul primar.

- **Obiectivele programului de intervenție:**

O₁ – Optimizarea stilului de predare însușit de profesor pentru ameliorarea problemelor comportamentale și tulburărilor emoționale ușoare ale elevilor;

O₂ – Dezvoltarea dimensiunilor specifice Stilului Emoțional a elevilor din clasele primare implicate în programul de intervenție;

O₃ – Aplicarea unor metode și tehnici bazate pe meditație și concentrare a atenției în funcție de particularitățile contextului;

O₄ – Dezvoltarea repertoriului de cunoștințe referitoare la componentele rezilienței emoționale;

O₅ – Organizarea unui mediu afectiv la nivelul claselor de elevi cuprinse în cercetare;

Pe parcursul etapei experimentale implementarea programului de intervenție asupra elevilor din învățământul primar se realizează în funcție de următoarele etape:

Tabel IV.2. Etapele programului de intervenție

<i>Etape</i>	<i>Acțiunile întreprinse pe parcursul programului de intervenție</i>	<i>Detalii ale conținuturilor urmărite</i>
<i>Etapa I</i>	Obținerea suportului inițial al partenerilor implicați în cercetare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ organizarea unor întâlniri de către cercetător cu managerii Colegiului Național „George Barițiu” Cluj-Napoca în care se implementează programul de intervenție; ➤ în urma obținerii acordului scris al părților implicate, cercetătorul inițiază întâlniri de tip workshop cu profesorii claselor primare, acordându-le statut de coordonatori pentru clasele care alcătuiesc lotul experimental; ➤ prezentarea programului de intervenție, în cadrul ședințelor organizate la nivelul școlii și în cadrul ședințelor cu părinții elevilor implicați în experimentul formativ; ➤ promovarea programului de intervenție la nivelul comunității școlare, prin materiale informative: pliante, afișe, prezentări ppt.;
<i>Etapa a II-a</i>	Training destinat profesorilor privind însușirea unui Stil Emoțional în cadrul programului	<ul style="list-style-type: none"> ➤ alocarea unei perioade de timp (luna februarie 2022) pentru informarea și prezentarea conținuturilor programului a profesorilor implicați în experimentul formativ; ➤ oferirea și prezentarea materialelor necesare pentru desfășurarea celor 12 lecții cuprinse în program; ➤ familiarizarea cu cele șase dimensiuni care compun Stilul Emoțional de către profesorii claselor primare; ➤ aplicarea și exersarea tehnicilor de meditație și concentrare a atenției; ➤ constituirea echipei de coordonatori ai programului de intervenție;

<i>Etapa a III-a</i>	Planificarea și desfășurarea propriuzisă a programului de intervenție	<ul style="list-style-type: none"> ➤ semnarea acordului de parteneriat cu profesorii care iau parte la cercetarea experimentală; ➤ comunicarea protocolului de confidențialitate pentru profesorii implicați; ➤ asigurarea resurselor materiale necesare pentru buna desfășurare a celor 12 activități de învățare cuprinse în programul de intervenție. <ul style="list-style-type: none"> ➤ după încheierea etapei preexperimentale, profesorii de la clasele care constituie lotul experimental susțin cele 12 activități de învățare ținând cont de particularitățile celor șase dimensiuni ale Stilului Emoțional; ➤ cercetătorul/coordonatorul principal monitorizează, la un interval bine stabilit dinamica și efectele implementării programului de intervenție prin evaluarea și măsurarea forței de manifestare a trăsăturilor și dispozițiilor emoționale ale elevilor; ➤ profesorii implicați completează o fișă de observație concepută cu scopul de a urmări frecvența problemelor de comportament și tulburărilor emoționale ușoare manifestate la elevii din lotul experimental, și de asemenea de a măsura în ce măsură programul de intervenție va avea influențe pozitive asupra climatului socio-afectiv de la nivelul clasei de elevi; ➤ cercetătorul urmărește evoluția comportamentală a elevilor, colectează, organizează și interpretează datele și informațiile obținute pe parcursul derulării programului de intervenție;
----------------------	---	---

Din punct de vedere metodologic, ne propunem să utilizăm și să integrăm o varietate de metode și instrumente de cercetare într-un sistem coerent și complex care fac parte, atât din metodologia generală, cât și din metodologia specifică domeniului științelor educației, particularizată pentru realizarea prezentei cercetări științifice.

Metodele de cercetare identificate și selectate, precum și întregul instrumentar specific pe care ne bazăm în cercetare au fost adaptate și particularizate astfel încât să ne permită documentarea și colectarea de date relevante pentru eșantioanele de participanți vizați și facilitarea unui demers favorabil pentru cercetător

Tabel IV.7. Metodele și instrumentele de cercetare aplicate pentru măsurarea variabilelor dependente ale prezentei cercetării

VARIABLELE DEPENDENTE	METODELE DE CERCETARE	INSTRUMENTELE DE CERCETARE
V.D.1. – nivelul de dezvoltare a dimensiunilor specifice Stilului Emoțional (conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția, reziliența) la elevii din clasele I-IV;	Experimentul pedagogic	Proiectul de cercetare
	Metoda anchetei pe bază de chestionar	* <i>Emotional Style Questionnaire (30 itemi pentru elevi)</i> Davidson. R. J., Begley, S. (2012), tradus în limba română de V. Vidu (2020) – chestionar adaptat pentru elevii din învățământul primar
	Metode de măsurare, sintetizare, organizare, prezentare, prelucrare și interpretare metematico-statistică a datelor cercetării	Programul IBM SPSS® Statistics 29.0 Grupări statistice: tabele sintetice Grafice statistice: diagrame de structură diagrame de comparație histograme și curbe de distribuție a frecvențelor Indicatori și coeficienți statistici Testul „t” pentru eșantioane independente Testul lui Levene, Efectul lui Cohen`s
V.D.2. – frecvența comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situații stresante ale elevilor în context școlar;	Experimentul pedagogic	Proiectul de cercetare
	Metoda anchetei pe bază de chestionar	* <i>Brief Resilience Scale</i> – Smith, Dalen, Wiggins, Erin Tooley, Christopher și Bernard (2008) – chestionar adaptat și tradus pentru elevii din învățământul primar
	Metode de măsurare, sintetizare, organizare, prezentare, prelucrare și interpretare metematico-statistică a datelor cercetării	Programul statistic IBM SPSS® 29.0 Grupări statistice: tabele sintetice Grafice statistice: diagrame de comparație, histograme Indicatori și coeficienți statistici Testul „t” pentru eșantioane independente Testul lui Levene, Efectul lui Cohen`s
V.D.3. – calitatea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei.	Experimentul pedagogic	Proiectul de cercetare
	Metoda observației	Fișa de observație: <i>Profesorul – mentor pentru îmbunătățirea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei</i> – concepție proprie - cu scopul de a identifica aspectele pozitive ale programului de intervenție asupra climatului socio-afectiv al clasei din perspectiva profesorilor implicați în cercetare
	Metode de măsurare, organizare și prelucrare metematico-statistică a datelor cercetării	Grupări de ordin statistic: tabele sintetice grafice statistice

Pornind de la premisele și obiectivele prezentei cercetări, referitoare la aspectele esențiale ale problematicii studiate, putem creiona situația caracteristică stilului de abordare a acestor constructe, specifică realității educaționale din învățământul primar. În tabelul IV.7. sunt redate variabilele prezentei cercetări experimentale supuse verificării intenționate și controlate, prin instrumentele de cercetare asociate.

Derularea cercetării experimentale având ca temă principală dobândirea rezilienței emoționale de către elevii din învățământul primar datorită adoptării unui Stilului Emoțional al profesorului, se realizează, la nivel practic-aplicativ, din perspectivă longitudinală și cuprinde patru etape esențiale: preexperimentală, experimentală, postexperimentală și de retestare.

Etapa preexperimentală reprezintă primul demers acțional în vederea diagnosticării fenomenului rezilienței emoționale la nivelul elevilor din învățământul primar. Derularea programului de intervenție este precedată de o etapă constatativă, desfășurată pe parcursul anului școlar 2020-2021, interval temporal în care acțiunile echipei de cercetare se concentrează asupra colectării de informații și date despre problemele comportamentale și tulburările emoționale ale elevilor din clasele primare.

Odată finalizată această etapă, se trece la derularea **etapei experimentale**. Aceasta este destinată testării impactului programului de intervenție, la nivelul lotului experimental format din elevii incluși din învățământul primar. Elementul esențial al experimentului formativ din prezenta cercetare îl reprezintă programul de intervenție *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*, în care sunt cuprinși 180 de elevi (lotul experimental și lotul de control) dintr-un total de 218 elevi existenți în învățământul primar, la momentul actual în cadrul Colegiului Național „George Barițiu” Cluj-Napoca.

Cercetarea experimentală continuă cu **etapa postexperimentală**. Atât elevilor care fac parte din lotul experimental, cât și celor care fac parte din lotul de control se readministrează aceleași instrumentele valorificate în prima etapă a cercetării cu scopul de a măsura valorile înregistrate pentru variabilele dependente ale prezentei cercetării. În această etapă realizăm demersuri cu scop evaluativ, conclusiv și prospectiv asupra fenomenului educațional cercetat, respectiv îmbunătățirea rezilienței emoționale a elevilor din învățământul primar. În acest sens, urmărim să realizăm analize comparative a valorilor obținute pentru fiecare clasă în parte.

În prima parte a semestrului I a anului școlar 2022-2023 are loc **etapa de retestare**, în vederea validării rezultatelor obținute în urma intervenției noastre experimentale din anul școlar

2021-2022. Au fost aplicate instrumentele de cercetare utilizate și în cazul celorlalte etape ale prezentei cercetări, respectiv chestionarele aplicate în pretest și posttest, considerând că în acest fel vom putea constata faptul că intervenția noastră la nivelul elevilor asupra dezvoltării rezilienței emoționale a avut efect pozitiv și pe termen lung, iar în acest fel obținem o certificare a valenței formative a programului de intervenție.

Capitolul V – Rezultatele cercetării prezintă impactul programului de intervenție, aplicat controlat și conștient, măsurând și interpretând valorile înregistrate pentru variabilele dependente. Rezultatele obținute pentru cele trei variabile enunțate în studiul nostru ne îndreptățesc să identificăm răspunsuri elocvente pentru întrebările de cercetare formulate în demersul experimental.

Cercetătorul intervine la nivelul elevilor, cuprinși în cele două loturi (experimental și de control) cu scopul de a măsura și verifica variabilele integrate în cercetare. Prin urmare, ***la nivelul loturilor de subiecți implicați, supuși pretestului, posttestului și retestului urmărim îndeplinirea următoarelor finalități:***

- a. Gradul de dezvoltare a Stilului Emoțional al elevilor centrat pe dobândirea rezilienței emoționale*** reprezintă obiectivul central urmărit în prezenta cercetare. Pentru măsurarea acestei variabile aplicăm instrumentul de cercetare *Emotional Style Questionnaire (30 de itemi – varianta pentru elevi)*, prezentat pe larg în subcapitolul IV.7. Chestionarul cu privire la Stilul Emoțional a fost adaptat pentru elevii implicați în experimentul pedagogic și ne permite să măsurăm Stilul Emoțional al fiecăruia în funcție de șase dimensiuni majore, relevante pentru formarea și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Acest instrument ne oferă informații detaliate despre emoțiile unei persoane și măsura în care se regăsesc.
- b.*** De asemenea, pentru măsurarea rezilienței elevilor manifestată prin comportamente specifice de revenire și adaptare la situații stresante în context școlar, utilizăm instrumentul ***Brief resilience scale***. Acesta este un chestionar valoros în cercetarea noastră pe care îl aplicăm în pretest, posttest și retest, cu ajutorul căruia măsurăm și verificăm variabilele dependente ale cercetării, respectiv reziliența emoțională a elevilor. Ancheta pe bază de chestionar ne permite studierea comportamentelor manifestate la nivelul elevilor chestionați, în special a modului în care aceștia reacționează în anumite situații problematice, și creează un cadru științific valid, cu

o aplicabilitate practică, pentru identificarea nivelului de manifestare al acestor comportamente în rândul elevilor.

- c. Pentru măsurarea ultimului obiectiv propus, respectiv *evaluarea climatului socio-afectiv al clasei de elevi* în urma dezvoltării unui Stil Emoțional bazat pe cele șase dimensiuni care definesc trăsăturile și dispozițiile emoționale, recurgem la elaborarea unei fișe de observație. Itemii sunt formulați sub formă de afirmații care descriu comportamentul elevilor în funcție de următoarele aspecte: relaționare pozitivă de tip elev-elev, respectarea regulilor clasei, colaborare și intraajutorare, gestionarea și rezolvarea conflictelor.

În urma administrării pretestului, ca urmare a dificultăților întâmpinate de subiecții implicați asupra neînțelegerii itemilor (în cazul elevilor) s-a recurs la reformularea, eliminarea și înlocuirea anumitor expresii fără a schimba sensul inițial, precum și la introducerea unor explicații suplimentare. De asemenea, s-a hotărât că nu este relevantă participarea elevilor care fac parte din clasele pregătitoare (inițial scopul nostru era de a-i include și pe aceștia în cercetare), deoarece itemii formulați în chestionarele administrate prezentau un nivel mai ridicat de înțelegere, elevii neavând capacitatea de a citi cursiv, coerent sau de a interpreta un text, iar din cauza complexității problematicii studiate răspunsurile elevilor au fost incomplete, neconforme sau formulările itemilor au lipsit.

Prima etapă a cercetării, respectiv **etapa preexperimentală** vizează îndeplinirea următoarelor obiective: a) selectarea lotului experimental și a lotului de control al elevilor cuprinși în cercetare; b) cuantificarea nivelului fiecărei dimensiuni a Stilului Emoțional (conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția și reziliența) la elevii cuprinși în cele două loturi; c) identificarea frecvenței comportamentelor de revenire și adaptare la situațiile stresante din realitatea școlară la elevii cuprinși în cercetare; d) evaluarea calității climatului socio-afectiv la nivelul claselor implicate în cercetare; e) conceperea unui program de intervenție pentru îmbunătățirea dimensiunilor Stilului Emoțional și a rezilienței elevilor, care să fie în acord cu competențele socio-emoționale specifice disciplinelor *Dezvoltare personală* și *Educație civică*. Obiectivele aferente etapei preexperimentale au fost atinse și ne-au permis să întreprindem un demers preexperimental coerent, stabilind direcții de acțiune clare.

Pentru generarea interpretărilor statistice operăm cu două ipoteze statistice notate cu (H1) – ipoteza specifică conform căreia „Implementarea programului de intervenție *Stilul Emoțional al*

profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor produce diferențe semnificative statistic între nivelul frecvențelor de manifestare a dimensiunilor Stilului Emoțional dintre cele două loturi” și (H0) – ipoteza nulă prin care demonstrăm că „Implementarea programului de intervenție *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor* nu produce diferențe semnificative statistic asupra nivelului de manifestare al dimensiunilor Stilului Emoțional al elevilor dintre lotul experimental și lotul de control”.

Nucleul operațional în etapa preexperimentală îl reprezintă administrarea pretestului la nivelul elevilor din ambele loturi cuprinse în cercetare. Se aplică chestionarul *Emotional Style Questionnaire* (30 itemi – adaptat pentru elevi) pentru a investiga **nivelul fiecărei dimensiuni a Stilului Emoțional** al elevilor. Pe baza rezultatelor înregistrate, descoperim predominanța dimensiunii Conștiinței de sine. În cadrul acestei dimensiuni se înregistrează cea mai ridicată medie în urma răspunsurilor oferite de elevii din lotul experimental $m=3.52$ față de media răspunsurilor oferite de elevii din lotul de control unde $m=3.19$. La spectrul opus al Stilului Emoțional se află dimensiunea Atenției, unde se înregistrează cel mai scăzut scor al mediei răspunsurilor oferite de elevi ($m=2.45$ lotul experimental și $m=2.59$ lotul de control).

Tabel V.3. Valorile medii ale scorurilor obținute la dimensiunile Stilului Emoțional, la ambele loturi

Rezultate pretest					
DIMENSIUNILE STILULUI EMOȚIONAL	Lot experimental - 1 Lot de control - 0	N	Media (m)	Abaterea standard (σ)	Eroarea standard a mediei (E)
Coloana I Conștiința de sine	1	94	3.52	1.034	.107
	0	86	3.19	1.046	.113
Coloana a II-a Sensibilitatea la context	1	94	3.22	.819	.084
	0	86	3.22	1.089	.117
Coloana a III-a Perspectiva	1	94	3.10	1.219	.126
	0	86	3.47	1.124	.121
Coloana a IV-a Intuiție socială	1	94	3.33	.988	.102
	0	86	3.20	.980	.106
Coloana a V-a Atenția	1	94	2.45	.990	.102
	0	86	2.59	.963	.104
Coloana a VI-a Reziliența	1	94	2.87	1.018	.105
	0	86	2.92	1.031	.111
I+II+III+IV+V+VI	1	94	3.08		
	0	86	3,09		

Testul lui Levene ne-a permis să evaluăm egalitatea varianțelor pentru cele două serii de date obținute în urma administrării pretestului. Pentru cele șase dimensiuni ale Stilului Emoțional se obțin rezultate care nu prezintă diferențe semnificative statistic, astfel că există omogenitate la nivelul loturilor cuprinse în cercetare. Valorile scorurilor medii pentru patru dimensiuni prezintă un nivel ridicat de omogenitate (sensibilitatea la context – $p=.473$, intuiția socială – $p=.185$, atenția – $p=.156$ și reziliența – $p=.381$), $P>0.01$, iar celelalte două dimensiuni prezintă un nivel scăzut al omogenității (conștiința de sine – $p=.016$ și perspectiva – $p=.018$) astfel că diferențele sunt semnificative la pragul stabilit $P<.05$.

Tabel V.4. Rezultatele testului *t* aplicat la nivelul lotului experimental și a lotului de control

Testul t pentru eșantioane independente											
Dimensiunile Stilului Emoțional	Testul lui Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor								
	F	Sig.	T	Df	Pragul de semnificație		Diferența dintre medii	Media erorii standard	95% Interval de încredere		Efectul Cohen's
					One-sided p	Two-sided p			Minim	Maxim	
Conștiința de sine	.478	.490	2.160	178	.016	.032	.335	.155	.029	.641	.322
Sensibilitatea la context	10.95	.001	.017	178	.493	.986	.002	.143	-.279	.284	.320
Perspectiva	1.06	.304	-2.10	178	.018	.036	-.369	.175	-.715	-.024	-.314
Intuiția socială	.113	.737	.900	178	.185	.370	.132	.147	-.158	.422	.134
Atenția	.328	.568	-1.00	178	.159	.317	-.146	.146	-.434	.142	-.150
Reziliența	.267	.606	-.303	178	.381	.763	-.046	.153	-.348	.255	-.045

Demersul experimental continuă cu aplicarea instrumentului de cercetare *Brief Resilience Scale (BRS)*– Scala scurtă de reziliență pentru investigarea **nivelului de reziliență** al elevilor cuprinși în cele două loturi, reflectat la nivelul comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situațiile stresante ivite în realitatea școlară. Descoperim că majoritatea elevilor din ambele

loturi înregistrează scoruri medii (18►25) ale nivelului rezilienței, mai exact un procent de 58,8% dintre elevii chestionați, iar un procent de 35,6% dintre elevi înregistrează scoruri scăzute (0►17), ceea ce semnifică că acești elevi își revin foarte greu după anumite evenimente negative trăite în context școlar. Cele mai ridicate scoruri (26►30) se evidențiază la un procent de doar 5,6% dintre elevi. Pentru a cultiva o reziliență mai bună și o recuperare mai rapidă în urma unor obstacole, Davidson (2020) ne recomandă practicarea concentrării atenției, fapt redat și în obiectivele stabilite pentru următoarele demersuri experimentale prin activitățile de învățare proiectate.

Tabel V.6. Date statistice privind frecvența nivelului de reziliență al elevilor

Nivelul rezilienței elevilor- pretest					
Scoruri înregistrate	Frecvențe absolute (f)	Frecvențe relative la 100 (fi)	Procentaje valide (p)	Frecvențe cumulate ascendente (fc)	
Scoruri valide	8	2	1.1%	1.1%	1.1%
	9	4	2.2%	2.2%	3.3%
	10	1	.6%	.6%	3.9%
	11	7	3.9%	3.9%	7.8%
	12	3	1.7%	1.7%	9.4%
	13	3	1.7%	1.7%	11.1%
	14	4	2.2%	2.2%	13.3%
	15	11	6.1%	6.1%	19.4%
	16	12	6.7%	6.7%	26.1%
	17	17	9.4%	9.4%	35.6%
	18	12	6.7%	6.7%	42.2%
	19	18	10.0%	10.0%	52.2%
	20	7	3.9%	3.9%	56.1%
	21	31	17.2%	17.2%	73.3%
	22	14	7.8%	7.8%	81.1%
	23	12	6.7%	6.7%	87.8%
	24	2	1.1%	1.1%	88.9%
	25	10	5.6%	5.6%	94.4%
	26	7	3.9%	3.9%	98.3%
27	2	1.1%	1.1%	99.4%	
28	1	.6%	.6%	100%	
Total	180	100%	100%		

Prin aplicarea testului t pentru eșantioane independente putem admite ideea conform căreia diferențele înregistrate pentru valorile medii ale nivelului de reziliență regăsite la cele două loturi cuprinse în cercetare sunt ne semnificative statistic. În cazul lotului experimental media valorilor este egală cu $m=19.14$, abaterea standard (σ)= 4.428 , eroarea standard a mediei (E)= $.457$, iar pentru lotul de control media este egală cu $m=18.74$, cu un grad mare de dispersie a valorilor în jurul mediei, redat prin abaterea standard (σ)= 4.159 și o eroare standard a mediei (E)= $.448$. Se acceptă

ipoteza nulă a Testului lui Levene (că mediile înregistrate nu prezintă diferențe semnificative între cele două loturi supuse analizei statistice), deoarece $p=.540$, așadar $p>0.01$ și putem concluziona că nivelul rezilienței regăsit la elevii din cele două loturi este nesemnificativ statistic.

Tabel V.8. Valorile Testului lui Levene pentru egalitatea varianțelor și a testului t pentru egalitatea mediilor

Independent Samples Test										
	Testul lui Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor							
	F	Sig.	t	df	Pragul de semnificație		Dif. dintre medii	Eroarea std.	95% Interval de încredere	
					One-Sided p	Two-Sided p			Min	Max
Variante egale asumate	.008	.928	.614	178	.270	.540	.394	.642	-.873	1.661
Variante egale neasumate			.616	177.871	.269	.539	.394	.640	-.869	1.657

Etapă preexperimentală se finalizează cu derularea unor demersuri constatative cu privire la evaluarea *climatului socio-afectiv al clasei* prin completarea unei Fișe de observație - *Profesorul – mentor pentru îmbunătățirea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei*, de către profesorii implicați în cercetarea pedagogică în colaborare cu cercetătorul.

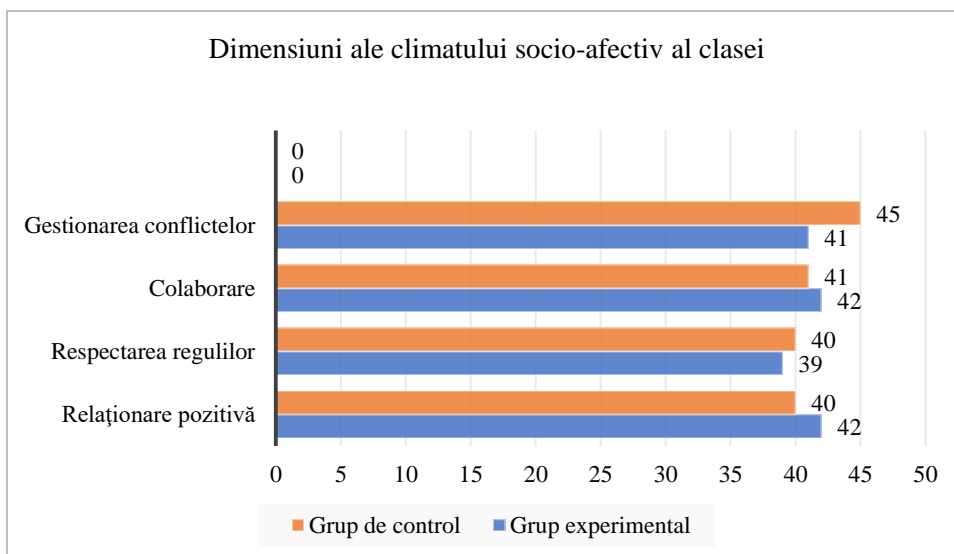
Tabel V.10. Valorile medii ale scorurilor obținute pentru calitatea climatului socio-afectiv- pretest

Rezultate pretest					
Clasa		Relationare pozitivă	Respectarea regulilor	Colaborare	Gestionarea conflictelor
Clasa I	Media	10.00	11.00	9.00	10.00
	Abaterea standard	1.414	1.414	.000	.000
Clasa a II-a	Media	8.50	9.00	9.50	10.50
	Abaterea standard	.707	.000	2.121	.707
Clasa a III-a	Media	12.00	9.00	10.50	8.50
	Abaterea standard	.000	.000	.707	.707
Clasa a IV-a	Media	9.50	10.50	9.50	10.50
	Abaterea standard	.707	.707	.707	.707
Total	Media	10.00	9.88	9.63	9.88
	Abaterea standard	1.512	1.126	1.061	.991

În urma completării fișei de observație se conturează ca fiind validă interpretarea că pentru toate clasele implicate în cercetare, cele patru categorii specifice climatului socio-afectiv de la

nivelul clasei, valorile înregistrate nu arată diferențe semnificative statistic. Mediile aritmetice pentru cele două loturi sunt foarte apropiate.

În continuare, pentru a nuanța rezultatele agregate am construit diagrama de comparație, ilustrată în figura V.11., cu scopul de a prezenta corespondenții numerice înregistrați pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni, atât pentru lotul de control, cât și pentru cel experimental.



Figură V.11. Valorile numerice obținute pentru cele două loturi - pretest

Răspunsurile oferite de profesorii care predau la ambele loturi, la itemii aferenți fișei de observație constituie o sursă importantă și valoroasă de cunoaștere, explorată în proiectarea programului de intervenție și în găsirea unor soluții care să ducă la influențarea pozitivă a calității climatului socio-afectiv de la nivelul clasei.

Centralizarea statistică a datelor obținute ne-au permis extragerea unor informații esențiale care sunt valorificate în proiectarea programului de intervenție, respectiv în demersurile formative care se succed acestei etape și care ne ajută să acționăm în direcții remediale, prin dezvoltarea dimensiunilor Stilului Emoțional specifice fiecărui elev din lotul experimental, întărirea rezilienței acestora și influențarea pozitivă a climatului socio-afectiv al clasei. Rezultatele obținute în etapa preexperimentală ne-au demonstrat că între valorile medii obținute de elevii din lotul experimental nu există diferențe semnificative statistic față de valorile obținute de lotul de control la nivelul celor trei variabile dependente stabilite în cercetare.

În semestrul al II-lea al anului școlar 2021-2022 se derulează **etapa experimentală**, iar demersurile cercetătorului au fost orientate înspre implementarea programului de intervenție *Stilul*

Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor, la nivelul elevilor cuprinși în lotul experimental.

Educabilii din clasele experimentale au beneficiat de 12 activități de învățare, având oportunitatea de a practica anumite metode și tehnici de meditație și concentrare a atenției, de explorare și dezvoltare a unor competențelor socio-emoționale specifice îmbunătățirii Stilului Emoțional în special, și al rezilienței emoționale în general. Pe parcursul etapei experimentale s-au desfășurat la nivelul lotului experimental 12 activități de învățare, prezentând un aport semnificativ la abilitarea elevilor din lotul experimental în a explora diferite trăiri emoționale, de a reacționa potrivit și a-și controla impulsurile emoționale în mod eficient și constructiv, întărindu-și astfel reziliența emoțională.

În **etapa postexperimentală** am calculat tendințele generale la nivelul loturilor cuprinse în cercetare, precizând și erorile standard, dar și cele ale mediilor. Mai mult, am demonstrat că diferențele înregistrate pentru valorile obținute de lotul experimental sunt semnificative statistic față de cele înregistrate de lotul de control, în urma introducerii variabilei independente (V.I.). De asemenea, prin valorile pe care le iau variabilele dependente ale cercetării, demonstrăm influența modelatoare a intervenției cercetării prin implementarea programului de intervenție asupra calității climatului socio-afectiv de la nivelul clasei.

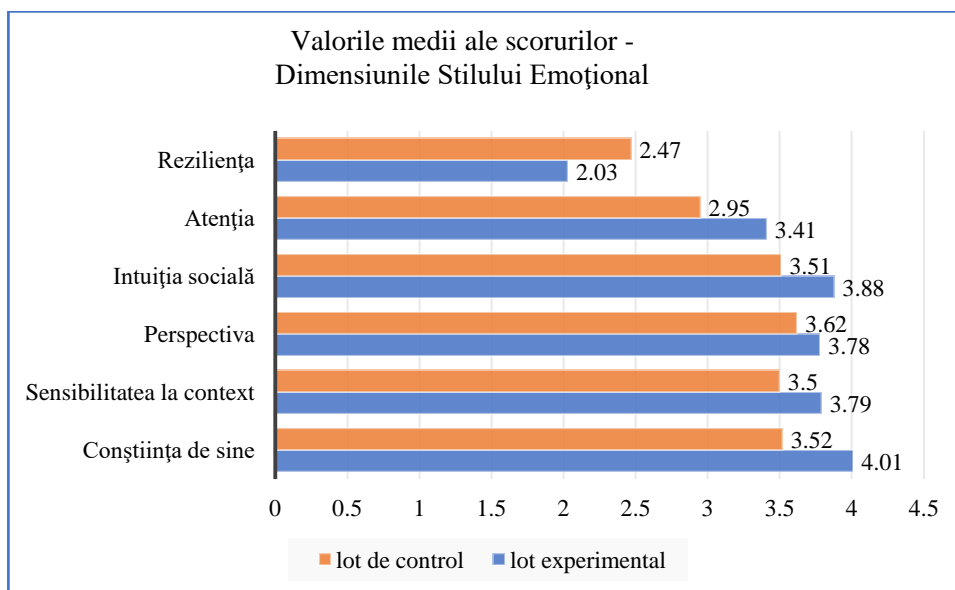
Readministrarea chestionarului *Emotional Style Questionnaire (30 itemi – varianta pentru elevii)* ne facilitează conturarea unei imagini de ansamblu asupra nivelului fiecărei dimensiuni a Stilului Emoțional. Influența formativă a programului de intervenție, concretizată prin variabila independentă descrisă în cercetare, se reflectă în valorile îmbunătățite semnificativ înregistrate în posttest pentru toate variabilele dependente stabilite anterior.

Tabel V.11. Valorile medii ale dimensiunilor Stilului Emoțional - posttest

Dimensiunile Stilului Emoțional	Loturi	Medii	t	p
Conștiința de sine	E - C	4.01 - 3.52	4.484	<.001
Sensibilitatea la context	E - C	3.79 - 3.50	2.660	.004
Perspectiva	E - C	3.78 - 3.62	1.363	.087
Intuiția socială	E - C	3.88 - 3.51	3.237	<.001
Atenția	E - C	3.41 - 2.95	3.922	<.001
Reziliența	E - C	2.03 - 2.47	-3.502	<.001
Stilul Emoțional	E - C	3.48 - 3.26		

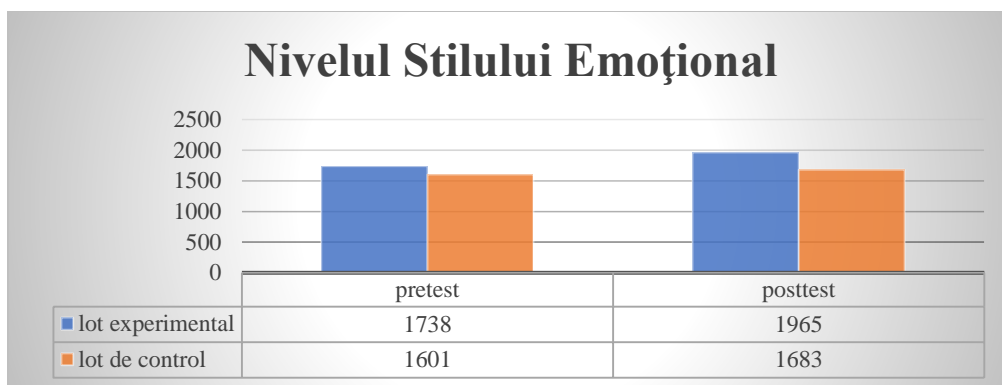
Condensăm valorile medii pentru cele șase dimensiuni ale Stilului Emoțional și obținem o diferență semnificativă statistic în cazul a cinci din cele șase existente, între lotul experimental

și cel de control. Cea mai mare creștere se înregistrează la nivelul Conștiinței de sine cu o medie a scorurilor egală cu $m=4.01$ pentru lotul experimental, comparativ cu $m=3.52$ pentru lotul de control, urmată de dimensiunea Atenției cu valoarea mediei pentru lotul experimental de $m=3.41$ în comparație cu media $m=2.47$ obținută de elevii din lotul de control. Un aspect important de precizat este faptul că dimensiunea Atenției a înregistrat, în urma administrării pretestului, cea mai scăzută medie a valorilor în cazul ambelor loturi, respectiv $m=2.45$ lotul experimental și $m=2.59$ lotul de control.



Figură V.18. Valorile medii ale scorurilor obținute pentru dimensiunile Stilului Emoțional - *posttest*

Comparând mediile obținute de cele două loturi pentru dimensiunea Sensibilității la context obținem $t=2.660$, $P=.004$, $P<0.05$, (df) $n=178$ (grade de libertate). Deducem că diferența dintre cele două loturi este semnificativă statistic dar într-o măsură mai mică. Pentru dimensiunea Perspectivei, rezultatele obținute în urma administrării posttestului la nivelul lotului experimental și al celui de control nu prezintă diferențe semnificative statistic, dar se observă o ușoară creștere a mediei, respectiv $m=3.78$ pentru elevii din lotul experimental și $m=3.62$ pentru elevii cuprinși în lotul de control. Prin rularea testului lui Levene obținem $t=1.363$ (varianțe egale asumate), la pragul de $P=0.87$, deci $P>0.05$, așadar diferențele înregistrate pentru cele două serii de date sunt ne semnificative statistic.



Figură V.21. Reprezentarea grafică comparativă a nivelului Stilului Emoțional în faza de pretest și posttest

Readministrarea Scalei scurte de reziliență– *Brief Resilience Scale (BRS)* ne permite să desfășurăm demersuri comparative între cele două loturi asupra **nivelului de reziliență** a elevilor.

Asupra frecvenței comportamentelor de revenire și adaptare la situații stresante în mediul școlar observăm o creștere semnificativă a procentelor înregistrate pentru elevii din lotul experimental în comparație cu procentele obținute de elevii din lotul de control. Așadar, un procent cumulativ de 80.9% dintre elevi obțin un nivel mediu al rezilienței (18►25), ceea ce semnifică o creștere semnificativă față de momentul pretestului când doar 58.8% au obținut un punctaj de nivel mediu. Elevii care au înregistrat un scor scăzut (0►17) scade considerabil de la 35.6% în prima etapă la 11.7% în a treia etapă. De asemenea, crește procentajul elevilor care au obținut un scor ridicat (26►30) de la 5.6% în pretest la 9.1% în posttest.

Valorificând toate datele obținute în etapa postexperimentală cu privire la nivelul rezilienței elevilor, constatăm faptul că rezultatele dintre cele două loturi prezintă diferențe semnificative statistic. Valoarea mediei elevilor din lotul experimental a crescut semnificativ $m=22.45$ față de valoarea mediei elevilor din lotul de control unde $m=20.23$ asupra cărora nu s-a intervenit și activitățile de învățare s-au desfășurat în mod normal.

Tabel V.14. Valorile medii ale scorurilor obținute pentru nivelul rezilienței - posttest

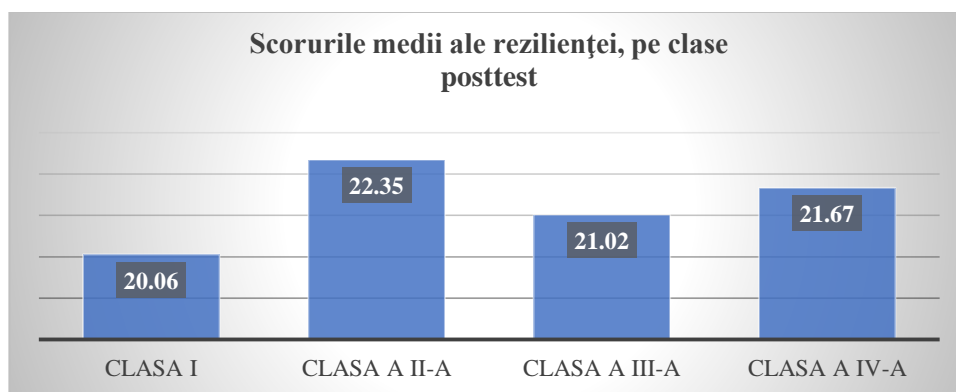
Group Statistics					
	EXPERIMENTAL-1 CONTROL- 0	N	Media	Abaterea standard	Eroarea standard a mediei
Nivelul rezilienței fiecărui elev- pretest	Lot experimental	94	19.14	4.428	.457
	Lot de control	86	18.74	4.159	.448
Nivelul rezilienței fiecărui elev- posttest	Lot experimental	94	22.45	2.993	.309
	Lot de control	86	20.23	3.317	.358

Valorile obținute ale testului t pentru eșantioane independente sunt: $t=4.708$, la pragul de semnificație $P<0.01$, (df) $n=178$ (grade de libertate), ceea ce ne confirmă efectul pozitiv al introducerii variabilei independente asupra lotului experimental și putem conchide faptul că diferența înregistrată între cele două serii de date este semnificativă statistic. De asemenea, acest aspect se confirmă și prin calcularea efectului lui Cohen care a crescut de la $.095$ (pretest) la $.702$ (posttest), iar efectul în urma aplicării programului de intervenție este unul ridicat.

Tabel V.15. Rezultatele testului t aplicat la nivelul lotului experimental și al celui de control - *posttest*

Independent Samples Test											
		Testul lui Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor							
		F	Sig.	t	df	Pragul de semnificație		Diferența dintre medii	Diferența de eroare standard	95% Interval de încredere	
						One-Sided p	Two-Sided p			Minim	Maxim
Reziliența pretest	Varianțe egale asumate	.008	.928	.614	178	.270	.540	.394	.642	-.873	1.661
Reziliența posttest		.258	.612	4.708	178	<.001	<.001	2.214	.470	1.286	3.142

Urmărind configurația rezultatelor în funcție de clasa din care face parte fiecare elev, observăm o creștere a mediei pentru fiecare dintre acestea în cazul lotului experimental. Astfel că, cea mai mare creștere a valorilor medii este înregistrată la clasa a II-a cu $m=22.35$ (posttest) comparativ cu $m=19.59$ (pretest), urmată de clasele: a III-a, a IV-a, cu o medie a valorilor aproximativ egală $m=21.02$ și $m=21.67$ (posttest) comparativ cu $m=19.21$ și $m=19.94$ (pretest).



Figură V.23. Scorurile medii ale valorilor nivelului de reziliență, înregistrat pe clase – *posttest*

Etapa postexperimentală se finalizează cu completarea la nivelul fiecărei clase cuprinse în cercetare a unei **fișe de observație** – *Profesorul – mentor pentru îmbunătățirea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei*, de către profesorul clasei în colaborare cu cercetătorul. În componența fișei de observație se utilizează același set de întrebări administrate și în etapa de posttest.

Tabel V.20. Valorile mediilor obținute de cele două loturi asupra climatului socio-afectiv al clasei - posttest

Group Statistics					
Lot experimental -1 lot de control -0		N	Media	Abaterea standard	Eroarea standard a mediei
Relationare pozitiva - posttest	Lot experimental	4	14.75	.500	.250
	Lot de control	4	11.25	.957	.479
Respectarea regulilor - posttest	Lot experimental	4	13.25	.957	.479
	Lot de control	4	12.00	1.155	.577
Colaborare - posttest	Lot experimental	4	13.50	1.291	.645
	Lot de control	4	11.50	1.291	.645
Gestionarea conflictelor - posttest	Lot experimental	4	13.75	.957	.479
	Lot de control	4	11.25	2.062	1.031

Constatăm că pentru trei din cele patru dimensiuni analizate se înregistrează diferențe semnificative ale valorilor medii între cele două serii de date. Valoarea medie a răspunsurilor înregistrate de elevii din lotul experimental, pentru itemii aferenți relaționării pozitive este egală cu $m=14.75$, față de valoarea medie a răspunsurilor date de elevii din lotul de control unde $m=11.25$, iar $t=6.481$, $P > 0.01$, ne confirmă faptul că diferența dintre mediile celor două loturi este semnificativă statistic.

Tabel V.21. Valorile testului T privind influențarea climatului socio-afectiv al clasei - posttest

Independent Samples Test											
		Testul lui Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor							
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Dif.	95% Interval de încredere	
						One-Sided p	Two-Sided p			Minim	Maxim
Relationare pozitiva - posttest	Equal variances assumed	2.455	.168	6.481	6	<.001	<.001	3.500	.540	2.179	4.821
				6.481	4.523	<.001	.002	3.500	.540	2.067	4.933
Respectarea regulilor - posttest		1.500	.267	1.667	6	.073	.147	1.250	.750	-.585	3.085
				1.667	5.801	.074	.148	1.250	.750	-.601	3.101
Colaborare - posttest		.000	1.00	2.191	6	.035	.071	2.000	.913	-.234	4.234
				2.191	6.000	.035	.071	2.000	.913	-.234	4.234
Gestionarea conflictelor - posttest		12.000	.013	2.200	6	.035	.070	2.500	1.137	-.281	5.281
				2.200	4.237	.044	.089	2.500	1.137	-.587	5.587

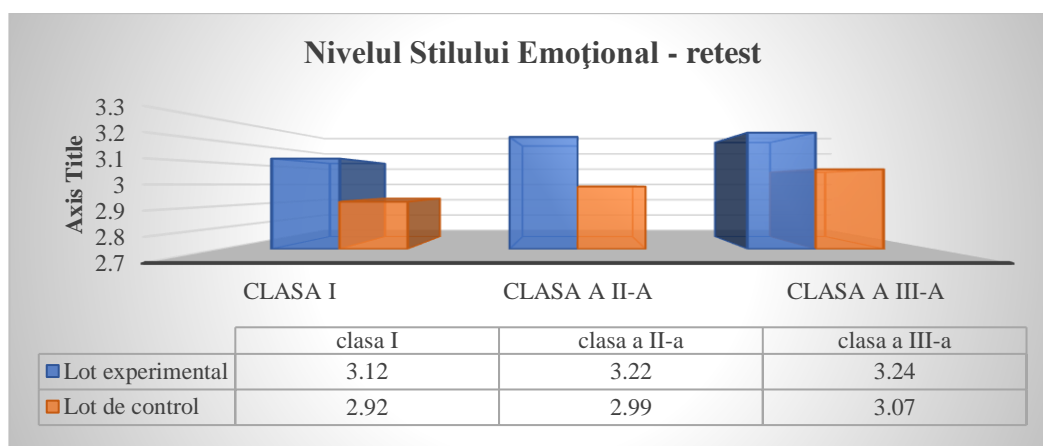
Ultimul demers analitic îl reprezintă readministrarea instrumentelor de cercetare în **etapa de retestare** pentru ambele loturi cuprinse în cercetare (experimental și de control). Administrarea retestului și analizarea statistică a datelor înregistrate permit verificarea informațiilor relevante cu privire la eficacitatea programului de intervenție *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor* proiectat și implementat la nivelul elevilor cuprinși în cercetare.

Tabel V.24. Date comparative înregistrate de cele două loturi pentru nivelul dimensiunilor Stilului Emoțional - retest

Dimensiuni		LOT	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Conștiința de sine	PRETEST	E	3.39	3.48	3.65	3.54
		C	2.88	3.23	3.21	3.32
	POSTTEST	E	3.94	4.00	4.09	4.00
		C	3.29	3.45	3.53	3.71
	RETEST	E	3.56	3.70	3.70	
		C	3.06	3.09	3.11	
Sensibilitatea la context	PRETEST	E	3.28	3.22	3.22	3.19
		C	3.06	3.14	3.21	3.39
	POSTTEST	E	3.89	3.78	3.74	3.77
		C	3.59	3.27	3.42	3.68
	RETEST	E	3.50	3.48	3.43	-
		C	3.24	2.91	2.95	
Perspectiva	PRETEST	E	2.56	3.22	3.17	3.27
		C	3.41	3.41	3.58	3.46
	POSTTEST	E	3.61	3.85	3.78	3.81
		C	3.53	3.68	3.68	3.57
	RETEST	E	3.33	3.37	3.43	-
		C	3.18	3.32	3.32	
Intuiția socială	PRETEST	E	3.17	3.26	3.35	3.50
		C	3.41	3.00	3.16	3.25
	POSTTEST	E	3.83	3.81	3.87	4.00
		C	3.53	3.41	3.47	3.61
	RETEST	E	3.67	3.44	3.61	-
		C	3.24	3.05	3.26	
Atenția	PRETEST	E	1.50	2.56	2.74	2.73
		C	2.35	2.50	2.68	2.75
	POSTTEST	E	3.06	3.41	3.48	3.62
		C	2.71	2.86	3.05	3.11
	RETEST	E	2.89	3.00	3.09	-
		C	2.53	2.45	2.89	
Reziliența	PRETEST	E	1.72	3.15	3.13	3.15
		C	1.82	3.27	3.26	3.07
	POSTTEST	E	1.44	2.15	2.00	2.35
		C	1.82	2.86	2.84	2.29
	RETEST	E	1.78	2.33	2.35	-
		C	2.29	3.14	2.89	

Pe parcursul etapei de retestare sunt construite și prelucrate baze de date informaționale referitoare la situația elevilor din clasele I, a II-a și a III-a cuprinși în cele două loturi, cu mențiunea că elevii din clasele a IV-a nu au fost retestați pentru că au trecut în clasa a V-a, au fost reînscriși în alte unități școlare sau au existat restrukturări în ceea ce privește componența claselor. Eficacitatea programului de intervenție proiectat și implementat la nivelul lotului experimental este evaluată în funcție de valorile pe care le iau variabilele dependente ale cercetării noastre.

Astfel că, retestarea subiecților cuprinși în cercetare (elevii din clasele I-III) facilitează creionarea unei imagini de ansamblu asupra frecvenței de manifestare a dimensiunilor Stilului Emoțional, asupra nivelului rezilienței la elevii cuprinși în cercetare, precum și a calității climatului socio-afectiv al clasei. Din perspectiva analizei comparative în etapa de retestare s-a constatat faptul că rezultatele obținute în posttest se mențin după trei luni de la încheierea experimentului formativ.



Figură V.39. Valorile medii înregistrate de cele două loturi pentru nivelul Stilului Emoțional, pe clase - retest

Diferențele între valorile medii obținute pentru nivelul Stilului Emoțional de cele două loturi de elevi rămân semnificative statistic, ceea ce confirmă ipoteza generală a prezentei cercetări, iar modificările survenite în urma introducerii variabilei independente (V.D.) asupra elevilor din lotul experimental se mențin, în timp, astfel cunoștințele dobândite în urma intervenției formative sunt de durată.

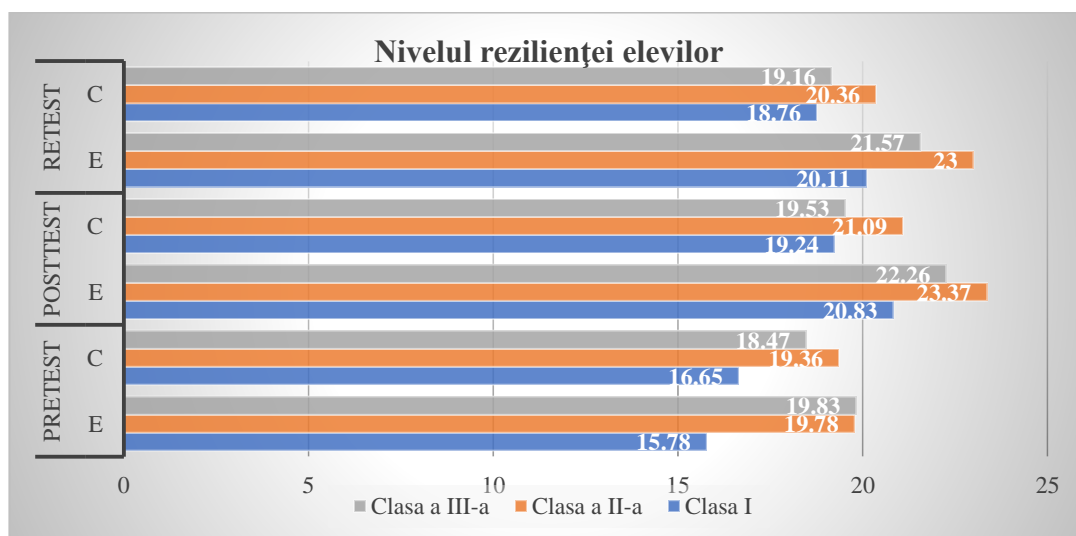
Un demers esențial cuprins în etapa de retestare constă în realizarea unor analize în ceea ce privește nivelul rezilienței fiecărui elev cuprins în experimentul pedagogic, mai exact a nivelului de manifestare al comportamentelor de revenire în urma unor situații adverse, stresante din mediul școlar. În acest sens, readministrăm Scala scurtă de reziliență – *Brief*

Resilience Scale (BRS) cu scopul de a măsura reziliența ca abilitate a unui elev de a-și reveni în urma unor situații stresante.

Tabel V.25. Date comparative înregistrate de cele două loturi pentru nivelul de manifestare al comportamentelor de revenire în urma unor situații adverse – retest

Nivelul rezilienței	LOT	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
		pretest	E	15.78	19.78
	C	16.65	19.36	18.47	19.71
posttest	E	20.83	23.37	22.26	22.77
	C	19.24	21.09	19.53	20.64
retest	E	20.11	23.00	21.57	-
	C	18.76	20.36	19.16	

În tabelul anterior sunt redată valorile medii înregistrate pentru lotul experimental și lotul de control în cele trei etape ale cercetării, respectiv în etapa preexperimentală, postexperimentală și în etapa de retestare. Din tabel observăm faptul că diferențele dintre mediile înregistrate pentru lotul experimental din momentul posttestării până în momentul retestării sunt nesemnificative, ceea ce înseamnă că efectele programului de intervenție se mențin și după o perioadă mai îndelungată de timp, respectiv 3 luni de la încheierea intervenției formative.



Figură V.41. Date comparative privind nivelul rezilienței al elevilor din lotul experimental și cel de control – pretest-posttest-retest

Valorile obținute la Testul *t* pentru eșantioane independente (vezi Anexa 6), în cazul clasei I sunt: $t=1.638$ – retest, $t=1.672$ – posttest și $t=-.797$ - pretest, la pragul de semnificație $P=.05$: $p=.055$ – retest, $p=.052$ – posttest și $p=.215$ - pretest, pentru un grad de libertate (df)=33 ceea ce ne confirmă efectul pozitiv al introducerii variabilei independente (V.I.) asupra lotului experimental datorită mediei care a crescut, dar diferența înregistrată între cele două loturi rămâne nesemnificativă statistic și în urma retestării.

În ceea ce privește a treia variabilă dependentă a cercetării, respectiv calitatea climatului socio-afectiv al clasei de elevi, se pot observa în tabelul V.26. valorile medii înregistrate în momentul retestării pentru cele două loturi: experimental și de control.

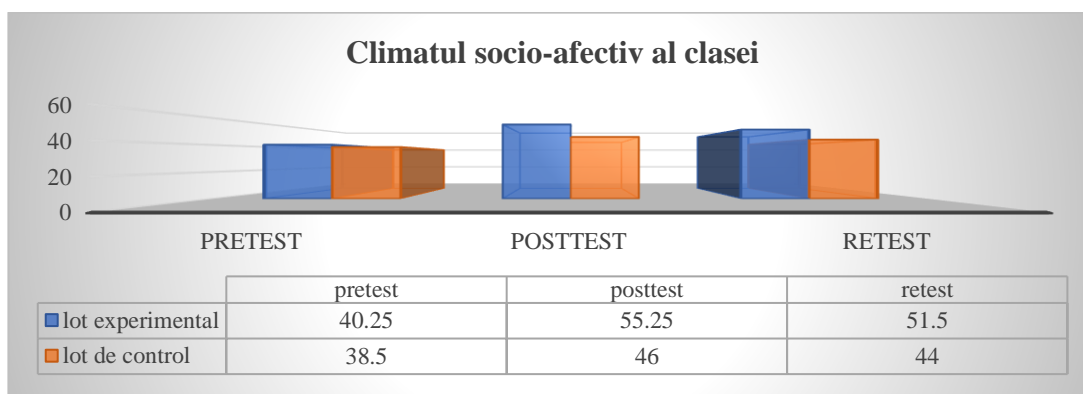
Tabel V.26. Date comparative asupra calității climatului socio-afectiv de la nivelul clasei – pretest-posttest-retest

Date statistice – climatul socio-afectiv al clasei					
		LOT	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RELATIONARE POZITIVĂ	PRETEST	E	10.50	1.291	.645
		C	9.50	1.732	.866
	POSTTEST	E	14.75	.500	.250
		C	11.25	.957	.479
	RETEST	E	13.00	.816	.408
		C	10.75	1.500	.750
RESPECTARE A REGULILOR	PRETEST	E	10.00	1.414	.707
		C	9.75	.957	.479
	POSTTEST	E	13.25	.957	.479
		C	12.00	1.155	.577
	RETEST	E	13.00	.816	.408
		C	11.50	1.291	.645
COLABORARE	PRETEST	E	9.75	.957	.479
		C	9.50	1.291	.645
	POSTTEST	E	13.50	1.291	.645
		C	11.50	1.291	.645
	RETEST	E	12.75	1.258	.629
		C	11.25	.957	.479
GESTIONAREA CONFLICTELOR	PRETEST	E	10.00	1.414	.707
		C	9.75	.500	.250
	POSTTEST	E	13.75	.957	.479
		C	11.25	2.062	1.031
	RETEST	E	12.75	.957	.479
		C	10.50	1.732	.866

Etapa de retestare se finalizează cu administrarea unei fișe de observație la nivelul fiecărei clase de elevi implicată în cercetare. Profesorul clasei completează fișa de observație: *Profesorul – mentor pentru îmbunătățirea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei*, cu scopul de a reevalua calitatea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei după o perioadă de timp de la finalizarea intervenției formative.

În vederea completării fișei de observație, cercetătorul utilizează același set de întrebări repartizat pe cele patru categorii: relaționarea pozitivă, respectarea regulilor, colaborarea și gestionarea conflictelor, care a fost aplicat în etapa de pretest și posttest.

Din datele obținute se poate observa influența majoră pe care programul de intervenție *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*, l-a avut asupra climatului socio-afectiv de la nivelul claselor experimentale.



Figură V.43. Valorile medii înregistrate de cele două loturi pentru climatul socio-afectiv al clasei – pretest-posttest - retest

Diferențele semnificative statistic înregistrate pentru toate valorile medii ale variabilelor dependente ale cercetării în urma administrării posttestului la nivelul elevilor din lotul experimental comparativ cu valorile obținute de elevii din lotul de control aduc după sine sugestii de natură prospectivă pentru cercetările viitoare. Rezultatele pozitive și creșterile semnificative statistic ale scorurilor medii înregistrate, ne îndreptățesc să afirmăm faptul că cele trei ipoteze specifice descrise în cercetarea experimentală se confirmă:

Is1 – Aplicarea programului de intervenție contribuie la dezvoltarea dimensiunilor specifice stilului emoțional (conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția, reziliența) a elevilor din clasele I-IV.

Is2 – Aplicarea programului de intervenție la elevii din clasele I-IV conduce la creșterea semnificativă a frecvenței comportamentelor specifice de revenire și adaptare la situații stresante în context școlar.

Is3 – Implementarea programului de intervenție cu impact asupra rezilienței emoționale a elevilor, influențează în sens pozitiv calitatea climatului socio-afectiv al clasei.

Datorită rezultatelor obținute în etapa postexperimentală putem concluziona că ipoteza generală de la care a plecat acest demers de cercetare, respectiv aplicarea sistematică a programului de intervenție denumit „*Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*”, în cadrul orelor destinate disciplinelor: *Dezvoltare personală* (clasele I-II) și *Educație civică* (clasele III-IV), a condus la dobândirea rezilienței emoționale a elevilor. O observație relevantă, demnă de a fi luată în considerare, are

în vedere implicarea și receptivitatea elevilor față de programul de intervenție asupra dobândirii rezilienței emoționale.

Totalitatea datelor colectate și analizate în această cercetare sunt obținute pe baza prelucrării a 368 exemplare în etapa de pretest, 368 în etapa de posttest și 312 exemplare în etapa de retestare din cele 3 instrumente de cercetare aplicate (*Emotional Style Questionnaire* (30 itemi – adaptat pentru elevi, *Brief Resilience Scale (BRS)*– Scala scurtă de reziliență și Fișa de observație denumită *Profesorul – mentor pentru îmbunătățirea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei*, la nivelul elevilor din cele două loturi cuprinse în cercetare.

Concluziile cercetării – prezintă idei conclusive ale cercetării experimentale și evidențiază aspecte relevante pentru posibile direcții de investigație, prin care s-ar putea aprofunda și continua problematica studiată.

Prezenta cercetare pedagogică se concentrează asupra rezilienței emoționale a elevilor, un fenomen social dinamic și de actualitate care ne permite să avem la îndemână toate resursele (personale, sociale și psihologice) necesare pentru a obține performanțe superioare școlare, dar și o stare de bine pe plan personal. Deoarece familia reușește din ce în ce mai greu să ofere un sprijin pentru elevi, școala devine locul principal în care aceștia își pot rezolva tulburările comportamentale și emoționale.

Tema cercetării de față a pornit de la ideea că dobândirea rezilienței emoționale implică o responsabilitate pentru școală, iar prin strategii eficiente să îmbunătățească ceea ce familia nu a reușit, respectiv adaptarea copiilor la viața socială. Această misiune a școlii, așa cum am demonstrat în cercetarea noastră, presupune schimbări majore: profesorii să-și restructureze și readapteze competențele socio-emoționale prin abordarea unui Stil Emoțional în predarea activităților instructiv-educative, iar elevii să-și dezvolte noi abilități socio-emoționale (dimensiunile Stilului Emoțional – *conștiința de sine, intuiția socială, sensibilitatea la context, perspectiva, atenția, reziliența*) prin intermediul unor metode și tehnici de meditație și concentrare a atenției necesare pentru dobândirea unei bune reziliențe emoționale.

Prima parte a cercetării concentrează un set de considerente teoretice corelate temei de cercetare prin care explorăm anumite perspective teoretice ale fenomenului studiat, respectiv a rezilienței emoționale și a stilului didactic al profesorului. Abordarea teoretică este suscedată de a doua parte, în care prezentăm metodologia utilizată în cercetarea de față. Rezultatele obținute pentru cele trei variabile enunțate în studiul nostru ne îndreptățesc să identificăm răspunsuri elocvente pentru întrebările de cercetare formulate în demersul experimental. Așadar, concluzionăm asupra faptului că prezenta cercetare contribuie la conceperea unui model teoretic și formativ coerent, care să fie la îndemâna profesorilor, ca factor protectiv în

demersurile educaționale, cu scopul de a îmbunătăți competențele socio-emoționale, sprijinindu-i, în același timp, pe elevi să dobândească o bună reziliență emoțională. Programul de intervenție conceput și implementat de către cercetător, la nivelul elevilor cuprinși în lotul experimental, își confirmă utilitatea în practica educațională și este caracterizat prin noutate și originalitate.

În acord cu rezultatele prezentate, formulăm următoarele concluzii finale ale prezentei cercetări:

1. Programul de intervenție proiectat și implementat și-a dovedit eficacitatea sub aspectul îmbunătățirii dimensiunilor specifice Stilului Emoțional (în cazul a cinci dimensiuni ale Stilului Emoțional există o creștere semnificativă statistic a mediilor înregistrate de lotul experimental, iar introducerea variabilei independente (V.I.) a produs modificări pozitive având un impact favorabil asupra îmbunătățirii rezilienței emoționale a elevilor cuprinși în lotul experimental, iar în cazul dimensiunii Perspectivei, rezultatele dintre cele două loturi sunt ne semnificative statistic, iar impactul programului asupra îmbunătățirii acestei dimensiuni nu a fost cel scontat la început).
2. În etapa postexperimentală se constată o îmbunătățire a scorurilor înregistrate, pentru elevii cuprinși în lotul experimental pentru nivelul rezilienței (valorile obținute ale testului t pentru eșantioane independente sunt: $t=4.708$, la pragul de semnificație $P<0.01$, (df) $n=178$ (grade de liberate), ceea ce ne confirmă efectul pozitiv al introducerii variabilei independente asupra lotului experimental și putem conchide faptul că diferența înregistrată între cele două serii de date este semnificativă la pragul stabilit $P=0.05$. Acest fapt este confirmat și de calcularea efectului lui Cohen care a crescut de la $.095$ (pretest) la $.702$ (posttest), iar efectul în urma aplicării programului de intervenție este unul ridicat.
3. Calitatea climatului socio-afectiv de la nivelul clasei poate fi modelată și influențată în mod pozitiv prin adoptarea unui Stil Emoțional în predarea activităților de învățare, printr-o relaționare pozitivă, colaborare, prin respectarea regulilor și prin gestionarea eficientă a conflictelor între elevi (trei din cele patru dimensiuni analizate înregistrează diferențe semnificative ale valorilor medii între cele două serii de date, la pragul de semnificație $P > 0.01$, și ne confirmă faptul că diferența dintre mediile celor două loturi este semnificativă statistic, iar în cazul itemilor aferenți respectării regulilor clasei diferențele înregistrate între mediile celor două loturi sunt ne semnificative statistic. Valoarea lui $t=1.667$, $P=0.73$, unde $P>0.05$, ne confirmă faptul că intervenția

experimentală la nivelul lotului experimental nu a fost reflectată în opiniile profesorilor ca având un efect pozitiv asupra calității climatului socio-afectiv de la nivelul clasei.

În concluzie, suntem îndreptățiți să afirmăm că ipoteza generală – Aplicarea sistematică a programului de intervenție denumit „*Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*”, în cadrul orelor destinate disciplinelor: *Dezvoltare personală* (clasele I-II) și *Educație civică* (clasele III-IV), va conduce la dobândirea rezilienței emoționale a elevilor – este validă și confirmăm astfel eficiența programului de intervenție.

În demersul investigativ al prezentei cercetări am întâmpinat anumite limite, dintre care le amintim pe cele mai relevante. Încă de la începutul cercetării ne-am confruntat cu lipsa unor considerente teoretice și statistice validate, care să sprijine cercetarea în realitatea educațională din țara noastră. Programele care au ca scop întărirea rezilienței emoționale ale elevilor le întâlnim în sistemele educaționale internaționale. În România există doar câteva încercări de a aplica astfel de intervenții, dar care nu se raportează la populația școlară din învățământul primar.

O limită importantă în cercetarea noastră o reprezintă lipsa unor instrumente de cercetare care să ne ajute în măsurarea dimensiunilor Stilului Emoțional, făcând astfel apel la traduceri și adaptări ale unor instrumente de cercetare concepute și validate în literatura internațională, precum și aprobarea instituțiilor asupra utilizării acestora. Implicațiile etice care au stat la baza implementării programului de intervenție și pe care le-am luat în considerare țin de protejarea datelor cu caracter personal ale elevilor și profesorilor cuprinși în cercetare, de respectarea principiului confidențialității și al anonimatului, dar și de obținerea acordului din partea instituțiilor implicate în cercetare.

Un aspect important cu privire la aplicarea programului nostru de intervenție la nivelul altor instituții școlare, constă în accederea în ceea ce privește cadrul legislativ care să ne ajute în promovarea acestuia în alte instituții școlare, precum și la elaborarea instrumentelor de cercetare necesare și a unor suporturi curriculare, care să fie abordate în școlile din România. Din această perspectivă, urmărim să aprofundăm subiectul cu privire la mentorarea profesorilor spre însușirea unui Stil Emoțional în activitatea de predare, de la forma în care a fost conceput în prezenta cercetare, la propunerea unor cursuri de pregătire a profesorilor care își propun să implementeze un astfel de program de intervenție în instituțiile de învățământ în care activează.

Concluzionăm că, prezenta cercetare este semnificativ relevantă pentru dobândirea rezilienței emoționale în rândul elevilor, confirmată prin programul de intervenție – *Stilul Emoțional al profesorului – factor principal în dobândirea rezilienței emoționale a elevilor*,

deoarece s-a reușit integrarea sa în cadrul conținuturilor aferente disciplinelor: *Dezvoltare personală și Educație civică*.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Albușescu, I., Albușescu M. (2000). *Strategii de predare și învățare a disciplinelor socio-umane*. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star.
2. Albușescu, I., Albușescu M. (2002). *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
3. Anghel, R. E. (2016). Rolul consilierii școlare în dezvoltarea rezilienței educaționale a elevilor. *Revista de Pedagogie*, LXIV (1).
4. Ardelean, A., Mândruț, O. (2012). *Didactica formării competențelor*. Arad: „Vasile Goldiș” Univerity Press.
5. Bharwaney, G. (2020). *Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim*. Iași: Polirom.
6. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis.
7. Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.
8. Cyrulnik, B. (2003). *Rezistența - această capacitate fără precedent pentru construcția umană*. Lisabona: Piaget.
9. Cyrulnik, B. (2005). *Murmurul fantomelor*. București: Curtea Veche.
10. Dârjan, I. (2010). *Management comportamental în clasa de elevi*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
11. Dârjan, I. (2015). *Rolul școlii în promovarea rezilienței copiilor cu dificultăți de învățare*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
12. Davidson, R. J., Begley, S. (2020). *Creierul și inteligența emoțională. Cum îți influențează tiparele lui unice felul în care gândești, simți și trăiești și cum le poți schimba*. (V. Vidu, traducător). București: Litera (lucrarea inițială apărută în 2012).
13. Fraser, M. W., & Terzian, M. A. (2005). Risk and Resilience in Child Development. Principles and Strategies of Practice. În G. P. Mallon & P. M. Hess (Eds.), *Child Welfare for the Twenty-First Century: A Handbook of Practices, Policies and Programs* (pp. 55–71). Columbia University Press.
14. Garmenzy, N., (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. În J. E. Gilbert R, Widom CS, Browne K, Fergusson D, Webb E, Janson S. *Lancet.*, 2009, *Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries*. Jan 3;373(9657):68-81. doi: 10.1016/S0140-6736(08)61706-7
15. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
16. Goleman, D. (2005). *Inteligență emoțională*. București: Editura Curtea Veche.
17. Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche.
18. Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, Vol. 74, 1507-1522.
19. Harper, D. (2012). Uncovering Recovery: The Resistible Rise of Recovery and Resilience. În *Studies in Social Justice*, Volume 6, Issue 1, 9-25.
20. Ionescu, Ș. (2013). *Tratat de reziliență asistată*. Editura Trei: București.
21. Lantieri, L. (2017). *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor. Tehnici de a cultiva puterea lăuntrică a copiilor*. București: Curtea Veche Publishing.

22. Manciaux, M. (2003). *La résilience: résister et se construire*. Genève: Médecine et Hygiène.
23. Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., Cyrulnik, B. (2001). La resiliene: etat des lieux. În *La resiliene: resister et se construire* (pp 13-21). Publisher: Medicine et Hygiene.
24. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
25. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
26. Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(2010), 491–495.
27. Masten, A.S., Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *The American Psychologist*. 53(2):205-20. DOI: [10.1037/0003-066X.53.2.205](https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205).
28. Masten, S. Ann. 2014. Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*. Volume 85, Number 1, Pages 6-20.
29. Petre, O. (2014). Interaction aspects of dominant styles: of teaching and of authority. *Managementul Intercultural*, Volumul XIV, Nr. 1 (30).
30. Popa, I. (2002). *Profesorul eficient. Necesitatea și posibilitatea formării lui*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
31. Postelnicu, C. (2000). *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Ed. Aramis.
32. Potolea, D. (1982). Stiluri educaționale. În *Probleme fundamentale ale pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
33. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. În *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED*. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
34. Russu, C. (1993). *Management*. București: Editura Expert.
35. Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resilience in psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
36. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–44.
37. Smit, B., Wandel, J., Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change*, 16, 282–292. DOI:10.1016/j.gloenvcha.2006.03.008
38. Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J., (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back, *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 3, 2008, p. 194–200.
39. Stanciu, L. (2003). Abordări teoretice ale stilurilor de conducere, *Anuarul academiei fortelor terestre*, nr. 2, 2002-2003. URL: <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/ABORDARI2.pdf>.
40. Ștefănuț, A. (2020). Considerații asupra cadrului legislativ al mentoratului didactic. *Revista Profesorului*, Nr. 7 (4).
41. Tisseron, S. (2007). *La resilience*. Paris: Presse universitaire de France.
42. Țurcanu C., Guțu V. (2019). Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. În *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Materialele științifice ale Conferinței Internaționale*, Chișinău, 360-365. URL : https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/360-365_2.pdf.
43. Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. In. M.C. Wang & E. W. Gordon (Coord.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: NJ: Erlbaum, 45-72.

*** Comisia Europeană (2006). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți*. Bruxelles: Comisia Europeană.

*** Institutul de Științe ale Educației. (2013). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național*. Document de politici educaționale.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Comunicare în limba română. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Matematică și explorarea mediului. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Matematică și explorarea mediului. Clasele a III- a și clasa a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Istorie. Clasa a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Religie. Cultul ortodox. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Muzică și mișcare. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Arte vizuale și abilități practice. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa pentru disciplina Dezvoltare personală. Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III- a și clasa a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa pentru disciplina Științe ale naturii. Clasele a III- a și clasa a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa pentru disciplina Educație civică. Clasele a III-a și a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa pentru disciplina Muzică și mișcare. Clasele a III-a și a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa pentru disciplina Arte vizuale și abilități practice. Clasele a III-a și a IV-a*. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014, București.

*** Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, Unitatea de Cercetare în Educație. *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Ghid pentru profesorii consilieri școlari*. Volumul I învățământ primar. Editura Didactică și Pedagogică.

*** Monitorul Oficial al României. (2011). *Legea Educației Naționale*. Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (actualizată la data de 15.10.2020).

www.edu.ro www.ise.ro