



MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, ROMÂNIA
Universitatea "Alexandru Ioan-Cuza" din Iași
Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**MODELUL UNUI NOU PROGRAM DE FORMARE PENTRU
PROFESORII DEBUTANȚI**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT: **Prof. univ. dr. Constantin CUCOȘ**

Student doctorand: **Tal Moshe Kazarnovski**

Iași

2023

Cuprins

ABSTRACT	1
Introducere	2
Contextul cercetării.....	2
Decalajul de cunoștințe în domeniu.....	3
Obiectivele cercetării	3
CAPITOLUL 1. CONTEXTUL TEORETIC PRINCIPAL.....	6
1. Fundamentul teoretic.....	6
1.1. Dezvoltarea abilităților SEL în cadrul noului program de formare pentru profesorii debutanți.....	7
1.2 Creșterea și dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți incluși în programe de formare.....	8
1.3 Cadrul conceptual și noul program de formare PEAK.....	9
CAPITOLUL 2: ORIGINALITATEA CERCETĂRII ȘI CONTRIBUȚIILOR.....	13
2. Paradigma metodologică.....	13
2.1 STUDIUL 1- Identificarea componentelor și abilităților unice necesare profesorilor debutanți în primul an de activitate (studiu calitativ).....	14
2.1.1 Studiul 1 - Metodologie.....	14
2.1.2 Studiul 1- Rezultate	17
2.1.3 Studiul 1 - Discuții și concluzii: Contribuția rezultatelor la proiectarea programului de formare PEAK.....	20
2.2 STUDIUL 2- Examinarea efectelor programului de formare PEAK asupra profesorilor debutanți (studiu cantitativ).....	21
2.2.1 Studiul 2 - Metodologie.....	21
2.2.2 Studiul 2- Rezultate.....	24
2.2.3 Studiul 2 - Discuții și concluzii: Evaluarea programului de formare PEAK.....	26
2.3 STUDIUL 3- Examinarea contribuției programului de formare PEAK la percepția profesorului debutant cu privire la predare și școală (Studiu calitativ).....	27
2.3.1 Studiul 3 - Metodologie.....	27
2.3.2 Studiul 3 - Rezultate.....	30
2.3.3 Studiul 3 - Discuții și concluzii: Evaluarea programului de formare PEAK.....	31
CAPITOLUL 3. CONCLUZII GENERALE, IMPLICAȚII ȘI SUGESTII.....	33
3. Concluzie generală	33
3.1 Implicațiile cercetării.....	33
3.2 Recomandări pentru direcții de cercetare viitoare	35
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....	37

Lista Tabelelor

Tabelul nr.	Denumire tabel	Pagina
1	Competențe-cheie ale programului de formare PEAK	10
2	Paradigma metodologică	13
3	Mediile și deviațiile standard ale rezultatelor principale ale ipotezei 1, înainte și după intervenție. Abilitățile SEL	25
4	Principalele teme derivate din interviurile în profunzime: Înțelegerea experiențelor profesorilor debutanți și a impactului programului de formare	30

Lista Figurilor

Figura nr.	Denumire Figură	Pagina
1	Aspecte emoționale Teme și categorii	18
2	Aspecte academice Teme și categorii	19
3	Modelul Puzzle al celor șase componente cheie ale managementului clasei	34

ABSTRACT

Profesorii debutanți, în special cei aflați în primul an la catedră, se pot confrunta cu dificultăți legate de domeniile complexe ale pedagogiei, managementului clasei și relațiilor cu elevii. În această perioadă de formare, profesorii trebuie să facă față unor cerințe din ce în ce mai complexe și în consecință este imperativ ca aceștia să își îmbunătățească nivelul de reziliență și adaptabilitate. Provocările reprezentate de izbucnirea pandemiei de COVID-19 au făcut ca această nevoie să devină și mai critică. Prezentul studiu propune programul PEAK (Pedagogical, Emotional, and Academic Knowledge / Cunoștințe pedagogice, emoționale și academice), un program de formare complex conceput pentru a îmbunătăți învățarea socio-emoțională (social and emotional learning / SEL), pedagogia și competențele de învățare în rândul cadrelor didactice din secolul XXI. Eficacitatea programului a fost testată și evaluată prin intermediul a trei studii de intervenție bazate pe metode mixte care au implicat profesori debutanți aflați în primul an de predare. Primul studiu calitativ a inclus 32 de participanți distribuiți în trei focus-grupuri cu scopul de a identifica nevoile și provocările profesorilor debutanți, care au stat la baza elaborării unui program de formare. Cel de-al doilea studiu a fost bazat pe o abordare cantitativă pentru a evalua impactul programului asupra profesorilor pentru care această meserie reprezintă prima sau a doua carieră. Au fost colectate date de la 84 de participanți, atât înainte, cât și după programul de intervenție. Studiul a evidențiat modul în care programul îmbunătățește capacitatea profesorilor de a gestiona schimbările survenite în clasă sau în contexte educaționale mai largi, prin stimularea rezilienței și adaptabilității. Cel de-al treilea studiu a adunat informații aprofundate de la 20 de profesori debutanți, după primul an la catedră, evaluând impactul programului asupra învățării socio-emoționale (SEL), rezilienței, precum și asupra cunoștințelor și abilităților pedagogice ale profesorilor. Rezultatele au confirmat importanța îndrumării continue și creării unui mediu de învățare bazat pe susținere și colaborare prin intermediul programului PEAK, o componentă crucială a intervenției. Este necesar ca programele de formare a cadrelor didactice să se adapteze la nevoile în schimbare ale profesorilor debutanți și la peisajul educațional modern. Cercetările arată că explorarea diferitelor metode de formare, cu accent pe dezvoltarea rezilienței emoționale și a competenței pedagogice, aduce beneficii practice în școlile din întreaga lume, iar prin implementarea unui program complex de sprijin, profesorii pot stabili un mediu de învățare pozitiv care să favorizeze implicarea și motivația elevilor contribuind în egală măsură la creșterea propriului lor nivel de bunăstare și reziliență.

Cuvinte cheie: Formarea continuă a cadrelor didactice, Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, SEL (învățare socio-emoțională), Abilități caracteristice secolului XXI, Profesori debutanți, Program de formare, Reziliență; Bunăstare.

Introducere

Educatorii joacă un rol crucial în formarea generațiilor viitoare, influența lor extinzându-se dincolo de mediul academic și având un impact semnificativ asupra dezvoltării personalității elevilor pe care îi îndrumă. Profesia de dascăl, deși plină de satisfacții, este marcată și de provocări unice. Deoarece profesorii sunt în mod constant nevoiți să se adapteze la noi metode, tehnologii și schimbări sociale, necesitatea de adaptabilitate poate adesea să-și pună amprenta asupra bunăstării lor mentale și emoționale (Hascher & Waber, 2021). Prin urmare, dezvoltarea competențelor și abilităților emoționale și profesionale este crucială pentru cadrele didactice, în special în primii ani de carieră, pentru a le asigura acestora stabilitatea profesională și împlinirea personală. Raportul McKinsey din 2007 subliniază aceste aspecte, accentuând importanța îmbunătățirii interacțiunilor dintre elevi și profesori în vederea creșterii performanței școlare generale. Învățarea eficientă este percepută ca rezultat direct al acestor interacțiuni (Barber & Morshed, 2007).

Contextul cercetării

Inițierea în meseria de profesor, în special primul an la catedră, este o perioadă vitală în modelarea metodologiilor pedagogice și în cultivarea rezilienței psihologice ale cadrului didactic (Cheng, 1996). Această fază seminală, marcată de explorarea stilurilor personale de predare, de consolidarea rezilienței și de formarea identității, joacă un rol semnificativ în fidelizarea profesorului în sistemul de învățământ (Cornu, 2013). Cu toate acestea, respectiva perioadă nu este lipsită de provocări. Ingersoll și Smith (2004) observă că numeroși profesori iau în considerare o schimbare de carieră după primul an, influențați de probleme legate de managementul clasei, cerințele administrative complexe, cerințele curriculare și adaptarea la culturile școlare, precum și de deficiența sprijinului oferit atât la nivel de sistem, cât și la nivel personal. La nivel global, sistemele de învățământ au răspuns acestei provocări prin consolidarea statutului profesorilor debutanți și facilitarea integrării eficiente a acestora în clasă (Borko, 2004). Pandemia COVID-19 a adus în prim-plan importanța critică a rezilienței ca mecanism de adaptare pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor din mediile profesionale. Numeroși profesori au fost nevoiți să treacă brusc la predarea la distanță și să se adapteze rapid la evoluția cerințelor curriculare și la stresul emoțional al gestionării unei crize

globale. Abilitățile emoționale și reziliența le permit profesorilor să se adapteze la transformarea bruscă și drastică a modalităților de predare (Jones et al., 2021). Prin urmare, a fost evident faptul că un program de formare complet pentru profesorii debutanți, alături de sistemele de sprijin și programele de formare solide sunt esențiale pentru a-i pregăti pe aceștia mai eficient pentru provocările cu care se confruntă în primul an la catedră (Turan, 2021).

Decalajul de cunoștințe în domeniu

Deși începutul carierei unui profesor implică o dinamică complexă, literatura de specialitate existentă nu dispune de dovezi substanțiale care să ne ghideze acțiunile și înțelegerea. În mod specific, am identificat un decalaj de cunoștințe în ceea ce privește următoarele aspecte:

- Ca parte a unui program de formare complex, trebuie identificate abilități și competențe explicite pentru a ajuta profesorii debutanți să parcurgă cu succes perioada complexă a primului an la catedră.
- Strategii și resurse care să faciliteze dezvoltarea rezilienței emoționale în rândul cadrelor didactice aflate la început de carieră. În prezent, există puține informații disponibile în ceea ce privește instrumentele specifice care pot fi utilizate pentru a facilita adaptarea emoțională și reziliența în timpul primului an de predare, perioadă marcată în mod specific de provocări (Durlak et al., 2015).
- Baza de cunoștințe esențiale și întrebările fundamentale cu care profesorii debutanți ar trebui să se familiarizeze până la sfârșitul primului an. Conform studiilor existente, cunoștințele necesare unui profesor debutant nu conturează în mod adecvat cerințele, creând astfel un decalaj de cunoștințe (Ingersoll și Smith, 2004).

Obiectivele cercetării

Prezenta cercetare își propune să proiecteze și să evalueze un program de formare complex pentru a îmbunătăți identitatea profesională și abilitățile de predare ale profesorilor debutanți, punând accentul pe învățarea socio-emoțională, pe competențele specifice secolului XXI și pe reziliența emoțională. În plus, cercetarea noastră intenționează să abordeze decalajul de cunoștințe cu privire la componentele esențiale ale programelor de formare a profesorilor debutanți, la dezvoltarea rezilienței emoționale la profesori și la întrebările-cheie și bazele de cunoștințe cu care profesorii debutanți ar trebui să se

familiarizeze în primul lor an de predare. Enunțăm în continuare următoarele obiective ale cercetării

- Identificarea componentelor esențiale ale unui program de formare complex destinat profesorilor debutanți, inclusiv învățarea socio-emoțională și competențele specifice secolului XXI și examinarea relației dintre dezvoltarea inteligenței emoționale și a rezilienței în rândul profesorilor și capacitatea acestora de a crea medii pozitive în clasă și de a promova bunăstarea elevilor. (Jones et al., 2021).
- Explorarea modului în care tehnologia poate fi integrată în programul de formare pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor (Mishra & Koehler, 2006; Hobbs, 2011).
- Dezvoltarea unui model de sprijin pentru profesorii debutanți, care să includă mentoratul continuu, SEL și oportunități de dezvoltare profesională (Brackett et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2017).
- Investigarea eficacității programului de formare în îmbunătățirea rezilienței profesorilor debutanți și analizarea modului în care programul de formare poate sprijini nevoile diverse ale profesorilor debutanți (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011).
- Examinarea relației dintre dezvoltarea inteligenței emoționale și a rezilienței în rândul profesorilor și capacitatea acestora de a crea medii pozitive în clasă și de a promova bunăstarea elevilor.

Întrebările de cercetare

Pentru o înțelegere aprofundată a problemelor și a strategiilor care trebuie abordate, au fost propuse următoarele întrebări de cercetare:

- Care sunt competențele și abilitățile cheie pe care un program holistic de formare a cadrelor didactice ar trebui să le cuprindă pentru a pregăti profesorii debutanți pentru provocările cu care se confruntă în primul lor an de predare?
- Ce strategii și instrumente pot ajuta profesorii debutanți să își construiască reziliența emoțională în timpul primului lor an la catedră?
- Care sunt domeniile fundamentale de cunoaștere și întrebările esențiale pe care profesorii ar trebui să le stăpânească până la încheierea primului an de activitate?

- Ce măsuri pot implementa instituțiile de învățământ și sistemele școlare pentru a stimula bunăstarea și satisfacția profesională a profesorilor debutanți?

Prezenta cercetare se confruntă cu două tipuri de limitări. În primul rând, studiul a fost realizat în timpul pandemiei COVID-19, în principal prin intermediul platformei Zoom, ceea ce ar putea influența răspunsurile și experiențele participanților. În al doilea rând, cercetarea s-a axat pe cadrele didactice aflate în primul an de activitate, limitând astfel generalizabilitatea rezultatelor la alte niveluri educaționale sau la profesori cu mai multă experiență.

CAPITOLUL 1. CONTEXTUL TEORETIC PRINCIPAL

1. Fundamentul teoretic

În esența sa, educația este un domeniu în continuă evoluție, de aceea este absolut necesar ca profesorii să posedă cunoștințe în domeniu și să fie capabili să facă față provocărilor din clasă, să se adapteze la cerințele sistemului și să faciliteze interacțiuni semnificative între elevi și profesori. Mai mult decât atât, cercetarea noastră se bazează pe teoriile învățării socio-emoționale, pe competențele specifice secolului XXI și pe o înțelegere aprofundată a dezvoltării profesionale a profesorilor debutanți. Importanța teoriei învățării socio-emoționale (SEL), așa cum este prezentată în Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), nu poate fi supraestimată în acest context. SEL pune accentul pe autocunoaștere, autogestionare, conștientizare socială, abilități de relaționare și procesul decizional responsabil. Aceste competențe necesită gestionarea emoțiilor, atingerea unor obiective pozitive, demonstrarea empatiei, menținerea unor relații pozitive și luarea unor decizii responsabile. Primul an la catedră reprezintă o perioadă de formare pentru cadrele didactice, în care li se modelează identitatea profesională și li se consolidează abilitățile de reziliență (Cheng, 1996). Cu toate acestea, se observă o rată ridicată de abandon în rândul profesorilor debutanți din cauza unor provocări precum managementul clasei, cerințele administrative și lipsa de sprijin (Ingersoll & Smith, 2004; Wisconsin Education Association Council, 2014; Bauer, 2019). Acest aspect indică în mod clar că programele de formare complexe menite să consolideze statutul profesorilor debutanți, care iau în considerare experiențele de viață și abilitățile emoționale ale acestora, au o importanță deosebită (Birman et al., 2000; Borko, 2004; Jones et al., 2021; Turan, 2021). Managementul clasei reprezintă unul din aspectele cu cele mai multe provocări pentru profesorii debutanți; este astfel vital pentru aceștia să învețe tehnici de management și să dezvolte un mediu de învățare sigur și bazat pe respect. Oportunitățile de dezvoltare profesională pot ajuta în acest sens (Burakgazi et al., 2019). Reflecția reprezintă o parte crucială a dezvoltării profesionale. Profesorii debutanți ar trebui să rămână deschiși la feedback, dispuși să își ajusteze metodele și să se concentreze pe îmbunătățirea continuă (Darling-Hammond, 2017; 2021). Pentru profesorii debutanți este necesar un sistem de sprijin complex, care să includă asistență educațională, sprijin personal și emoțional și furnizarea de resurse (Kardos & Johnson, 2007). Pandemia de COVID-19 a adăugat un nivel suplimentar de complexitate, a avut un impact considerabil asupra autoeficacității profesorilor debutanți și a crescut volumul de muncă, astfel că aceștia

au avut nevoie de sprijin suplimentar (Valona et al., 2022; Ketterlin-Geller et al., 2021). Înțelegerea nuanțată a nevoilor unui profesor debutant este esențială pentru creșterea profesională, avansarea academică și succesul pe termen lung în cariera didactică. Prezentul studiu evidențiază rolul SEL în sprijinirea profesorilor debutanți în gestionarea provocărilor specifice actului de predare (Jones et al., 2021). În plus, cercetarea noastră încorporează cadrul *21st Century Skills*, care subliniază gândirea critică, comunicarea, colaborarea și creativitatea ca fiind abilități esențiale. În acest context, profesorilor debutanți aflați în primul an de predare li se oferă o perspectivă asupra modului în care sunt instruiți pentru a face față provocărilor de la clasă, cu accent pe abilitățile de viață și carieră, alfabetizarea informațională, alfabetizarea media și abilitățile tehnologice. (Bauer, 2019). În primul an de predare, dezvoltarea profesională constituie o parte semnificativă a programului de formare. Ca urmare a unei dezvoltări profesionale adecvate în această perioadă, competențele, autoeficacitatea și ratele de retenție ale profesorilor debutanți pot cunoaște o îmbunătățire semnificativă.

1.1. Dezvoltarea abilităților SEL în cadrul noului program de formare pentru profesorii debutanți

Un proces eficient de predare și învățare se bazează pe învățarea socio-emoțională (SEL). Învățarea socio-emoțională se produce atunci când oamenii învață să recunoască, să gestioneze și să construiască relații pozitive. SEL este un factor-cheie în crearea unui mediu de învățare pozitiv și în promovarea bunăstării elevilor în cadrul sistemului de educație. Programele SEL îmbunătățesc performanța academică, cresc competența interpersonală și reduc problemele de comportament ale elevilor (Durlak et al., 2011). Implementarea programelor SEL necesită un efort coordonat din partea tuturor părților interesate, inclusiv a cadrelor didactice, a personalului administrativ și a părinților (Cahapay, 2020). Profesorii joacă un rol semnificativ în promovarea învățării socio-emoționale în clasă, fiind actorii responsabili pentru crearea unui mediu propice învățării. Este important ca profesorii să își dezvolte competențele socio-emoționale și să manifeste un comportament pozitiv față de elevii lor pentru a promova SEL (Jennings & Greenberg, 2009) într-o manieră eficientă. Încorporarea SEL în programele de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice este imperativă pentru a asigura profesorilor competențele și cunoștințele necesare pentru a promova SEL în sala de clasă (Jennings & Greenberg, 2009). O formare eficientă în domeniul învățării socio-emoționale (SEL) le permite profesorilor să își dezvolte conștiința de sine, capacitatea de auto-reglare, conștiința socială, abilitățile de relaționare și abilitățile de luare a

deciziilor responsabile. Potrivit lui Gagnon et al. (2019), SEL reprezintă un element semnificativ al predării și învățării eficiente. Implementarea SEL în programele școlare poate avea un impact semnificativ asupra rezultatelor elevilor. Pentru debutanți aflați în primul an de activitate, învățarea socio-emoțională (SEL) reprezintă o componentă crucială a formării. Curriculumul le oferă profesorilor debutanți competențele necesare pentru a face față cerințelor emoționale ale profesiei, promovând astfel un mediu educațional pozitiv și încurajator (Bunăiașu, 2018). Dezvoltarea continuă a competențelor SEL în rândul profesorilor debutanți este esențială pentru o creștere holistică; pe lângă faptul că îi ghidează pe profesori în ceea ce privește cerințele profesiei lor, acestea îi ajută să stabilească relații pozitive cu elevii (Brion, 2022; Styfanyshyn & Yurko, 2020). De asemenea, îi ajută să promoveze un mediu de învățare echitabil pentru toți elevii. Programele de formare a cadrelor didactice ar trebui să sublinieze și să integreze competențele SEL în curriculum pentru a pregăti cadrele didactice pentru provocările mediului de învățare contemporan (Durlak et al., 2011; Stockings et al., 2016). Pe lângă crearea unui mediu de învățare pozitiv, construirea unor relații puternice cu elevii și creșterea eficacității generale a cadrelor didactice, aceste componente cheie ale învățării sociale și emoționale pot deveni puncte de interes pentru profesorii debutanți. Altfel spus, profesorii debutanți trebuie să dezvolte capacitățile SEL pentru a se asigura că sunt pregătiți în mod adecvat pentru responsabilitățile și rolurile lor în cadrul unui mediu educațional dinamic.

1.2 Creșterea și dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți incluși în programe de formare

Profesorii debutanți aflați în primul an de activitate se confruntă cu o dublă provocare, aceea de a forma minți tinere și de a-și dezvolta în permanență competențele pedagogice într-un peisaj educațional în continuă evoluție. Prin urmare, primul an în cariera didactică este primordial, influențându-le dezvoltarea profesională și abordarea didactică viitoare. Modelul propus de Delors (1996) și modelul KSAV conceput de Binkley et al. (2011) oferă profesorilor debutanți competențele necesare corespunzătoare cerințelor secolului XXI, în timp ce teoria învățării experiențiale dezvoltată de Kolb (2007) le oferă acestora posibilitatea de a dobândi experiență în timpul procesului de predare propriu-zis. Prin combinarea acestor modele, profesorii debutanți aflați în primul an de activitate pot stabili un cadru complex propice învățării și creșterii profesionale, care reprezintă o bază esențială pentru succesul lor. În perioada contemporană, structura sălii de clasă le cere profesorilor să gândească critic, să colaboreze eficient, să utilizeze înțelept tehnologia și să înțeleagă diferite culturi - competențe

care au devenit din ce în ce mai importante. Potrivit lui Alahmad et al. (2021) și Chalkiadaki (2018), competențele personale și interpersonale sunt esențiale pentru profesorii debutanți. Acestea includ autodezvoltarea, autonomia, autogestionarea, autoorganizarea, autoreglarea, autodirecționarea și autoreflexia. Profesorii debutanți își pot astfel gestiona eficient clasele. Aceștia pot lua decizii în cunoștință de cauză, pot gestiona stresul și pot oferi modele pozitive pentru elevii lor. Pe măsură ce cadrele didactice aflate în primul an de activitate își dezvoltă aceste abilități prin învățare autodirijată, colaborare între colegi și interacțiune cu mentorii, aceștia vor câștiga autonomie și încredere. Este, de asemenea necesar ca profesorii debutanți să își dezvolte competențele pedagogice. Profesorii își pot îmbunătăți strategiile de instruire prin consolidarea competențelor de gândire critică, creativitate și colaborare, precum și prin gestionarea și lucrul cu informații în masă. În plus, profesorii vor învăța cum să însuflească aceste competențe elevilor lor, promovând o cultură a învățării pe tot parcursul vieții în cadrul orelor la clasă. Profesorii aflați în primul an de activitate trebuie să aplice competențele pe care le-au învățat prin componenta de dezvoltare profesională a programului de formare în interacțiunea cu elevii, colegii și personalul administrativ al școlii. Profesorii debutanți vor pune în aplicare practicile de reflecție, sesiunile de feedback și rezolvarea problemelor în colaborare, cultivând o cultură a progresului și învățării continue. Prin intermediul acestor interacțiuni, elevii vor dobândi o experiență directă a dinamicii educaționale, consolidându-și astfel capacitatea de adaptare (Ainley & Carstens, 2018).

În concluzie, pentru profesorii debutanți aflați în primul an de activitate, integrarea modelelor propuse de Delors (1996), Kolb (2007) și Binkley et al. (2011) în programele lor de predare poate oferi o bază solidă. Profesorii pot face față provocărilor educației moderne concentrându-se pe dezvoltarea abilităților personale și interpersonale, pe creșterea abilităților pedagogice și pe dezvoltarea profesională. Astfel, aceștia vor fi capabili să parcurgă cu succes primii lor ani la catedră și să evolueze odată cu mediul educațional aflat într-un proces de permanentă schimbare.

1.3 Cadrul conceptual și noul program de formare PEAK

Bazate pe un cadru conceptual holistic, programele de formare PEAK (Pedagogical, Emotional, and Academic Knowledge-skills, and Personal Development / cunoștințe și abilități pedagogice, emoționale și academice și dezvoltare personală) sunt concepute pentru a sprijini profesorii debutanți în dezvoltarea lor profesională și emoțională, oferind o abordare holistică menită să le ofere sprijinul necesar. În următorul capitol, vom efectua o trecere în revistă a literaturii de specialitate pentru a determina modul în care profesorii debutanți care

participă la un program de formare în timpul primului an de activitate se dezvoltă pe plan emoțional și profesional.

Programul PEAK conceptualizează o gamă largă de teorii și rezultate ale diverselor cercetări. Acest cadru a fost dezvoltat pe baza competențelor specifice secolului XXI (Imran, 2018), a învățării socio-emoționale (SEL) (Gardner, 2010) și a teoriei dezvoltării profesorilor (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Dweck, 2006; La Velle. 2020; Magni, 2019; Motoi & Popescu, 2022). Tabelul 1 evidențiază competența cheie a noului program de formare PEAK.

Tabelul 1. *Competențe-cheie ale programului de formare PEAK*

Competență	Programul PEAK
Alfabetizare digitală	Dezvoltată prin integrarea tehnologiei în curriculum și instruire
Gândire critică	Accentuată prin activități de învățare bazate pe investigație și activități bazate pe rezolvarea de probleme
Creativitate	Încurajată prin explorare, experimentare și proiecte cu finalitate deschisă
Abilități de comunicare	Dezvoltate prin oportunități de exprimare orală și scrisă
Reziliența personală	Abordată prin formare în domeniul managementului stresului și al îngrijirii personale
Managementul eficient al clasei	Elaborarea de strategii pentru crearea unui mediu de învățare sigur și pozitiv.
Dezvoltarea abilităților de predare	Îmbunătățirea practicilor și tehnicilor de instruire pentru a sprijini învățarea și dezvoltarea elevilor.

După cum se evidențiază în Tabelul 1, Programul PEAK urmărește să abordeze o gamă largă de competențe asigurând astfel o bună pregătire a profesorilor debutanți pentru cerințele clasei moderne. Prezentăm în continuare un rezumat al acestor competențe și al modului în care programul încearcă să le promoveze:

1. **Alfabetizarea digitală:** Recunoscând importanța tot mai mare a tehnologiei în educație, programul PEAK integrează în programa școlară și în programele de instruire instrumente bazate pe tehnologie. Această abordare îi ajută pe profesorii debutanți să își dezvolte abilitățile de alfabetizare digitală, echipându-i pentru utilizarea eficientă a tehnologiei la clasă.

2. **Gândirea critică:** Programul PEAK subliniază importanța gândirii critice prin integrarea învățării bazate pe cercetare și a activităților bazate pe rezolvarea problemelor în cadrul procesului de formare. Acest aspect al programului este conceput pentru a-i ajuta pe profesorii debutanți să încurajeze capacitatea elevilor lor de a analiza și evalua informațiile în mod critic.
3. **Creativitatea:** Programul încurajează creativitatea prin oferirea de oportunități de explorare, experimentare și proiecte deschise. Creativitatea este recunoscută ca fiind o competență esențială pentru rezolvarea problemelor și pentru stimularea implicării elevilor.
4. **Abilitățile de comunicare:** Programul PEAK creează oportunități pentru profesori de a-și dezvolta abilitățile de comunicare orală și scrisă. O bună abilitate de comunicare este esențială pentru predarea eficientă, pentru implicarea elevilor și pentru colaborarea cu colegii și părinții.
5. **Reziliența personală:** Având în vedere natura extrem de stresantă a meseriei de profesor, programul abordează reziliența personală prin formarea în domeniul managementului stresului și al strategiilor de autoîngrijire. Aceste instrumente îi ajută pe profesorii debutanți să facă față provocărilor profesiei, menținându-și în același timp starea de bine.
6. **Managementul eficient al clasei:** Programul sprijină profesorii debutanți în dezvoltarea unor strategii eficiente pentru crearea unui mediu de învățare sigur, pozitiv, bazat pe sprijin. Acest sprijin este oferit sub forma instruirii privind strategiile de gestionare a clasei și prin înțelegerea comportamentelor elevilor.
7. **Dezvoltarea abilităților de predare:** Programul PEAK are ca scop îmbunătățirea practicilor și tehnicilor de predare ale profesorilor debutanți, permițându-le acestora să sprijine în mod eficient învățarea și dezvoltarea elevilor. Acest aspect al programului include strategii de instruire diferențiată, evaluarea elevilor și dezvoltarea curriculumului.

Programul PEAK promovează o gamă largă de competențe pentru a asigura pregătirea adecvată a profesorilor debutanți, care să le ofere acestora instrumentele adecvate pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor lor, pentru a-și gestiona eficient clasele și pentru a se dezvolta în mod continuu în practica profesională. Programul îi pregătește pe profesori să utilizeze tehnologia în procesul didactic, le îmbunătățește nivelul de alfabetizare digitală și îi echipează cu strategii de predare eficiente pentru a maximiza rezultatele învățării. În plus,

reziliența și bunăstarea sunt componente integrale incluse în aspectele de dezvoltare personală ale programului. Profesorii pot valorifica aceste elemente pentru a dobândi abilitățile necesare care să îi ajute să facă față provocărilor legate de actul didactic. Prezenta cercetare arată că abilitatea cadrelor didactice de a dezvolta aceste abilități le îmbunătățește starea de sănătate și starea generală de bine și are un impact pozitiv atât asupra performanțelor la clasă cât și asupra rezultatelor academice ale elevilor, așa cum au demonstrat Jennings și Greenberg (2009). Importanța abilităților de relaționare în cadrul competenței sociale și emoționale a fost, de asemenea, evidențiată, deoarece acestea fac parte integrantă din construirea unor relații pozitive cu elevii, colegii și părinții (Taylor et al., 2017). Componenta de învățare socio-emoțională (SEL) este cu precădere importantă pentru succesul programului. (Elias et al., 1997; Gardner, 2010) S-a demonstrat că SEL îmbunătățește conștiința de sine a profesorilor, capacitatea de autogestionare, conștiința socială, abilitățile de relaționare și abilitățile de luare a deciziilor (Jennings & Greenberg, 2009; Taylor et al., 2017). Aceste abilități, la rândul lor, contribuie la dezvoltarea unor relații pozitive între profesori și elevi și creează un mediu de învățare sănătos în clasă. În plus față de programul PEAK, a fost încorporată și o componentă substanțială de formare a profesorilor. Aceasta este esențială pentru a sprijini cunoștințele academice și competențele pedagogice ale cadrelor didactice aflate la început de carieră. La rândul său, creativitatea este esențială pentru rezolvarea eficientă a problemelor și implementarea inovației în clasă, permițând profesorilor să se implice și să își inspire elevii (Trilling & Fadel, 2009). În concluzie, abordarea holistică și multifacetată a programului PEAK urmărește să dezvolte cadre didactice bine pregătite, reziliente și eficiente, care să poată depăși cu încredere provocările primului lor an de activitate și pe cele din activitatea ulterioară. Prin furnizarea unui program de formare bine structurat, inițiativa PEAK urmărește să transforme profesorii debutanți într-o comunitate competentă de educatori care se angajează să promoveze succesul elevilor, să încurajeze creșterea personală și să răspundă nevoilor diverse ale mediului școlar din secolul XXI.

CAPITOLUL 2: ORIGINALITATEA CERCETĂRII ȘI CONTRIBUȚIILOR

2. Paradigma metodologică

Paradigma metodologică a prezentei cercetări a încorporat trei studii mixte, utilizând atât metodologii cantitative, cât și calitative. Evaluarea programului de formare PEAK a fost realizată independent, fiind ulterior integrată pentru realizarea unei evaluări exhaustive. O evaluare completă a programului poate fi realizată prin intermediul structurii unice a fiecărui studiu. În prezentul studiu datele au fost analizate prin adoptarea unei abordări deductive, punându-se accentul pe nevoile profesorilor debutanți. În cel de-al doilea studiu, a fost administrat un chestionar înainte și după programul de formare pentru a evalua competențele cheie ale programului. În final, am realizat un interviu cantitativ cu profesorii debutanți la sfârșitul anului școlar, pentru a evalua eficacitatea programului. Interviul s-a dovedit cu precădere relevant pentru învățarea socio-emoțională, competențele academice și abilitățile specifice secolului XXI. Concluziile au evidențiat principalele competențe care necesitau o dezvoltare suplimentară pentru a sprijini în mod optim creșterea profesională a profesorilor debutanți. Tabelul 2 ilustrează paradigma metodologică.

Tabelul 2. *Paradigma metodologică*

Studiu	Obiectiv	Metode și instrumente de cercetare	Participanți la cercetare	Analiza datelor
1	Identificarea componentelor și competențelor unice cerute de profesorii debutanți în funcție de carieră și gen.	Calitative- Focus-grupuri	32 de profesori debutanți la sfârșitul primului an de activitate, după ce finalizarea programului de formare obișnuit.	Analiza tematică și clasificarea pe categorii pe baza principalelor teorii

2	Examinarea efectelor unui program de formare PEAK asupra profesorilor debutanți în ceea ce privește capacitatea lor de a-și îmbunătăți cunoștințele pedagogice, competențele de învățare specifice secolului XXI, precum și competențele de învățare socio-emoțională (SEL).	Cantitative- Sondaj pe bază de chestionar	84 de profesori debutanți – 16 în grupul de control și 68 în grupul de intervenție	Analiză statistică cantitativă
3	Examinarea contribuției programului de formare la percepția profesorului debutant asupra predării și a școlii.	Calitativ - Ghid de interviu	20 de profesori debutanți la finalul primului an de activitate	Analiză calitativă a interviurilor

2.1 STUDIUL 1- Identificarea componentelor și abilităților unice necesare profesorilor debutanți în primul an de activitate (studiu calitativ)

2.1.1 Studiul 1 - Metodologie

În cadrul Studiului 1 am adoptat o abordare de cercetare calitativă pentru a explora și descrie perspectivele individuale ale profesorilor debutanți și progresul lor în timp. Scopul acestui studiu a fost de a genera teorii bazate pe experiențele participanților (Pardede, 2018). Acesta s-a axat pe profesorii debutanți care au finalizat programul de formare, analizând experiențele, componentele și abilitățile lor unice, cu un accent deosebit pe mediile profesionale și diferențele de gen. Această abordare a permis o explorare a experiențelor personale și a percepțiilor care nu sunt ușor de cuantificat (Creswell & Poth, 2018).

Principalele obiective ale Studiului 1

Studiul a urmărit să identifice componentele și abilitățile unice necesare profesorilor debutanți din diverse medii profesionale și de diferite sexe, care nu sunt abordate în programele de formare a profesorilor disponibile în prezent (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

De asemenea, studiul a urmărit să examineze progresul și îmbunătățirea competențelor pedagogice ale profesorilor debutanți pe parcursul primului an de predare (Ingersoll & Strong, 2011). În plus, studiul a comparat eficacitatea strategiilor de predare utilizate de profesorii debutanți (Kauchak & Eggen, 2018), a evaluat impactul relațiilor profesor-elev asupra rezultatelor elevilor (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2006), a evaluat instrumentele furnizate cadrelor didactice aflate la început de carieră pentru managementul clasei și problemele legate de disciplină (Oliver & Reschly, 2010) și a examinat aplicarea competențelor specifice secolului XXI și a instrumentelor digitale în sălile de clasă (Dede, 2010). În plus, studiul a explorat aspectele emoționale legate de identitatea profesorilor debutanți, schimbările de percepție în timpul primului an de activitate la catedră și efectele acestui prim an asupra inteligenței emoționale și motivației acestora (Day et al., 2006).

Întrebările de cercetare

În vederea atingerii obiectivelor propuse, acest studiu a abordat următoarea serie de întrebări de cercetare:

1. Care sunt componentele și abilitățile unice sunt necesare pentru profesorii debutanți din diferite medii profesionale și de diferite sexe care nu sunt abordate în programele de formare existente? (Smith et al., 2021)
2. Cum progresează și se îmbunătățesc abilitățile pedagogice ale profesorilor debutanți în primul an de predare? (Johnson & Johnson, 2020)
3. Cât de eficiente sunt instrumentele utilizate de profesorii debutanți pentru managementul clasei și problemele de disciplină? (Wang et al., 2019)
4. În ce măsură aplică profesorii debutanți competențele specifice secolului XXI și utilizează instrumente digitale în timpul lecțiilor? (Gonzalez & Hernandez, 2020)
5. Cum se schimbă percepția profesorilor debutanți asupra identității lor profesionale în primul an de predare și cum influențează acest aspect inteligența lor emoțională și motivația? (Kim & Richardson, 2021)

Participanți și eșantionare

La studiu au participat 32 de profesori aflați în primul an de activitate care au urmat un program de formare obișnuită, cu un raport echilibrat între sexe. Majoritatea participanților erau profesori aflați la a doua carieră. Studiul a utilizat eșantionarea aleatorie

pentru a selecta participanții din diferite locații geografice din întreaga țară, asigurând o gamă diversă a nivelurilor de experiență și pregătire. Această strategie a consolidat validitatea externă a studiului, permițând generalizarea rezultatelor la o populație mai extinsă de profesori debutanți din Israel. De asemenea, acest aspect a dus la creșterea validității statistice a rezultatelor studiului (Bryman, 2016; Creswell, 2014; Lavrakas, 2008; Fetters et al., 2013).

Instrument de cercetare

În cadrul acestui studiu am utilizat aplicația Zoom pentru a desfășura întâlnirile a trei focus-grupuri, colectând date calitative de la participanți distribuiți în diferite locații geografice. Această platformă virtuală a permis menținerea normelor de distanțare socială în conformitate cu restricțiile impuse în timpul pandemiei de COVID-19 și a depășit barierele logistice pentru participanții aflați în diverse regiuni din Israel (Dos Santos et al., 2021; Archibald et al., 2019). Am luat în calcul mai multe aspecte cheie în vederea efectuării cercetării în mediul virtual, cum ar fi alegerea unei platforme cu care participanții să fie familiarizați, adaptarea protocolului și a materialelor de discuție pentru utilizarea online, asigurându-ne în același timp că aceste modificări nu au influențat abordarea întrebărilor de cercetare (Menary et al., 2021). Printre avantajele participării la focus-grupurile virtuale se numără posibilitatea unei acoperiri geografice mai largi, o atmosferă relaxată care conduce la un discurs mai aprofundat, precum și economia de timp și de resurse financiare. În schimb, printre dezavantaje s-au numărat potențiale defecțiuni tehnice și participarea limitată a persoanelor cu abilități tehnice slabe. Pentru a facilita discuții semnificative au fost utilizate ghiduri pentru grupurile de discuții, inclusiv întrebări (Krueger & Casey, 2015). Grupurile de discuții au fost interactive, permițând participanților să facă schimb de idei și experiențe, contribuind la o înțelegere mai profundă a întrebărilor de cercetare și oferind o perspectivă asupra componentelor și abilităților unice solicitate de profesorii debutanți din diferite medii profesionale și de diferite sexe (Morgan, 1996; Stewart et al., 2007; Wilkinson, 1998).

Analiza datelor

Gestionarea și analiza datelor pentru acest studiu a urmat liniile trasate de Braun și Clarke (2006) pentru analiza tematică și categorizare. Această metodă flexibilă a permis cercetătorilor să identifice modele, să dezvolte teme în cadrul unor seturi de date mari și diverse și să determine relațiile dintre concepte (Gibbs, 2021). Cercetătorii s-au familiarizat cu datele, au generat coduri inițiale, au grupat aceste coduri în teme potențiale și le-au

revizuit și rafinat iterativ până au rezultat teme clare. Aceste teme au fost ulterior analizate pentru a înțelege relațiile și relevanța lor pentru întrebările de cercetare. Analiza tematică a permis o examinare detaliată a datelor și a oferit informații valoroase cu privire la competențele care lipsesc din programele de formare existente și la provocările și nevoile unice ale profesorilor debutanți din diferite medii profesionale și de diferite sexe (Gibbs, 2021). Rezultatele derivate din această analiză au permis formularea întrebărilor de cercetare pentru un studiu mai amplu.

2.1.2 Studiul 1- Rezultate

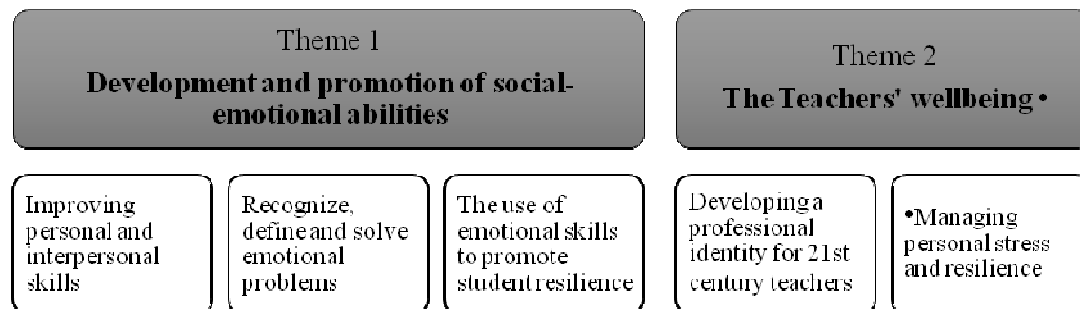
Analiza de conținut a focus-grupurilor, bazată pe teoriile principale ale studiului, a relevat patru teme principale: două referitoare la problemele emoționale și la relațiile profesor-elev și două referitoare la progresul profesional și academic al profesorului debutant. Studiul a subliniat importanța strategiilor de comunicare eficientă, care garantează că toate părțile implicate sunt conștiente de rolul lor și se simt ascultate, promovând un mediu bazat pe încredere și înțelegere. S-a sugerat că profesorii debutanți ar trebui să aibă mai multe oportunități de participare la procesul decizional.

Dintre rezultatele specifice, redăm următoarele aspecte:

1. Profesorii debutanți au înregistrat îmbunătățiri considerabile în ceea ce privește abilitățile lor pedagogice în primul an de predare, atribuite mentoratului și experienței la clasă. Cu toate acestea, s-a observat un decalaj semnificativ de competențe între rezultatele programului de formare și competențele practice la clasă.
2. Profesorii aflați în primul an de activitate au fost, în general, eficienți în ceea ce privește managementul clasei și problemele de disciplină, deși unii au întâmpinat unele probleme. Mulți participanți și-au exprimat dorința de a înțelege mai bine aceste aspecte în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice.
3. Majoritatea profesorilor debutanți s-au simțit confortabil în integrarea instrumentelor digitale și în aplicarea competențelor specifice secolului XXI în cadrul lecțiilor lor, însă unii au exprimat nevoia de formare și sprijin suplimentar.
4. Percepția profesorilor aflați în primul an de activitate în legătură cu identitatea lor profesională a evoluat semnificativ, afectând inteligența emoțională și motivația acestora. De-a lungul timpului, participanții au raportat o creștere a încrederii și un sentiment de apartenență, însă unii au experimentat și sentimente de izolare și stres.

Rezultatele derivate din analiza tematică subliniază necesitatea unor îmbunătățiri continue ale programelor de formare a cadrelor didactice pentru a răspunde în mod adecvat nevoilor unice ale profesorilor debutanți proveniți din diverse medii și având diferite apartenențe de gen (Gibbs, 2021). Concluziile derivate din acest studiu pot fi încorporate în programele de formare a cadrelor didactice pentru a conferi o mai bună pregătire și a sprijini profesorii debutanți care se confruntă cu provocări la clasă. Principalele teme și categorii rezultate în urma unui proces de codificare ghidat de principalele teorii sunt ilustrate în Figurile 1 și 2.

Figura 1 *Aspecte emoționale. Teme și categorii*



Așa cum se ilustrează în Figura 1, în aspectele emoționale ale actului didactic sunt implicate două teme principale:

1. Tema 1: Dezvoltarea și promovarea abilităților socio-emoționale

Această temă se axează pe îmbunătățirea abilităților personale și interpersonale ale profesorilor. Tema include, de asemenea, recunoașterea, definirea și rezolvarea problemelor emoționale. Această temă sugerează că profesorii ar trebui să își folosească abilitățile emoționale pentru a promova reziliența elevilor, implicând că un impact direct asupra rezilienței și bunăstării generale a elevilor se datorează competenței lor emoționale.

2. Tema 2: Bunăstarea profesorilor

Această temă se referă la sănătatea mintală a profesorilor și la percepția de sine a acestora. Pentru profesorii secolului XXI, această temă implică dezvoltarea unei identități profesionale, respectiv necesitatea ca profesorii să își redefinească și să își adapteze rolurile pentru a răspunde nevoilor și provocărilor lumii contemporane, aflată în continuă schimbare. Gestionarea stresului și a rezilienței personale se încadrează, de asemenea, în această temă, subliniind importanța grijii acordate propriei persoane și a rezilienței emoționale în

menținerea bunăstării profesorilor. Din ambele perspective, este evident că abilitățile emoționale și starea de bine joacă un rol crucial în predarea eficientă. Se sugerează că programele de formare a cadrelor didactice ar trebui să pună accentul pe aceste domenii pentru a dota cadrele didactice cu abilitățile necesare pentru a parcurge anevoiosul traseu emoțional al meseriei de profesor. Acest aspect poate contribui la creșterea eficacității în clasă și poate favoriza bunăstarea și reziliența elevilor.

Figura 2 *Aspecte academice. Teme și categorii*

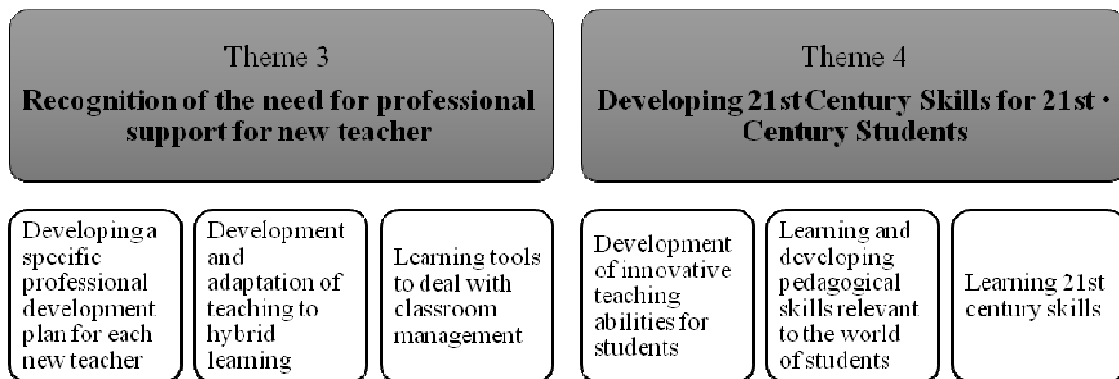


Figura 2 ilustrează temele și categoriile cheie relevante pentru dezvoltarea academică și profesională a cadrelor didactice aflate în primul an de activitate.

Tema 3: Recunoașterea necesității sprijinului profesional oferit profesorilor debutanți.

Această temă subliniază importanța de a oferi sprijin profesional profesorilor debutanți. Subcategoriile din cadrul acestei teme subliniază importanța planurilor de dezvoltare profesională personalizate pentru fiecare profesor debutant, deoarece fiecare profesor poate avea nevoie de un tip diferit de sprijin. Studiul a relevat în mod clar faptul că profesorii trebuie să-și adapteze competențele la mediile educaționale aflate în continuă schimbare, datorită dezvoltării și adaptării actului de predare la învățarea hibridă. Ultima subcategorie indică nevoia de strategii pentru a gestiona eficient situațiile din clasă.

Tema 4: Dezvoltarea competențelor specifice secolului XXI pentru elevii secolului XXI.

Această temă ia în discuție echiparea profesorilor cu abilități moderne de predare pentru a răspunde nevoilor elevilor secolului XXI. În prima subcategorie, se recomandă dezvoltarea unor abilități de predare inovatoare capabile de a-i implica în mod eficient pe elevii de astăzi. Conform celei de-a doua subcategorii, este important să se dobândească și să

se dezvolte abilități pedagogice relevante pentru contextul elevilor. Este subliniată importanța învățării competențelor secolului XXI, care includ, printre altele, creativitatea, gândirea critică, comunicarea și colaborarea. Prin urmare, este important de remarcat faptul că dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți ar trebui să includă nu numai aspecte tradiționale ale predării, ci și elemente care să îi pregătească pentru provocările și oportunitățile unice ale predării în era digitală.

2.1.3 Studiul 1 - Discuții și concluzii: Contribuția rezultatelor la proiectarea programului de formare PEAK

Putem concluziona că acestui studiu oferă informații valoroase pentru dezvoltarea unui nou program de formare PEAK pentru profesorii debutanți, care ar trebui să pună accentul pe competențele pedagogice, competențele specifice secolului XXI, reziliența emoțională și dezvoltarea identității profesionale.

1. Cercetările au demonstrat importanța învățării social-emoționale (SEL) pentru elevi și profesori (Brackett et al., 2012). Un program de formare obișnuit nu abordează acest aspect, profesorii debutanți fiind astfel nepregătiți să răspundă propriilor nevoi emoționale, precum și celor ale elevilor lor. Competențele SEL pot îmbunătăți în mod semnificativ relațiile profesor-elev, managementul clasei și rezultatele procesului educațional (Durlak et al., 2011).
2. Importanța bunăstării cadrelor didactice a crescut în ultimii ani, deoarece este legată de satisfacția profesională, de menținerea în activitate și de rezultatele elevilor (Roffey, 2012). Programul de formare periodică nu pare să furnizeze suficiente instrumente și resurse pentru ca profesorii debutanți să își mențină sănătatea mintală și starea de bine. Cadrele didactice pot fi mai bine pregătite pentru cerințele profesiei lor prin integrarea unor strategii precum managementul stresului, mindfulness și grija față de sine (Jennings & Greenberg, 2009).
3. Sprijinul oferit profesorilor debutanți este esențial pentru dezvoltarea și succesul lor profesional (Ingersoll & Strong, 2011). Atât prezentul studiu, cât și alte cercetări (Dos Santos et al., 2021; Fetters et al., 2013) au relevat faptul că unii profesori debutanți se confruntă cu sentimente de singurătate și stres. De asemenea, profesorii aflați la început de carieră pot simți că le lipsește direcția din cauza lipsei de mentorat, de îndrumare și de oportunități de colaborare oferite de programul obișnuit de formare. Oferirea accesului la educatori cu experiență, la resurse și la comunități profesionale

le poate asigura dezvoltarea profesională și capacitatea de a face față provocărilor din clasă (Wong & Wong, 2004).

4. Competențele specifice secolului XXI: Profesorii debutanți trebuie să fie pregătiți să integreze în mod eficient instrumentele digitale, abordările de învățare colaborativă și competențele de gândire critică în practicile lor de predare (Voogt & Roblin, 2012). Așa cum reiese din prezentul studiu și din alte cercetări pe această temă (Chioncel et al., 2003; Menary et al., 2021) unii profesori au declarat că au nevoie de mai mult sprijin în acest domeniu, ceea ce indică faptul că este posibil ca programul de formare obișnuit să nu abordeze aceste competențe esențiale, afectând astfel capacitatea profesorilor debutanți de a se implica și de a-și inspira elevii într-un cadru educațional modern (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).
5. Managementul clasei: Managementul eficient al clasei reprezintă o abilitate critică pentru profesori, influențând implicarea elevilor, motivația și rezultatele învățării (Marzano et al., 2003). Rezultatele cercetării noastre, care corespund celor evidențiate de literatura de specialitate (Krueger & Casey, 2015; Nobrega et al., 2021), arată că profesorii își doresc o mai bună înțelegere a problemelor ce țin de managementul clasei, iar programul de formare obișnuit ar putea să nu se concentreze suficient pe strategiile practice de managementul clasei. Însușirea de tehnici de managementul clasei bazate pe dovezi poate îmbunătăți încrederea profesorilor și comportamentul elevilor (Simonsen et al., 2008) și poate atenua discrepanța dintre rezultatele programului de formare și abilitățile practice aplicate în clasă, așa cum indică cercetarea noastră și alte studii pe această temă (Fetters et al., 2013; Gibbs, 2021).

2.2 STUDIUL 2- Examinarea efectelor programului de formare PEAK asupra profesorilor debutanți (studiu cantitativ)

2.2.1 Studiul 2 - Metodologie

Acest studiu investighează impactul programului de formare PEAK printr-o abordare cantitativă și un design de cercetare bazat pe intervenție. Programul de formare PEAK este destinat să îmbunătățească cunoștințele și abilitățile pedagogice ale profesorilor aflați la prima și a doua carieră și capacitățile de învățare socio-emoțională (SEL) ale profesorilor care lucrează cu copii de vârstă mică și adolescenți (Creswell & Creswell, 2018). Evaluările pre și post-intervenție au fost efectuate în conformitate cu modelul propus de Marsden & Torgerson (2012). Designul de cercetare pe bază de intervenție permite stabilirea unei relații

cauză-efect între variabilele independente (trecutul profesional al cadrelor didactice, apartenența la gen și tipul de program de formare) și variabilele dependente (cunoștințe pedagogice, abilități specifice secolului XXI și abilități socio-emoționale) (Mertler & Reinhart, 2017).

Obiectivele principale ale Studiului 2

Acest studiu își propune să determine impactul programului de formare PEAK asupra înțelegerii practicilor pedagogice, a competențelor specifice secolului XXI și a stimei de sine ale profesorilor debutanți, așa cum sunt aceste aspecte influențate de programul de intervenție. În plus, studiul examinează rolul experienței profesionale a cadrului didactic (aflat la prima sau a doua carieră) și al apartenenței de gen în dezvoltarea abilităților profesorilor după intervenție (Borman & Dowling, 2008). O comparație între rezultatele grupului de control (program de formare tradițional) și cele ale grupului de intervenție este menită să determine dacă programul de formare PEAK îmbunătățește competențele profesorilor.

Întrebări și ipoteze de cercetare

Studiul propune două întrebări și ipoteze de cercetare cheie.

Întrebările de cercetare sunt:

1. Îmbunătățește programul de formare PEAK competențele în ceea ce privește abilitățile SEL, cunoștințele pedagogice și abilitățile specifice secolului XXI în rândul profesorilor debutanți aflați în primul an de activitate?
2. Există o diferență semnificativă în dezvoltarea abilităților SEL, a cunoștințelor pedagogice și a competențelor specifice secolului XXI în rândul profesorilor debutanți, în funcție de sex și de tipul de carieră?

Pe baza obiectivelor și întrebărilor enunțate mai sus, studiul propune două ipoteze:

Ipoteza 1: Programul de formare PEAK va îmbunătăți în mod semnificativ abilitățile SEL, cunoștințele pedagogice și abilitățile specifice secolului XXI în rândul profesorilor debutanți, indiferent de genul și de pregătirea profesională a acestora. Se anticipează îmbunătățiri semnificative în diverse domenii, precum conștientizarea de sine, autogestionarea, luarea

deciziilor responsabile, conștientizarea socială, abilitățile de relaționare, bunăstarea, managementul clasei, disciplina și strategiile pentru clase eterogene (Darling-Hammond, 2017).

Ipoteza 2: Relația dintre programul de formare și competențele diferite și specifice poate diferi în funcție de factorii ce țin de apartenența la gen și de pregătirea profesională, indicând posibile interacțiuni semnificative între apartenența la gen și tipul de carieră (Collie & Martin, 2017).

Variabile

Studiul evaluează influența programului de formare PEAK asupra participanților, examinând atât variabilele independente, cât și cele dependente. Printre variabilele independente se numără apartenența la gen, pregătirea profesională și tipul de program de formare (tradițional versus PEAK), în timp ce variabilele dependente sunt reprezentate de cunoștințele pedagogice, competențele specifice secolului XXI și competențele SEL.

Participanți și eșantionare

La studiu au participat 84 de profesori debutanți, 68 fiind incluși în grupul de intervenție și 16 în grupul de control. În studiul de față, s-a utilizat eșantionarea de conveniență ca metodă de eșantionare non-aleatorie, utilizată pe scară largă în cercetarea educațională datorită accesibilității și simplității sale (Ilyasu & Etikan, 202). Studiul analizează cadre didactice aflate în primul și al doilea an de carieră, participanții fiind clasificați în funcție de gen și de pregătirea profesională, pentru a identifica diferențele de dezvoltare a abilităților între cele două grupuri. O comparație între rezultatele celor două grupuri ne va permite să evaluăm eficacitatea și impactul programului de formare PEAK asupra abilităților și competențelor profesorilor.

Instrument de cercetare

Pentru a evalua schimbările în competențele și abilitățile profesorilor debutanți (Marsden & Torgerson, 2012), am utilizat un chestionar complex înainte și după intervenție. Proiectele de evaluare se bazează în mare măsură pe autoevaluarea de către participanți a nivelurilor de stăpânire/control și pe percepția importanței abilităților testate (Misba, 2019; Sagi et al., 2013). Grupurilor de control și de intervenție li s-a administrat simultan un chestionar (Anexa

2) conținând întrebări despre cunoștințele pedagogice, competențele specifice secolului XXI (cum ar fi managementul clasei și abilitățile de predare) și competențele socio-emoționale în cadrul acestui program. Chestionarul a fost construit pe baza modelului elaborat de Lewinsky College of Education Research Authority (Sagi et al., 2013) și a Skills for Learning Questionnaire (Chestionarului privind competențele pentru învățare) elaborat de College of Physiotherapists of Ontario.

Analiza datelor

Ca parte a analizei datelor pentru acest studiu, au fost utilizate o varietate de tehnici statistice pentru a evalua validitatea și fiabilitatea factorilor identificați, atât cei emoționali (Misba, 2019), cât și cei pedagogici (Sagi et al., 2013), și pentru a examina eficiența programului de formare PEAK în îmbunătățirea dezvoltării abilităților profesorilor debutanți. În plus, analiza a vizat diferențele în dezvoltarea acestor abilități în funcție de genul și de pregătirea profesională a cadrului didactic (aflat la prima sau a doua carieră).

1. Testul t independent: Autoevaluările și percepțiile participanților cu privire la importanța competențelor testate au fost comparate cu ajutorul unui test t independent între două grupuri independente (grupul de studiu și grupul de control) (Field, 2018).

2. ANOVA cu măsuri repetate - În plus față de factorii timp (înainte și după intervenție), grup (control și intervenție), gen (masculin și feefeminimeie) sau tip de carieră (profesor la prima carieră și profesor la a doua carieră), a fost realizată o analiză ANOVA cu măsuri repetate în trei direcții. Toate analizele statistice au fost efectuate cu ajutorul pachetului software statistic SPSS v. 23 (IBM Corp, 2015) pentru a examina efectele principale și interacțiunile dintre cei trei factori. Rezultatele au fost considerate semnificative din punct de vedere statistic la nivelul $p < .05$.

2.2.2 Studiul 2- Rezultate

Prima ipoteză a examinat impactul programului de formare PEAK asupra dezvoltării abilităților profesorilor debutanți în învățarea socio-emoțională, cunoștințele pedagogice și abilitățile specifice secolului XXI și a sugerat că programul de formare ar spori semnificativ aceste abilități în rândul profesorilor debutanți, indiferent de apartenența la gen sau experiența profesională a acestora. A fost efectuat un test t independent pentru a compara

autoevaluările și percepțiile pre- și post-intervenție, precum și percepțiile privind importanța abilităților testate între grupul de studiu și cel de control. Tabelul 3 rezumă cele mai semnificative rezultate referitoare la abilitățile SEL.

Tabelul 3. *Mediile și deviațiile standard ale rezultatelor principale ale ipotezei 1, înainte și după intervenție. Abilitățile SEL*

Abilități SEL	Pre-intervenție				Post-intervenție				Post-intervenție comparativ pentru cele două grupuri	
	grup de studiu		grup de control		grup de studiu		grup de control		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Abilități de conducere demonstrate	4.38	1.28	5.06	1.06	4.57	0.99	4.63	1.25	2.11	*0.03
Menținerea relațiilor sociale	3.96	1.45	4.81	1.04	5.25	0.87	5.0	0.81	1.67	0.09
Echilibrarea obligațiilor personale și profesionale	3.31	1.22	3.81	1.51	4.79	0.89	3.88	1.25	3.41	*0.01
Dezvoltarea unui sentiment de autoeficacitate	3.85	1.16	4.44	1.45	4.65	1.0	3.38	1.54	4.07	*0.001

Notă. (*) reprezintă diferențe semnificative post-intervenție ($p < 0.05$) între grupul de studiu și grupul de control.

În urma analizei datelor prezentate în Tabelul 3, se poate concluziona că prima ipoteză a prezentei cercetări a fost confirmată. În urma intervenției sau a programului de formare PEAK, s-au obținut îmbunătățiri semnificative în mai multe domenii, în special în ceea ce privește abilitățile de învățare socio-emoțională (SEL). S-a constatat că participanții din grupul de studiu au obținut îmbunătățiri semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce

privește abilitățile de leadership, deoarece scorurile lor medii au crescut de la 4.38 înainte de intervenție la 4.57 după intervenție ($t=2.11$, $p=0.03$).

De asemenea, grupul de studiu și-a îmbunătățit semnificativ capacitatea de a menține relațiile sociale și de a echilibra obligațiile personale cu cele profesionale. Acest aspect a fost evidențiat de o creștere a scorurilor medii la 5.25 și, respectiv, 4.79. Grupul de studiu a demonstrat, de asemenea, o îmbunătățire semnificativă a autoeficacității post-intervenție. Programul a îmbunătățit, de asemenea, competențele pedagogice. În mod specific, în rândul participanților din grupul de studiu, s-au observat îmbunătățiri în ceea ce privește managementul clasei ($t=3.09$, $p=0.004$), utilizarea instrumentelor digitale ($t=-3.21$, $p=0.002$) și gândirea critică ($t=2.15$, $p=0.03$). Programul de formare PEAK a marcat îmbunătățiri în ceea ce privește abilitățile SEL și competența de predare în rândul profesorilor din grupul de studiu, susținând astfel ipoteza 1.

Cea de-a doua ipoteză a enunțat că se vor observa interacțiuni semnificative între factorii apartenența la gen și tipul de carieră, sugerând că relația dintre formarea PEAK și competențe poate fi diferită în funcție de aceste variabile demografice. Această interacțiune potențială a fost explorată în detaliu prin examinarea variabilelor - gen și tip de carieră – printr-o analiză ANOVA cu trei măsuri repetate, cu timpul de măsurare (pre- și post-intervenție). În cadrul prezentului studiu, am încercat să identificăm dacă acești factori au afectat în mod semnificativ competențele profesorilor sau au fost interconectați. Analiza nu a relevat nicio interacțiune semnificativă între gen și tipul de carieră în ceea ce privește efectele programului de formare. Prin urmare, datele nu susțin cea de-a doua ipoteză. Cu toate acestea, îmbunătățirea consistentă înregistrată în diverse grupuri demografice indică eficacitatea generală a formării PEAK.

2.2.3 Studiul 2 - Discuții și concluzii: Evaluarea programului de formare PEAK

Acest studiu a evaluat eficacitatea programului de formare PEAK în îmbunătățirea abilităților și competențelor profesorilor debutanți. De asemenea, s-a determinat dacă aceste efecte au variat în funcție de diverși factori demografici, inclusiv apartenența la gen și tipul de carieră. Rezultatele derivate din acest studiu au oferit informații convingătoare cu privire la aceste obiective. Concluziile studiului susțin ipoteza conform căreia programul de formare PEAK îmbunătățește competențele profesorilor debutanți în ceea ce privește abilitățile SEL, cunoștințele pedagogice și abilitățile specifice secolului XXI. Competențele de învățare

socio-emoțională (SEL) ale profesorilor s-au îmbunătățit semnificativ, în special în ceea ce privește aspectele legate de reziliență și bunăstare, reflectând impactul de succes al programului asupra îmbunătățirii acestor competențe esențiale. De asemenea, au fost observate îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește managementul clasei, instrumentele digitale și abilitățile de gândire critică. În pofida acestui fapt, a existat o discrepanță între îmbunătățirile înregistrate la nivelul tuturor factorilor, ceea ce indică domenii potențiale de îmbunătățire ulterioară. Conform datelor, îmbunătățirea abilităților și competențelor profesorilor nu a fost semnificativ diferită în funcție de gen sau de tipul de carieră, contrar celei de-a doua ipoteze. Acest aspect indică faptul că programul PEAK a avut succes în diverse grupuri demografice, dovedind beneficiile sale universale. În concluzie, cel de-al doilea studiu evidențiază valoarea programului de formare PEAK ca resursă pentru îmbunătățirea abilităților și competențelor profesorilor debutanți, în special în ceea ce privește SEL, managementul clasei, utilizarea instrumentelor digitale și gândirea critică. Îmbunătățirea diferențiată între diferitele competențe poate fi atribuită mai multor factori. Unele competențe ar putea fi avea aplicabilitate imediată în sarcinile zilnice ale cadrelor didactice, ceea ce duce la mai multe oportunități de a practica și de a îmbunătăți aceste competențe. De asemenea, este posibil ca unele aspecte ale programului de formare PEAK să fi fost mai eficiente decât altele. Acest lucru s-ar fi putut datora diferențelor în ceea ce privește calitatea instruirii, claritatea materialului sau relevanța exercițiilor. Deoarece fiecare profesor aduce propria experiență și pregătire în cadrul programului, diferențele individuale afectează în mod semnificativ modul în care se îmbunătățesc competențele elevilor. De exemplu, profesorilor cu experiență în materie de tehnologie le poate fi mai ușor să îmbunătățească instrumentele digitale. Cercetările viitoare ar trebui să aprofundeze acești factori pentru a înțelege mai bine de ce unele competențe s-au îmbunătățit mai mult decât altele și pentru a obține rezultate mai echilibrate. Acest aspect ar putea implica adaptarea programului în funcție de nevoile și circumstanțele individuale.

2.3 STUDIUL 3- Examinarea contribuției programului de formare PEAK la percepția profesorului debutant cu privire la predare și școală (Studiu calitativ).

2.3.1 Studiul 3 - Metodologie

Designul de cercetare calitativă pentru Studiul 3 a fost folosit pentru a explora experiențele complexe ale profesorilor debutanți în primul lor an de predare. Prin realizarea de interviuri în profunzime ca metodă principală de colectare a datelor, am reușit să obținem

o înțelegere profundă a experiențelor profesorilor și să înțelegem mai bine impactul programului de formare.

Obiectivul principal al Studiului 3

Pentru a înțelege efectul programului de formare asupra experiențelor profesorilor aflați în primul an de carieră, acest studiu a urmărit să diferențieze principalele contribuții ale programului. Obiectivul studiului a fost de a formula concluzii cu privire la eficacitatea și influența programului de formare asupra percepțiilor profesorilor cu privire la rolul lor didactic și la mediul școlar prin analiza experiențelor profesorilor și identificarea temelor recurente indicate de datele colectate.

Întrebări de cercetare

În cadrul Studiului 3 am formulat următoarele întrebări de cercetare:

- (1) Care este contribuția noului program de formare la dezvoltarea socio-emoțională a profesorilor debutanți?
- (2) Cum au contribuit componentele programului de formare la însușirea de competențespecifice secolului XXI și la cunoștințele pedagogice la sfârșitul primului an de activitate didactică?

Întrebările de cercetare enunțate mai sus au fost concepute pentru a explora contribuțiile specifice ale noului program de formare pentru profesorii debutanți la sfârșitul primului lor an de predare. Trebuie remarcat faptul că în timpul analizei au fost luate în considerare, de asemenea, apartenența la gen și mediul profesional al profesorilor pentru a identifica orice variații de impact în funcție de acești factori și pentru o înțelegere mai detaliată a influenței programului de formare asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice debutante. (Schonert-Reichl, 2017; Schleicher, 2012; Van der et al., 2019). Rezultatele nu au indicat niciun impact al factorilor legați de apartenența la gen și pregătirea profesională.

Participanți și eșantionare

Eșantionul de participanți la acest studiu a inclus 14 profesori debutanți din cadrul programului de formare PEAK și șase cadre didactice dintr-un program de formare obișnuit, cadrele didactice aflate la a doua carieră reprezentând aproximativ 60% din eșantion. Experiența diversă ale acestor profesori aflați la a doua carieră a adăugat dimensiuni valoroase studiului. În pofida potențialului de selecție părtinitoare și a incapacității de a generaliza rezultatele inerente eșantionării non-aleatorii, această abordare a fost selectată pentru a facilita explorarea în profunzime a experiențelor de predare ale acestor participanți în primul lor an de activitate didactică, mai degrabă decât pentru a urmări generalizări mai largi. Această metodă, cunoscută sub numele de eșantionare intenționată, este o abordare comună în cercetarea calitativă, având ca scop colectarea de unii volum mare de date detaliate de la participanții cu cunoștințe sau experiențe specifice relevante pentru studiul respectiv (Creswell, 2014; Rubin & Rubin, 2012).

Instrumente de cercetare

A fost realizat un interviu față în față, ceea ce a contribuit la un sentiment de confort în rândul participanților și a facilitat o discuție deschisă despre experiențele și percepțiile lor. S-au obținut astfel opinii mai autentice și mai exacte din partea participanților (Smith, Flowers și Larkin, 2009). Interviuurile au fost realizate la colegiul în care a fost finalizată formarea, oferind un mediu familiar și confortabil pentru participanți. Cu toate acestea, există anumite limitări în utilizarea interviurilor ca instrument principal de cercetare, inclusiv potențialul de dezirabilitate socială, care poate determina participanții să dea răspunsuri pe care cred că intervievatorul le dorește (Krumpal, 2013). Pentru a minimiza această tendință, participanții au fost asigurați de confidențialitatea răspunsurilor lor și de faptul că nu există răspunsuri „corecte” sau „greșite”. Aceste interviuri față în față au avut loc între iunie și iulie 2022, au durat între 45 și 76 de minute și s-au desfășurat în cadrul colegiului.

Analiza datelor

Datele din interviurile în profunzime au fost examinate cu ajutorul analizei tematice, un proces care identifică tipare și teme în cadrul datelor legate de întrebările de cercetare și obiectivele studiului (Braun & Clarke, 2019). Procesul a început cu transcrierea interviurilor și, ulterior, cu revizuirea acestora pentru a identifica temele și modelele cheie. Ulterior, am

clasificat temele în grupuri mai largi și am deliberat asupra rezultatelor pentru a asigura coerența și acuratețea analizei.

Pentru rigoarea analizei, au fost adoptate mai multe strategii, inclusiv evaluarea inter pares și reflexivitatea. Revizuirea colegială implică examinarea de către alți cercetători a procesului de analiză și a rezultatelor pentru a valida fiabilitatea. Reflexivitatea presupune ca cercetătorii să ia în considerare propriile prejudecăți și concepții care ar fi putut influența analiza. Aceste măsuri au fost luate pentru a asigura o analiză etică și imparțială, contribuind astfel la credibilitatea și acuratețea rezultatelor.

2.3.2 Studiul 3 - Rezultate

Procesul de analiză a datelor a relevat mai multe teme-cheie legate de întrebările și obiectivele de cercetare propuse pentru acest studiu. Aceste teme au cuprins contribuțiile programului de formare la dezvoltarea socio-emoțională și a competențelor specifice secolul XXI în rândul profesorilor debutanți. Aceste rezultate furnizează date pertinente cu privire la eficacitatea programului de formare, care pot ghida dezvoltarea de programe viitoare pentru a susține creșterea profesională a profesorilor debutanți. Tabelul 4 ilustrează cele patru teme principale relevate de interviurile în profunzime. Aceste teme ajută la o mai bună înțelegere a experiențelor profesorilor debutanți și a contribuțiilor programului de formare.

Tabelul 4. *Principalele teme derivate din interviurile în profunzime: Înțelegerea experiențelor profesorilor debutanți și a impactului programului de formare.*

Tema	Sub-teme	Rezultate
Dezvoltare pedagogică	<ul style="list-style-type: none"> • Provocări legate de managementul clasei. • Implementarea instrumentelor digitale. • Încorporarea competențelor specifice secolului XXI. 	PEAK consolidează dezvoltarea socio-emoțională a profesorilor debutanți prin îmbunătățirea managementului clasei, contribuie la dezvoltarea competențelor și cunoștințelor pedagogice specifice secolului XXI prin încorporarea instrumentelor digitale și prin promovarea acestor competențe specifice. Când profesorii se simt încrezători și stăpâni pe situație, acest lucru are un impact pozitiv asupra bunăstării lor emoționale și reduce nivelul de stres. În plus, un bun management al clasei contribuie, în mod indirect, la îmbunătățirea relațiilor sociale cu elevii, ceea ce stimulează dezvoltarea socio-emoțională a profesorului.

Tema	Sub-teme	Rezultate
Abilități de comunicare eficientă	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborarea cu colegii • Analiza factorilor de comunicare părinte-elev, profesor-elev și profesor-părinte. 	PEAK îmbunătățește dezvoltarea socio-emoțională a profesorilor debutanți printr-o mai bună colaborare cu colegii și o mai bună comunicare cu elevii și părinții, ceea ce contribuie la dezvoltarea competențelor și a cunoștințelor pedagogice specifice secolului XXI.
Dezvoltarea identității profesionale	<ul style="list-style-type: none"> • Semnificația identității profesionale a cadrului didactic. • Percepția educației ca valoare interioară. • Înțelegerea modului în care abilitățile individuale ale fiecărui elev afectează rezultatele învățării. 	O identitate profesională puternică înseamnă o înțelegere clară a rolului, a responsabilităților și a valorilor proprii în calitate de educator. Această înțelegere generează încredere și contribuie la formarea unei filosofii de predare complexe. Atunci când cadrele didactice au o încredere sporită în identitatea lor profesională, este mai probabil să adopte în metodele de predare strategii de predare inovatoare, inclusiv competențele specifice secolului XXI. Cadrele didactice au considerat că abilitățile individuale sunt esențiale pentru determinarea succesului lor, iar cultivarea abilităților unice este esențială.
Reziliența	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionarea cerințelor sistemului și a vieții personale. • Managementul personal al stresului. 	PEAK îmbunătățește dezvoltarea socio-emoțională prin furnizarea de strategii și instrumente pentru a gestiona eficient atât cerințele sistemului inerente profesiei de dascăl, cât și provocările vieții personale din afara muncii. Cadrele didactice au raportat că echilibrul dintre viața profesională și viața personală și gestionarea stresului au efecte profunde asupra rezilienței, eficacității și satisfacției.

Conform concluziilor studiului, programul de formare a profesorilor debutanți constituie o resursă complexă și valoroasă pentru aceștia. PEAK oferă programe de formare concepute pentru a oferi profesorilor debutanți competențele, cunoștințele și sprijinul de care au nevoie pentru a deveni educatori de succes. Pentru a-i pregăti pe elevi pentru succes în secolul XXI, profesorii debutanți trebuie să creeze un mediu de învățare pozitiv și atractiv.

2.3.3 Studiul 3 - Discuții și concluzii: Evaluarea programului de formare PEAK

Studiul 3 a evaluat programul de formare PEAK destinat profesorilor debutanți. Aceste studii demonstrează eficacitatea programului cu privire la încurajarea profesorilor aflați la început de carieră de a-și dezvolta abilitățile socio-emoționale, abilitățile de predare și competențele specifice secolului XXI. Studiul a evidențiat dezvoltarea identității profesionale, subliniind importanța convingerilor și a valorilor în stilul de predare al unui profesor. Pe lângă

sprijinirea profesorilor debutanți în definirea identității lor profesionale, programul le îmbunătățește abilitățile de comunicare, reziliența personală și echilibrul dintre viața profesională și cea privată, oferind instrumente și sprijin pentru gestionarea stresului. Rezultatele cercetării noastre sunt coroborate cu cele ilustrate de literatura de specialitate. De asemenea, rezultatele obținute evidențiază importanța promovării relațiilor sociale între elevi și între profesori și elevi. Studiul nostru evidențiază importanța unei comunicări eficiente în predare și învățare, în concordanță cu accentul pus de literatura de specialitate pe acest aspect. Se subliniază modul în care abilitățile de comunicare pot spori eficiența predării, pot facilita o mai bună înțelegere și pot cultiva un mediu de învățare mai interactiv și mai atractiv. În plus, cercetarea susține opinia exprimată și de alți cercetători conform căreia profesorii ar trebui să acorde prioritate bunăstării lor. Potrivit studiului nostru, menținerea unui echilibru între viața profesională și cea privată și gestionarea stresului pot avea un impact profund asupra eficienței, rezilienței, satisfacției și rezultatelor educaționale ale profesorilor. Programul de formare PEAK contribuie în mod pozitiv la dezvoltarea profesională și la creșterea personală a profesorilor debutanți. Sunt însă necesare studii suplimentare și o evaluare continuă pentru a asigura eficacitatea programului.

CAPITOLUL 3. CONCLUZII GENERALE, IMPLICAȚII ȘI SUGESTII

3. Concluzie generală

Prezenta cercetare evidențiază provocările și presiunile cu care se confruntă profesorii debutanți aflați în primul an de activitate în momentul în care se angajează în traseul lor profesional. Studiul subliniază importanța critică a unor programe de formare a cadrelor didactice, bine structurate și extinse, care să ofere un sprijin continuu, cu un accent deosebit pe învățarea socio-emoțională (SEL), pe expertiza pedagogică și pe competențele specifice secolului XXI. Prezenta cercetare include mai multe studii care evidențiază eficacitatea programului de formare. Programul PEAK (cunoștințe pedagogice, emoționale și academice) servește drept program de intervenție care oferă profesorilor aflați în primul an de activitate competențele necesare, încrederea și oportunitățile de dezvoltare personală pentru a se dezvolta atât din punct de vedere profesional, cât și personal. Profesorii participanți la studiu confirmă faptul că programul de formare le-a îmbunătățit în mod semnificativ capacitatea de a gestiona schimbările din cadrul clasei, ceea ce s-a dovedit a fi vital în contextul pandemiei COVID. Formarea îi poate ajuta pe profesori să se adapteze la diverse scenarii de predare și să își dezvolte reziliența pe parcursul carierei didactice. Mai mult decât atât, potențialul programului de a se adapta la nevoile emergente, cum ar fi dezvoltarea diverselor programe școlare, subliniază necesitatea adaptării continue în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice. Pe lângă faptul că oferă informații valoroase despre metodele eficiente de formare a cadrelor didactice, prezentul studiu pune accentul pe reziliența emoțională și competența pedagogică.

3.1 Implicațiile cercetării

Implicații de ordin teoretic: Prezentul studiu contribuie la literatura de specialitate existentă privind formarea profesorilor, în special a profesorilor aflați în primul an de activitate. Acest cercetarea noastră subliniază relevanța învățării socio-emoționale (SEL), a rezilienței și a competențelor specifice secolului XXI în contextul profesiei didactice, consolidând și dezvoltând aceste constructe teoretice. Cadrul studiului confirmă faptul că implementarea PEAK are un efect pozitiv. O abordare holistică a formării profesorilor, care integrează competența pedagogică, reziliența emoțională și alfabetizarea digitală, îmbunătățește experiențele profesionale ale cadrelor didactice aflate la început de carieră. Cercetarea explorează teoria managementului clasei, pornind de la instrumente și strategii stabilite

pentru a propune un model potențial care încearcă să răspundă complexității comunităților școlare de astăzi.

Figura 3. *Modelul Puzzle al celor șase componente cheie ale managementului clasei*



Model preluat de pe www.presentationgo.com

Este important de menționat că elementul Consecvență, plasat în centrul Modelului Puzzle, trebuie să fie implementată în toate cele șase domenii, pentru a asigura punerea în aplicare a acestora, pentru a realiza în mod optim managementul clasei și pentru a construi un mediu de învățare productiv. Aspecte suplimentare ale comunicării sunt: 1) Stabilirea unor așteptări comportamentale clare pentru a promova o cultură pozitivă a clasei. Aceste așteptări trebuie să fie comunicate clar elevilor, amintite în mod regulat și modelate de către profesor. 2) Furnizarea unui feedback consistent elevilor cu privire la performanțele lor academice și comportamentale. Acest feedback ar trebui să fie constructiv și specific, evidențiind domeniile în care se înregistrează îmbunătățiri și progrese și sărbătorind succesele.

În concluzie, Modelul Puzzle reprezintă o abordare practică destinată abordării provocărilor cu care se confruntă profesorii debutanți în gestionarea claselor. Programul PEAK de formare a profesorilor debutanți îi poate învăța pe participanți cum să creeze un mediu de învățare pozitiv, să expună în mod clar elevilor ceea ce se așteaptă de la ei, să își gestioneze eficient

clasele și să abordeze în mod eficient nevoile socio-emoționale ale elevilor. Modelul Puzzle și programul PEAK pot ajuta profesorii debutanți să se simtă mai pregătiți și mai încrezători în gestionarea claselor și în promovarea succesului elevilor.

Implicații de ordin practic: Perspectivele obținute în urma cercetării au o valoare semnificativă pentru factorii decizionali implicați în elaborarea politicilor educaționale, în administrarea sistemului de învățământ și în formarea cadrelor didactice. Succesul programului de sprijin dedicat profesorilor debutanți aflați în primul an de activitate evidențiază potențialul de implementare pe scară mai largă a acestuia. Este esențial să se recunoască semnificația ghidării și sprijinului constant și continuu în timpul fazei inițiale a carierei didactice, cu accent pe programele de mentorat, care sunt ușor disponibile. În plus, studiul pledează cu tărie pentru integrarea unor tehnici de predare adaptabile, a unor instrumente digitale și a unor programe școlare care pot ține pasul cu cerințele în continuă evoluție ale sectorului educațional.

Implicații de ordin metodologic: Prezentul studiu a implementat o abordare de cercetare bazată pe metode mixte, combinând în mod expert metodologiile calitative și cantitative pentru a valida și consolida concluziile. Prin intermediul focus-grupurilor, al interviurilor și sondajelor, cercetarea noastră a condus la o mai bună înțelegere a problemelor complexe cu care se confruntă profesorii debutanți. Viziunea multidimensională și varietatea datelor obținute în urma acestei abordări au fost extrem de valoroase, conferind eficiență sporită abordării metodologice utilizate în cadrul cercetării.

3.2 Recomandări pentru direcții de cercetare viitoare

În vederea îmbunătățirii acestui domeniu de studiu, formulăm în continuare câteva recomandări pentru direcții de cercetare viitoare:

1. Tehnologie integrată: Deoarece tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în educație, cercetările ulterioare ar putea investiga modul în care programul de formare ar putea fi modificat sau îmbunătățit pentru a încorpora mai multe instrumente și tehnologii digitale, precum inteligența artificială, de exemplu.
2. Personalizarea programului de formare: Cercetările viitoare ar putea explora modul în care programul de formare poate fi personalizat pentru a răspunde nevoilor individuale ale profesorilor, luând în considerare factori precum experiența anterioară,

caracteristicile personale și provocările specifice cu care aceștia se confruntă în contextul lor de predare.

3. Recomandăm efectuarea de cercetări suplimentare pentru a examina în profunzime impactul programului de formare a cadrelor didactice asupra performanțelor academice ale elevilor, a nivelului de implicare și a experienței generale în școală. Acest tip de cercetări ar putea oferi o înțelegere mai profundă a eficacității programului.
4. Pentru a o mai bună valorificare a rezultatelor și abordării prezentei cercetări, cercetările viitoare ar putea include studii pe termen lung care să urmărească impactul pe termen lung al unor programe de formare similare asupra traiectoriilor profesionale ale cadrelor didactice și a rezultatelor elevilor lor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Ainley, J. and R. Carstens (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.

Alahmad, A., Stamenkovska, T., & Gyori, J. (2021). Preparing pre-service teachers for 21st century skills education. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(1), 67-86.
<https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i1.pp67-86>

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Learning Compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

American Psychological Association. (2020). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (11th ed.)*. <https://www.apa.org/ethics/code>

Awareness and Knowledge in Education and Teaching, *Division A Counseling Psychological Service (in Hebrew)*, the Ministry of Education.

Archibald, M. M., et al. (2019). Virtual meetings: A review of the literature. *International Journal of Medical Informatics*, 132.

Archibald, Mandy & Ambagtsheer, Rachel & Casey, Mavourneen & Lawless, Michael. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. 18. 160940691987459. 10.1177/1609406919874596.

- Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Teacher training and professional development: Are beliefs about learning and instruction related to classroom practice? *Teaching and Teacher Education*, 58, 118-128.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bauer, J. (2019). Navigating the school culture: Training programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 144-157.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2011). Defining twenty-first century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17-66.
- Bischoff, P., Becker, K., & Pfeiffer, V. (2021). Pedagogical skills and 21st-century skills: A systematic review. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 123-145.
- Brion, C. (2022). The Impact of COVID-19 on Teachers' Self-Efficacy and School Culture. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(2), n2.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
<https://doi.org/10.3102/0013189x033008003>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Bunaiasu, C. M. (2018). The conceptual framework of the emotional competences of the teacher—a comprehensive approach. *Social Sciences and Education Research Review*, 5(2), 62-70.

Burakgazi - Gelmez, S., Karsantık, Y., Aktan, T., Ayaz, M. A., Büge, B. C., Karataş, F., & Yavaşca, O. (2019). Equipped or not? Investigating pre-service teachers' 21st century skills. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 451-468

Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf.*

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: A curriculum studies perspective.

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.

<https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>

Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.

<https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941322>

Chioncel, N. E., Van Der Veen, R. G. W., Wildemeersch, D., & Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 495–517. <https://doi.org/10.1080/0260137032000102850>

Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 141-153.

Cochran-Smith, M., et al. (2018). Self-doubt and teacher education: Toward a dynamic understanding of identity formation. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 44-55.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Social and emotional learning and positive behavioural interventions and supports*. Chicago, IL.

Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., Cobb, V., & Bullmaster, M. (2021). Professional Development Schools as Contexts for Teacher Learning and Leadership 1. In *Organizational learning in schools* (pp. 149-175).

Dash, S. K., & Behera, P. (2019). Impact of short-term teacher training programs on teachers' knowledge and skills: A study in mathematics and science subjects. *Journal of Education and Practice*, 10(12), 43-52.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first-century, Paris UNESCO 1996. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 24(1).

Dos Santos, A. M., et al. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on education: Insights from a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving diversity in qualitative research: The importance of gender representation. *Qualitative Health Research*, 23(5), 636-643.

Fetters, M. D., et al. (2013). The qualitative study of hard-to-reach populations: Researchers' experiences and reflections. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(6), 636-660.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Lewis, A. (2019). Preschool student–teacher relationships and teaching stress. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 217-225.
- Gibbs, G. R. (2021). Thematic coding and categorizing. *In Analyzing Qualitative Data (3rd ed., pp. 95-133)*. SAGE Publications.
- Hascher, T., & Waber, N. (2021). Teacher wellbeing as an indicator of educational quality. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 82-95
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- International Society for Technology in Education. (2019). ISTE standards for teachers. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-teachers>
- Imran, S. (2018). Changing Role of Teachers in the 21st Century. *Education*, 5, 507-532.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, M. S., Carrigan, A. M., & Ogilvie, C. N. (2021). *The Impact of a Global Pandemic on Education* (Doctoral dissertation, Lipscomb University).
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teach. Teach.* 20, 530–546. doi: 10.1080/13540602.2014.93795
- Johnson, J. E., & Johnson, M. (2020). Teacher education for classroom management: *A practical guide for learning to manage difficult students and classrooms*. Routledge.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.)*. SAGE Publications.

La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608.

Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE Publications.

Le Cornu, R (2013) "Building early career teacher resilience: The role of relationships," *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, no. 4

Iliyasu, R., & Etikan, I. (2021). Comparison of quota sampling and stratified random sampling. *Biom. Biostat. Int. J. Rev*, 10, 24-27.

Magni, F. (2019). Initial Teacher Education Policies: A Comparison between Italy and the UK. Recent Trends and Future Prospects. *Teacher Education for the 21st Century*, 127.

Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). *Single group, pre-and post-test research designs: Some methodological concerns*. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616.

Misba, M. F. H., & Jailani. (2019). The construct validity of Skills for Learning Questionnaire to measure the skill gap in vocational high school. In *Proceedings of the 1st Vocational Education International Conference (VEIC 2019)* (pp. 112-118). Atlantis Press. DOI: 10.2991/assehr.k.191217.022

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054

Motoi, G., & Popescu, A. M. (2022). The Teaching Career in Romania as Part of The Initial Teacher Training in Europe. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 44(2), 49-59..

National Council of Teachers of English (NCTE). (2013). *Framework for 21st-century curriculum and assessment*. Retrieved from <https://ncte.org/wp-content/uploads/2018/02/Framework-for-21st-Century-Curriculum-and-Assessment-1.pdf>

Pardede, P. (2018). *Identifying and Formulating the Research Problem*. Universitas Kristen Indonesia, English Education Department. Recuperado el, 15.

Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. Springer Science & Business Media.

Sagi, R, Gilat, Y. G. Ezer, H. Shtiman, Y. (2013). *Concepts and practices in professional development and teaching Among Teachers*. School of Education, Lewinsky College (In Hebrew)

Schleicher A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21Century. LESSONS FROM AROUND THE WORLD*

Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and emotional learning and teachers*. The future of Children, 137-155.

Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Teacher education effectiveness: Quality and value for money. In E. P. St. John, G. C. Lassonde, & S. S. Jerrim (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 315-347). North-Holland.

Styfanyshyn I & Yurko, N (2020). “The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment,” *Pedagogical concept and its features social work and linguology (1st ed)*, pp. 4–13.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice (2nd ed.)*. SAGE Publications.

Taylor, J. L. (2013). The power of resilience: a theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *Qual. Rep.* 18, 1–25.

Turan. M, E (2021) “The relationship between social emotional learning competencies and life satisfaction in adolescents: Mediating role of academic resilience,” *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 13, no. 4.

Van Der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: *Implications for national curriculum policies*. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Wang, Y. (2021) Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Front. Psychol.* 12:738.

Wilkinson, S (1998) Focus group methodology: a review, *International Journal of Social Research Methodology*, 1:3, 181-203

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2004). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.