



Universitatea "Alexandru Ioan-Cuza" din Iași, România

Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

**Modele de „workshop-uri” de tip „internship” și
rolul acestora în schimbarea sensului coerenței
în predare și a motivației pentru predare**

Rezumatul tezei de doctorat

Conducător de doctorat: Prof. univ. dr. Constantin Cucuș

Student doctorant: Vered Freedman

Ianuarie 2021

Cuprins

Error! Bookmark not defined.

Abstract

Workshop-urile de tip internship constituie ultima verigă a procesului de formare a cadrelor didactice, în Israel. În ultimele două decenii au fost dezvoltate trei modele: FtF (față în față), online și "incubator". Există dovezi empirice cu privire la utilitatea workshop-urilor de tip internship, dar până în prezent au fost colectate puține date empirice care să compare cele trei modele. Această cercetare a urmărit să analizeze implicațiile celor trei modele din punct de vedere al utilității lor pentru stagiari, să exploreze schimbările în sensul coerenței în situațiile de predare (SOCITS) și motivația pentru predare a stagiariilor, inclusiv satisfacția profesională, ca urmare a participării la un workshop de tip internship.

Această cercetare bazată pe metode mixte de cercetare, cuprinde trei studii. Primul studiu, de natură cantitativă, a analizat asemănările și diferențele dintre cele trei modele de workshop-uri de tip internship. Al doilea studiu, de natură calitativă, a adunat informații aprofundate de la stagiari, despre factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului. Cel de-al treilea studiu a constatat în aplicarea unui plan de cercetare bazat pe metode mixte, analizând implicațiile pandemiei COVID-19 asupra preferințelor stagiariilor în ceea ce privește mediul de învățare.

Datele au fost colectate folosind un eșantion de convenință, format din 125 de stagiari, fiecare participând la unul dintre cele trei modele de atelier. Chestionarele structurate, care au fost completate în două momente diferite, au examinat ipoteze specifice privind contribuția workshop-ului și caracteristicile personale: sentimentul de coerență în predare, motivația pentru predare și satisfacția profesională. Interviuurile în profunzime, de tip structurat, au examinat factorii care promovează și factorii care limitează contribuția workshop-ului, precum și mediul de învățare preferat de stagiari. Au fost utilizate mai multe surse independente pentru a se putea realiza triangulația și a extinde nivelul de înțelegere a celor cercetate.

Rezultatele au arătat că sprijinul emoțional și profesional este oferit în toate cele trei modele, acest sprijin având o natură diferită, în funcție de model. În plus, modelul FtF a fost perceput ca având cea mai mare contribuție emoțională și profesională. Factorii care promovează utilitatea workshopurilor au fost identificați în cele două modele noi: utilizarea scrisului, în modelul online, și participarea comunității profesionale în modelul "incubator". Studiul a fost realizat în urma crizei COVID-19 și a evidențiat centralitatea coordonatorilor de workshop ca factor de promovare a contribuției în rândul celor care nu au simțit diferența dintre mediul FtF și cel online - atât în workshop-ul FtF, cât și în "incubator". În ceea ce privește schimbările din timpul workshop-ului - spre deosebire de ceea ce s-a presupus, s-a constatat că SOCITS ca și concept general nu s-a schimbat, motivația pentru predare a scăzut, iar satisfacția, precum și componenta de comprehensibilitate a SOCITS a crescut doar în modelul "incubator".

În urma rezultatelor, se poate concluziona că fiecare dintre workshop-urile de tip internship are o unicitate încorporată și că toate sunt necesare pentru a răspunde nevoilor stagiariilor. În timp ce mediul FtF oferă o modalitate eficientă de dobândire a experiențelor de învățare, modelul online promovează procesele reflexive. Prin urmare, se recomandă combinarea elementelor din cele trei modele și inițierea unui model hibrid pentru ca workshop-ul să ofere un răspuns optim. În plus, percepția stagiariilor despre coordonatori ca fiind figuri semnificative, impune necesitatea de a face mediul online accesibil pentru coordonatori. Dintr-o perspectivă universală, studiul a relevat importanța proceselor de predare și învățare în medii diferite, FtF și mediul online. Având în vedere criza prin care au trecut sistemele de învățământ din întreaga lume, în urma pandemiei COVID-19, aceste perspective contribuie la

cunoștințele teoretice și practice privind utilitatea mediului de învățare online și importanța acestuia.

Cuvinte-cheie: modele de workshop-uri de tip internship; workshop online, "incubator", mediu de învățare online; mediu de învățare față în față; criza COVID-19, motivația pentru predare, SOCITS, satisfacția profesională.

CAPITOLUL I: INTRODUCERE

Prezenta cercetare se concentrează pe formarea stagiarelor, în demersul de analiză a proceselor care au loc în workshop-urile de tip internship din Israel dintr-o dublă perspectivă: (1) compararea diferitelor modele de workshop și a beneficiilor acestora. (2) schimbările care au loc în timpul workshop-urilor de tip internship, în ceea ce privește sentimentul de coerență în situațiile de predare (SOCITS) al stagiarelor, motivația pentru predare și satisfacția profesională, legate de dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți. În plus, se analizează implicațiile pandemiei COVID-19 asupra preferințelor stagiarelor în ceea ce privește mediul de învățare.

Cadrul cercetării și decalajele din domeniul cunoașterii

Programele de inducție sunt cunoscute în întreaga lume (Nasser-Abu Alhija, Fresko & Richenberg, 2011). În cel de-al patrulea an de formare a cadrelor didactice din Israel, majoritatea studenților participă la un workshop de tip internship didactic care abordează situații dificile (Circulara directorului general, 2014). Importanța workshop-ului este critică în ceea ce privește așteptările sistemului și decalajele dintre teorie și practică, acest decalaj numărându-se printre principalii factori care duc la abandonul cadrelor didactice în primii ani de activitate (Adoniou, 2016; Shkedi, 2016). De-a lungul anilor, în Israel au fost dezvoltate mai multe modele de workshop-uri de tip internship: workshop tradițional față în față (FtF), workshop online și workshop "incubator", care are loc în școală și la care iau parte și alți participanți, în afară de stagiari, cum ar fi profesorii mentori.

Modelele de workshop-uri sunt similare din perspectiva obiectivelor, domeniului de aplicare și a modului de coordonare. Ele diferă în funcție de mediul în care are loc comunicarea între participanți, (mediul FtF versus mediul online) și contextul în care sunt implementate workshop-urile (instituții de învățământ superior versus școală).

Dovezile empirice au atestat contribuția workshop-urilor de tip internship (Maskit & Dickman, 2006; Zach, Talmor & Stein, 2016), precum și schimbările care au loc în dezvoltarea profesională a participanților. Cu toate acestea, până în prezent, au fost colectate puține date empirice care să compare cele trei modele. Compararea modelelor FtF cu modelele online este rară (Rotenberg-Tadmor, 2014; Hammer-Budnaro, 2018), iar modelul "incubator", a fost comparat până acum doar cu modelul tradițional FtF (Levi-Keren & Rosenberg, 2019).

Pandemia COVID-19, care a izbucnit în timpul perioadei de cercetare, a oferit o ocazie rară de a examina cele trei modele în timp real, în special comparația dintre mediul online și FtF. Această criză globală a dus la o tranziție rapidă și neașteptată către învățământul online. Astfel, stagiarii, care au experimentat un model FtF în primul semestru, au experimentat învățământul online în cel de-al doilea semestru. Această situație a permis compararea nu numai a efectelor diferitelor modele de workshop-uri asupra stagiarii, ci și a diferitelor medii de învățare asupra acelor stagiați care au experimentat atât mediul de învățare FtF, cât și mediul de învățare online.

Sentimentul de coerență al stagiarii în situația de predare (SOCITS), precum și motivația pentru predare nu au fost studiate în detaliu. Sentimentul de coerență (SOC) este o resursă personală, legată de adaptarea socială și de calitatea funcționării în diferite domenii (Antonovsky, 1998). Semnificația conceptului de "coerență" s-a extins și a fost definită și în domeniul predării (Bracha & Hoffenbatal, 2011). SOCITS este o resursă care poate îmbunătăți calitatea performanțelor cadrelor didactice și este deosebit de importantă în special pentru stagiați, care fac față situațiilor de presiune în timpul inițierii în profesie și au nevoie să își consolideze mijloacele de adaptare pentru a parcurge cu succes această etapă. Modificările SOCITS în timpul formării didactice sunt dovedite, dar nu au fost realizate studii despre schimbările la care sunt supuși stagiarii ca urmare a participării la workshop-urile de tip internship și nu au fost colectate informații despre aceste schimbări și despre modelele de workshop-uri de tip internship (FtF, online, "incubator").

Motivația cadrelor didactice pentru predare a fost cercetată pe larg, inclusiv influența schimbărilor de motivație asupra rolului profesorilor (Han & Yin, 2016; Kaplan & Madjar, 2017). În rândul stagiarii, aceasta dobândește o semnificație specială, în sensul că internshipul este primul moment în care aceștia sunt pe deplin responsabili de îndeplinirea rolului didactic și experimentează procesul de predare și descoperă esența și complexitatea procesului de predare într-o realitate autentică. În aceste condiții, motivația pentru predare este pusă la încercare.

La nivel local, cercetarea noastră poate aduce informații empirice valoroase, pentru a ajuta factorii de decizie și coordonatorii să ia decizii mai bune în ceea ce privește cel mai eficient răspuns la nevoile stagiarii. La nivel global, studiul poate duce la o mai

bună înțelegere a implicațiilor diferitelor medii de învățare asupra părții practice în formarea profesorilor. Mai mult, acesta poate dezvălui importanța proceselor de predare și învățare într-un mediu online. În contextul crizei de COVID-19, acest lucru prezintă o importanță majoră.

Figura nr. 1, ilustrată mai jos, prezintă modelul de cercetare. Acest model descrie cele două aspecte ale cercetării: Primul aspect - compararea celor trei modele de workshop-uri de tip internship, din perspectiva contribuției lor la formarea stagiarilor. Al doilea aspect - schimbări în SOCITS și motivația pentru predare, în urma participării la workshop.

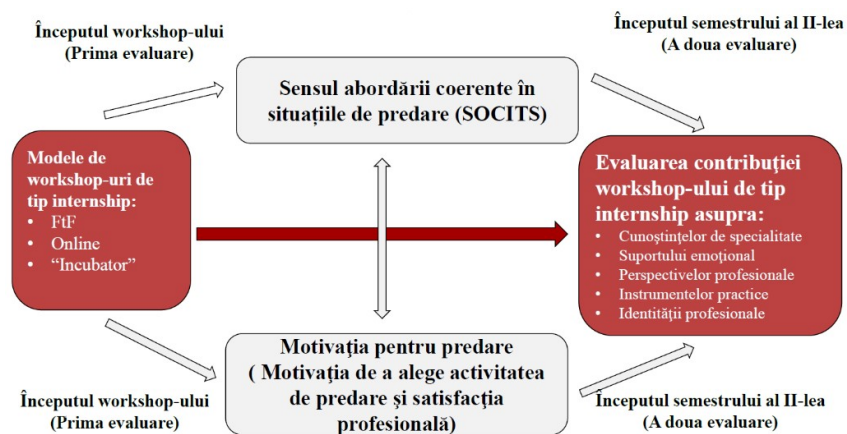


Figura 1: Modelul de cercetare

Obiectivele cercetării

1. Să analizeze implicațiile a trei modele de workshop-uri de tip internship în ceea ce privește contribuția lor la formarea stagiarilor.
2. Să analizeze modul în care stagiarii percep factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului în toate cele trei modele.
3. Să identifice schimbările în SOCITS (Bracha & Hoffenbartal, 2011; 2015), motivația pentru predare și satisfacția profesională a stagiarilor ca urmare a participării la un workshop de tip internship.
4. Să analizeze implicațiile tranziției de la învățarea FtF la cea online, ca urmare a pandemiei COVID-19, asupra opiniilor stagiarilor cu privire la contribuția workshop-ului.

Cercetarea prin metode mixte (Creswell & Creswell, 2018) a fost împărțită în 3 studii. Întrebările și metodologia fiecărui studiu sunt prezentate mai jos. Combinarea abordărilor cantitative și calitative aderă la principiul triangulării, susținând idea că utilizarea unor surse de date independente și a unor metodologii diferite sporește fiabilitatea cercetării și permite o înțelegere mai completă a fenomenelor de cercetare.

CAPITOLUL II: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

Analiza literaturii de specialitate cuprinde două subiecte cheie. Primul prezintă procesul de formare a cadrelor didactice, cu accent pe inițierea profesorilor și se concentrează pe workshop-urile de tip internship, care reprezintă o componentă cheie a workshop-urilor de inițiere a profesorilor. În plus, o scurtă secțiune va fi dedicată pandemiei de COVID-19 și tranziției către învățarea online. Al doilea subiect descrie două caracteristici personale: SOCITS și motivația pentru predare, inclusiv satisfacția profesională. Alegerea acestor componente este legată de modelul lui Vonk de dezvoltare profesională a profesorilor debutanți în timpul perioadei de inițiere (1995).

Cadrul conceptual al acestei cercetări este prezentat în figura nr. 2

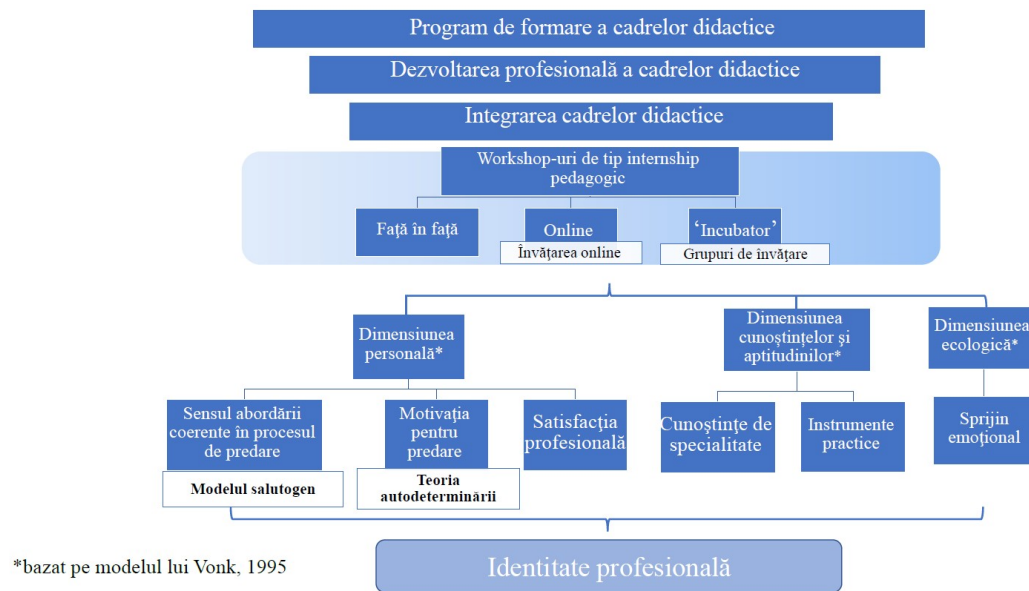


Figura 2: Cadrul conceptual al cercetării

II.1 Formarea și inițierea cadrelor didactice

Profesia de cadru didactic este considerată una dintre cele mai complexe profesii academice și include mai multe etape prin care trec cadrele didactice (Asaf, Shachar, Tohar & Kainan, 2008; Orland-Barak & Maskit, 2011). Inițierea este una dintre cele mai complexe perioade în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Primul an de predare îi expune pe profesorii debutanți la complexitatea, responsabilitățile și obligațiile legate de procesul de predare (Fantilli & McDougall, 2009; Maskit, 2014; Timor, 2017). Dificultățile întâmpinate de profesorii debutanți se traduc adesea prin rate ridicate de epuizare, costuri emoțional-mentale ridicate, pierderea unei forțe de muncă de calitate și pierderi economice pentru sistem (Ingersoll & Strong, 2011; Darling-Hammond, 2017). Programele de inițiere încearcă să ofere un răspuns la nevoile profesorilor debutanți, să îi întărească pe parcursul inițierii și să le ofere acestora instrumentele necesare pentru a face față procesului (Kutsyuruba, Godden, Matheson & Walker, 2016; Paz & Salant, 2012). În ultimii douăzeci de ani, numărul profesorilor debutanți din întreaga lume, care beneficiază de programe de sprijin în timpul inițierii lor, a crescut constant (Curry, Webb & Latham, 2016). Cele mai multe programe de inițiere din întreaga lume nu sunt definite ca fiind obligatorii. În toate țările OCDE, aproximativ 30% dintre profesori lucrează în școli fără programe formale de inițiere (Caspersen & Raaen, 2013). Componenta principală este mentoratul personal, în timp ce întâlnirile între colegi au loc foarte rar (Cañón et al., 2017; Ingersoll, 2012). Programul israelian este obligatoriu pentru toți profesorii debutanți; instituțiile academice de formare au un rol-cheie și sunt responsabile pentru operarea programelor, în cadrul cărora workshop-urile de tip internship constituie o componentă esențială (Zilbershtrom, 2013).

II.2 Workshop-ul de tip internship

În Israel, un workshop de tip internship este un curs academic de 60 de ore care se desfășoară în cadrul instituțiilor de formare a cadrelor didactice, în același timp cu activitatea didactică, (Zilbershtrom, 2013). De obicei, o dată la două săptămâni, are loc o ședință la nivel de workshop, la care participă stagiarii și un coordonator. Accentul se pune pe analiza evenimentelor educaționale din teren, pe relațiile cu partenerii de rol și pe confruntarea cu situații dificile. Discuțiile îi ajută pe stagiari din punct de vedere emoțional, profesional și didactic. De asemenea, învățarea reciprocă

între colegi, în acest cadru consolidează dezvoltarea imaginii profesionale a stagiariilor și contribuie la dezvoltarea unei comunități de învățare. (Nasser-Abu Alhija, Fresko & Reichenberg, 2011). Acest workshop este condus de un membru profesionist din cadrul unui colegiu.

Studiile din Israel au analizat procesele care au loc în workshop-urile de tip internship (e.g., Hammer-Budnaro, 2018; Zach, Talmor & Stein, 2016). Stagiarii au mărturisit că workshop-urile reprezintă o ancoră semnificativă în primul lor an de predare și sunt văzute ca un instrument cu multiple valențe pentru dezvoltarea lor emoțională (Bracha & Geronik, 2021).

În mod tradițional, workshop-urile de tip internship se desfășoară în sesiuni săptămânale FtF. În Israel, s-au dezvoltat în ultimul deceniu, două modele suplimentare de workshop-uri de tip internship. Unul se desfășoară online, iar celălalt este workshop-ul "incubator", organizat ca o comunitate de învățare profesională.

II.2.1 Workshop-urile de tip internship online

Workshop-urile de tip internship online au fost dezvoltate ca urmare a progreselor tehnologice și a dorinței de a răspunde la problemele obiective de distanță și disponibilitate (Peled & Pieterse, 2013; Sela, 2010). Majoritatea workshop-urilor online se desfășoară sub forma unor forumuri și bloguri, în care stagiarii descriu, în scris, evenimente și dileme educaționale și poartă discuții productive, optime, susținute teoretic, care contribuie la crearea unor comunități de învățare, caracterizate prin învățare colaborativă și responsabilitate personală și de grup a cursanților (Birenbaum & Feldman, 2002). Workshop-ul online are mai multe beneficii. În primul rând, valoarea terapeutică a scrisului ca factor ce stimulează introspecția, exprimarea sentimentelor și generarea de perspective (Boniel-Nissim, 2010; Kupferberg, 2013), precum și diminuarea sentimentului de extenuare (Barak & Boniel-Nissim, 2011; Kupferberg, 2013). Alte beneficii sunt reprezentate de exprimarea activă a părerilor personale ale participanților, ca răspuns la ceea ce s-a scris anterior. Din punct de vedere intelectual, are loc o învățare multidimensională atunci când stagiarii trebuie să își evalueze comportamentul sau să justifice motivele comportamentului lor în fața colegilor. Aceștia au o perspectivă diferită și, în paralel, au ocazia de a-și examina atitudinile, opiniile și modul de interpretare a evenimentelor. Astfel, ei își dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor și abilități de

reflecție (Lotan & Shimoni, 2005; Sela, 2010). Cu toate acestea, mediul online are și dezavantaje. Poate fi incomodă exprimarea problemelor de natură emoțională, în absența unei comunicări directe FtF (Kupferberg, 2013). Trebuie să se autogestioneze prin autodisciplină, ceea ce poate duce la sentimentul de împovărare. Workshop-urile online necesită o alfabetizare tehnologică (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008) și, în ciuda participării la cursuri online pe parcursul studiilor, această alfabetizare nu este întotdeauna accesibilă în timpul anului de internship.

II.2.2 Modelul “Incubator”

Căutarea permanentă a unui model optim, care să răspundă dificultăților întâmpinate în timpul inițierii și să reducă decalajele dintre procesul de formare și integrare, a dat naștere unui nou model de workshop (Hammer, 2017). Punctul focal al acestuia este reprezentat de crearea unui parteneriat reciproc între instituțiile academice și școli, în care sunt incluși stagiarii și profesorii debutanți, la care se adaugă personalul autorităților regionale și locale (Immanuel, 2017). Prin urmare, centrul de putere este mutat de la instituțiile de formare, ca factori unici care determină conținuturile pentru toți participanții, la un parteneriat cu instituțiile profesionale, precum școlile. Aceste caracteristici pot permite stagiarii și profesorilor debutanți, din diferite colegii, să învețe limba locală și normele comunității școlare, precum și tendințele și procesele educaționale necesare și, prin urmare, să înțeleagă mai bine ceea ce se așteaptă de la ei (Bracha & Geronik, 2021; Rosenberg & Carmel, 2019). Astfel, se reduce sentimentul de singurătate al profesorilor debutanți, la intrarea în sistem (Klieger & Hoffman, 2012). Bazele de sprijin pentru creșterea profesională și personală, precum și legătura cu supervizorii și cu alte figuri-cheie din comunitatea municipală au fost identificate ca fiind elementele contributive ale modelului "incubator" (Rosenberg & Carmel, 2019; Ben Uri et al., 2019). Pe lângă beneficii, este important să examinăm critic problemele care decurg din acest model. De exemplu – Se pliază pe caracterul tuturor profesorilor începători punerea accentului pe vocea personală și inițierea leadership-ului? Sau cum se pot reduce conflictele de interese profesionale care pot apărea din cauza implicării excesive (Bracha & Geronik, 2021).

Deși există diferențe între medii, baza de cunoștințe care abordează eficiența unui tip de atelier față de altele este destul de limitată. Într-un studiu comparativ între workshop-urile FtF și cele online, Rotenberg-Tadmor (2014) nu a identificat nicio

diferență în ceea ce privește eficiența acestora sau nivelul de coeziune a grupului de stagiați din cadrul workshop-urilor. Hammer-Budnaro (2018) a arătat că, în timp ce evaluarea contribuției pedagogice a fost mai evidentă în cadrul workshop-ului online, contribuția emoțională a fost mai evidentă în cadrul workshop-ului FtF. Comparând workshop-urile FtF tradiționale și workshop-urile "incubator", Levi-Keren și Rosenberg (2019) au constatat o satisfacție profesională mai mare și o capacitate mai mare de predare, de facilitare a cooperării și de integrare în workshop-ul "incubator". Nu au fost identificate rezultate semnificative între tipurile de workshop-uri în ceea ce privește contribuția factorilor de sprijin.

Având în vedere puținele cunoștințe despre modelul "incubator" și decalajele în ceea ce privește constatările între modelele tradiționale și cele online, sunt necesare studii suplimentare pentru a înțelege pe deplin eficiența diferitelor modele și procese care au loc în cadrul acestora.

II.3 Implicațiile pandemiei COVID-19 asupra sistemului educațional

Deși tendința de învățare online în mediul academic se accelerează și se adaugă tot mai multe programe online (Seaman, Allen & Seamen, 2018), pandemia COVID-19 a fost cea care a accelerat cu adevărat aceste procese (Cohen et al., 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Instituțiile academice au trecut dintr-o dată de la un mediu de învățare FtF la unul online la scară largă. Prin urmare, toți cei implicați au fost nevoiți să se adapteze fără o planificare prealabilă sau timp pentru a se adapta la un proces de învățare care a necesitat un nou software și provocări care nu fuseseră întâlnite anterior (Bao, 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Hadar et al., 2020).

Pentru stagiați, inițierea în predare a fost un proces mai complex ca niciodată. Distinct de perioada de acomodare, adesea percepută ca o perioadă de șoc și supraviețuire, în care profesorii debutanți trebuie să descifreze limbajul unic al școlilor, nuanțele și codurile interne (Kupferberg & Gilat, 2001; Timor, 2017; Tzabar Ben-Yehoshua, 2001), criza COVID-19 nu a trecut neobservată nici pentru colegii lor veterani, care au trebuit, de asemenea, să identifice elemente de ordine în incertitudine și nu au fost disponibili să le ofere ajutor. Mulți stagiați au lucrat individual, fără sprijin profesional. Aceștia au trebuit să se implice în luarea deciziilor și să facă față zi de zi în timp ce foloseau un spațiu online necunoscut (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020). În schimb, unii stagiați au identificat importanța flexibilității în predare și în crearea

de alternative. Pentru ei, tranziția la predarea tehnologică a accelerat identificarea poziției lor pe plan profesional și descoperirea abilităților de conducere (ibidem, 2020).

II.4 Sensul coerenței în procesul de predare și motivația pentru predare

Evoluția socială din ultimele decenii, care a condus la crearea unor medii de predare inovatoare, a dus la o schimbare dramatică a semnificației rolului cadrelor didactice. Profesorii nu mai sunt văzuți ca surse de cunoaștere, ci ca mediatori de cunoaștere și manageri de învățare (Avidov-Ungar & Oshrat-Fink, 2016), fiind în același timp nevoiți să se adapteze la schimbări rapide, neașteptate și solicitante în sistemul educațional și în rândul elevilor în special (Melamed & Goldstein, 2017). Aceste schimbări sunt susceptibile să afecteze trăsăturile personale, cum ar fi: SOCITS și motivația pentru predare, care, până în prezent, au fost analizate într-o mica măsură (Han & Yin, 2016; Kaplan & Madjar, 2017). Mai mult, atât SOCITS (Bracha & Hoffenbartal, 2015), cât și motivația pentru predare (Han & Yin, 2016) au o componentă stabilă, care face parte din identitatea cu care profesorii aflați în practică pedagogică ajung la formare și, în același timp, ambele au o componentă dinamică și schimbătoare, care apare în funcție de influențele din timpul procesului de învățare și de influențele mediului.

II.4.1 Sensul coerenței în situațiile de predare (SOCITS)

SOCITS derivă din abordarea salutogenică care examinează ce puteri au oamenii pentru a face față zilnic crizelor și situațiilor stresante (Antonovsky, 1998). Conceptul cheie este sentimentul de coerență (SOC), care oferă o bază cognitivă, comportamental-practică și motivațional-emoțională pentru activarea resurselor de coping. SOC constă în semnificabilitate, gestionabilitate și comprehensibilitate. Modelul salutogenic, în general, și SOC, în special, au oferit motive temeinice de cercetare pentru mai mult de treizeci de ani (e.g., Ben-Naim și colab., 2017; Pearlman-Amnion & Gurfinkel, 2019). Recent, semnificația SOC a fost extinsă, iar conceptul SOCITS a fost definit (Bracha & Hoffenbartal, 2011). La fel ca SOC, SOCITS (Bracha & Hoffenbartal, 2011, 2015) reprezintă o resursă interioară de coping, care servește, de asemenea, ca resursă pentru a face față situațiilor stresante și de criză care apar în procesul de predare (Bracha & Bocos, 2015). Mai mult,

reprezintă o conexiune între fundamentele teoretice și elementele practice ale predării (Bracha & Bocos, 2015; Hoffenbartal & Bocos, 2015). Similar cu SOC, SOCITS analizează măsura în care profesorii dezvoltă un sentiment de încredere în situații previzibile, familiare și încrederea că pot face față, astfel încât situațiile de predare să fie gestionate în mod optim. La fel ca SOC, SOCITS are trei componente: **Comprehensibilitatea** (componenta cognitivă) - măsura în care profesorii percep situațiile de predare ca fiind semnificative și previzibile din punct de vedere cognitiv. **Gestionabilitatea** (componenta comportamentală) - măsura în care profesorii percep resursele disponibile ca fiind satisfăcătoare în încercarea de a răspunde cerințelor impuse de stimulii externi și interni asupra problemelor din situațiile de predare. **Semnificabilitate** (componenta motivațional-emoțională) - măsura în care cadrele didactice consideră că situațiile de predare sunt semnificative din punct de vedere emoțional și că cel puțin unele dintre cerințele zilnice reprezintă mai mult o provocare decât o povară apăsătoare (Bracha & Hoffenbartal, 2011, 2015). Studiile au găsit dovezi pentru SOCITS la cadrele didactice aflate în formare (Bracha & Hoffenbartal, 2015) și o schimbare semnificativă a nivelului SOCITS, între primul și al patrulea an de studii de formare didactică (Bracha & Hoffenbartal, 2018).

II.5 Motivația pentru predare

În prezentul studiu a fost utilizat cadrul teoretic al motivației descris de Deci și Ryan (Deci & Ryan, 2000; 2008; Ryan & Deci, 2000), cunoscut sub numele de Teoria autodeterminării (TAD). Este o teorie empirică a motivației umane, a dezvoltării și a calității vieții, bazată pe abordarea umanistă. Conform TAD, motivația este dorința de a investi timp și efort într-o anumită activitate, chiar și atunci când aceasta presupune întâmpinarea unor dificultăți, costuri ridicate și eșecuri (Assor, 2001, 2005). În cadrul TAD se face distincție între motivația autonomă și motivația controlată. Congruentă cu nivelurile scăzute de autodeterminare, motivația controlată este împărțită în două categorii: (1) motivația extrinsecă, în care individul acționează sub constrângere, presiune sau angajament extern, sperând la o recompensă materială sau căutând să evite pedeapsa; (2) motivația introiectată - acționează din cauza presiunii interne, căutând să obțină apreciere sau să evite respingerea, sentimentele de vinovăție sau rușinea. Niveluri ridicate de autodeterminare se regăsesc în ambele tipuri de motivație autonomă: (1) motivația reglementată prin identificare, în care un

individ acționează prin alegere, identificându-se cu o valoare sau un comportament, recunoaște importanța unei activități și înțelege contextul dintre o activitate și obiectivele sale; (2) motivația intrinsecă, în care un individ acționează pentru a obține satisfacție și plăcere din activitatea în sine. O astfel de activitate autodirijată este inerentă și nu este un produs al internalizării (Deci & Ryan, 2008; Kaplan, Glasner, Ades, 2016; Kaplan & Madjar, 2017).

Momentul schimbării motivației pentru predare în timpul formării este un subiect întâlnit frecvent în cercetare. Gilat, Kupferberg și Sagee (2006) au constatat o schimbare în formă de U în timpul formării cadrelor didactice, când nivelurile ridicate ale motivației pentru alegerea activității de predare, de la început, au scăzut în al doilea și al treilea an de studiu și au crescut din nou în al patrulea și ultimul an, când cadrele didactice în formare au început perioada de internship. Shayshon și Popper-Giveon (2016) au constatat că inițierea în sistemul de învățământ a fost caracterizată de așteptări ridicate și de un sentiment de autoeficacitate, care s-a transformat foarte repede într-un sentiment de oportunități ratate și dezamăgire.

Având în vedere toate cele de mai sus, motivația pentru predare evidențiază factorii care îi determină pe profesori să urmeze această profesie. Împreună cu alți factori suplimentari, această motivație poate influența sentimentul general care îi însoțește pe profesori în practicarea profesiei - "satisfația profesională". **Satisfația profesională** abordează în mod multidimensional sistemul de emoții dorite și nedorite, prin care trec angajații în îndeplinirea rolului (Oplatka, 2015). O definiție mai completă consideră satisfacția ca fiind o calitate relativ stabilă, care include toate reacțiile cognitive, emoționale și evaluative referitoare la toate sarcinile profesionale (Greenberg & Baron, 1994). Printre dimensiunile satisfacției profesionale, se poate face referire la variabile externe, cum ar fi posibilitățile de promovare și condițiile de muncă, și la variabile legate de angajații înșiși, cum ar fi sentimentul de autoeficacitate și capacitatea de a face față stresului. În ciuda dificultăților și a stresului din timpul inițierii, există o tendință generală de satisfacție ridicată în rândul profesorilor debutanți (Troesch & Bauer, 2017; Bar-Tal și colab., 2020). Există dovezi cu privire la contribuția programelor de inițiere, în procesul de predare, la promovarea satisfacției profesionale a profesorilor debutanți față de profesie în

general (Ingersoll, 2012; Sela & Harel, 2018;) și, în special, la contribuția workshop-urilor de tip internship.

CAPITOLUL III: STUDIUL 1- ASEMĂNĂRI ȘI DIFERENȚE ÎNTRE TREI MODELE DE WORKSHOP-URI DE TIP INTERNSHIP (CERCETARE CANTITATIVĂ)

III.1 Studiul 1 – Metodologia cercetării

Cercetarea noastră a utilizat o metodologie cantitativă (Shaughnessey, Zechmeister & Zechmeister, 2012) pentru a analiza asemănările și diferențele dintre trei modele de workshop-uri de tip internship și pentru a realiza o comparație statistică între modele, folosind măsuri specifice ale contribuției workshop-ului. Proiectul de cercetare a permis analiza corelațiilor (ibidem) dintre contribuția workshop-ului și alte trăsături ale participanților, inclusiv trăsături personale: SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională.

Rezumatul metodologic al studiului 1 este prezentat în Tabelul 1, ilustrat mai jos .

Tabelul 1: Rezumat metodologic al Studiului 1

Obiective	Întrebări	Ipoteze	Instrumente	Analiza datelor
1. Analiza implicațiilor celor trei workshop-uri de tip internship în ceea ce privește contribuția lor	1. Care sunt diferențele și asemănările dintre cele trei modele de workshop-uri de tip internship didactic în ceea ce privește contribuția lor?	1.1. Primei întrebări nu îi corespunde nici o ipoteză, din cauza cercetărilor limitate pe această temă și a dovezilor empirice contradictorii (Bali & Liu, 2018; Broeckelman-Post et. al., 2019).	Chestionar privind datele personale Chestionar privind contribuția workshop-ului Alpha Cronbach = 0,67-0,94	MANOVA care compară trei modele de workshop-uri din punct de vedere al contribuției. Un test post-hoc (Tukey) - pentru a identifica care sunt sursele diferențelor dintre cele trei workshop-uri.
2. Analiza schimbărilor survenite în SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională a stagiariilor ca urmare a participării la un workshop de tip internship	2. Care sunt schimbările care apar între cele două măsurători în SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională în cazul fiecărui model în parte?	2.1. SOCITS și componentele sale (gestionabilitate, semnificativitate, comprehensibilitate) la a doua măsurare (începutul semestrului al doilea) vor fi mai mari în fiecare dintre modelele de workshop decât la prima măsurare (începutul atelierului). Creșterea va fi mai semnificativă în cazul modelului "incubator".	Chestionarul SOCITS (Bracha și Hoffenbartal, 2011) Alpha Cronbach = 0,84	ANOVA cu măsurători repetate care compară schimbările în SOCITS, motivație și satisfacție profesională în cele trei modele de workshop-uri de tip internship. Un test post-hoc - pentru a identifica sursele diferențelor dintre cele trei workshop-uri.
		2.2. Ca urmare a participării la workshop, motivația autonomă pentru predare va crește, iar motivația controlată va scădea. Creșterea va fi mai semnificativă în cazul modelului "incubator".	Chestionarul privind motivația pentru predare (după modelul lui Deci și Ryan, 2008) Alpha Cronbach = 0,65-0,73	
		2.3. Satisfacția profesională la a doua măsurare va fi mai mare decât la prima măsurare, pentru fiecare dintre modelele de workshop. Creșterea va fi mai semnificativă în cazul modelului "incubator". După cum a fost prezentat în prima ipoteză.	Chestionarul de satisfacție în predare (Ezer, Gilat și Sagee, 2010) Alpha Cronbach = 0,91	

Obiective	Întrebări	Ipoteze	Instrumente	Analiza datelor
3. Analiza corelațiilor dintre SOCITS, motivația pentru predare, satisfacția profesională, trăsăturile socio-demografice și profesionale și evaluările contribuției workshop-ului.	3.A. Care sunt corelațiile dintre SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională cu evaluarea contribuției workshop-ului?	3.A.1. Cu cât SOCITS este mai mare la prima măsurătoare, cu atât mai mare este evaluarea nivelului contribuției workshop-ului. 3.A.2. Cu cât motivația pentru predare și satisfacția profesională sunt mai mari la prima măsurătoare, cu atât mai mare este evaluarea nivelului contribuției workshop-ului. 3.A.3. Cu cât SOCITS este mai mare la prima măsurare, cu atât este mai mare motivația pentru predare și satisfacția profesională.	Toate chestionarele menționate mai sus	Corelații Pearson între nivelul inițial al SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională cu nivelul contribuției workshop-ului.
	3.B. Care sunt relațiile dintre trăsăturile socio-demografice, personale și profesionale și evaluarea contribuției workshop-ului?			Chestionar privind datele personale Chestionar privind contribuția workshop-ului Alpha Cronbach = 0,67-0,94

Participanți – profesori stagiați - odată ce au îndeplinit 80% din obligațiile de studiu, majoritatea profesorilor în formare din Israel se înscriu la un workshop de tip internship. În calitate de profesori stagiați, li se cere să se integreze în sistemul de învățământ și să ocupe cel puțin 33% din pozițiile vacante, să fie însoțiți de un profesor mentor și să participe la workshop de tip internship (Circulara directorului general, 2014). A fost utilizată metoda eșantionului convenabil (Haslam & McGarty, 2003, Coolican, 2014). Tabelul 2 prezintă distribuția variabilelor de fond pentru toți cei 125 de participanți.

Tabelul 2: Caracteristicile sociodemografice, educaționale și profesionale ale stagiarelor (N = 125)

<i>Caracteristici</i>	<i>Categorii</i>	<i>Număr</i>	<i>Categorii</i>	<i>Număr</i>
<i>Genul</i>	Feminin	117 (94%)	Masculin	8 (6%)
	<i>Limba maternă</i>	Ebraică	106 (85%)	Altele
<i>Aprtenența religioasă</i>	Moral	62 (50%)	Religios	63 (50%)
<i>Pregătirea profesională</i>	Periodică	74 (59%)	Recalificare academică	51 (41%)
<i>Cadrul educațional</i>	Primar	81 (64%)	Gimnazial și liceal	44 (36%)
<i>Tipul de învățământ</i>	Normal	87 (70%)	Învățământ special	38 (30%)
<i>Forma de învățământ</i>	De stat	97 (78%)	De stat religios	12 (10%)
	Privat	3 (2%)	Formal neacreditat	13 (10%)
<i>Poziția procentuală</i>	Până la 50%	25 (20%)	75 - 51	25 (20%)
	100 - 75	75 (60%)		
<i>Experiența anterioară de predare</i>	Da	42 (34%)	Nu	83 (66%)
<i>Modelul de workshop</i>	FtF 39 (31%)	Online 38 (30%)	'incubator' 48 (39%)	
<i>Media de vârstă</i>	30.66 = 7.33SD			

III.2 Studiul 1 – Rezultatele cercetării

Această secțiune prezintă rezultatele cercetării studiului 1, în conformitate cu întrebările și ipotezele cercetării.

III.2.1 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 1: Care sunt diferențele și asemănările dintre cele trei modele de workshop-uri de tip internship didactic din punct de vedere al contribuției lor?

Pentru a analiza această întrebare, cele trei modele au fost comparate pe categorii de contribuție: cunoștințe, instrumente, perspective profesionale, identitate și sprijin emoțional. Comparația a fost realizată prin utilizarea analizei de varianță unifactorială MANOVA cu comparații post-hoc Tukey. Tabelul 3 prezintă mediile, abaterile standard și rezultatele analizei.

Tabelul 3: Comparație între cele trei modele din punct de vedere al contribuției workshop-ului (analiza unifactorială MANOVA și post-hoc Tukey)

	Față în față I (N=39)		Online II (N=38)		'Incubator' II (N=39)		F (1,122)	Tukey (comparații post-hoc)
	Medii	AS	Medii	AS	Medii	AS		
Cunoștințe	4.44	1.00	3.58	1.33	4.09	1.20	5.19**	I > II
Instrumente	4.19	1.24	3.49	1.2	4.09	1.33	3.34*	I > II
Perspective profesionale	4.38	1.18	3.80	1.33	4.51	1.23	3.75*	III > II
Identitate	4.04	1.30	3.59	1.42	4.12	1.28	1.92	I = II = III
Suport emoțional	5.25	0.59	4.57	1.23	5.02	1.06	4.60**	I > II
Contribuții totale	4.46	0.96	3.80	1.22	4.47	1.12	3.99*	I > II

*P < 0.05 ** P < 0.01

Scorul total al contribuției a fost semnificativ mai mare în modelul FtF în comparație cu modelul online. Modelul "Incubator" nu a fost diferit de celelalte două modele.

Tabelul 4 prezintă mediile și abaterile standard ale celor două tipuri de contribuție în toate cele trei modele.

Tabelul 4: Comparație între două tipuri de contribuție în funcție de modelul de workshop

	FTF I (N=39)		Online II (N=38)		'incubator' III (N=48)		Total	
	Medii	AS	Medii	AS	Medii	AS	Medii	AS
Contribuție profesională	4.26	1.11	3.61	1.28	4.20	1.18	4.04	1.22
Contribuție emoțională	5.26	0.59	4.57	1.23	5.02	1.06	4.95	1.03

La nivelul celor trei modele de workshop, elementul comun este reprezentat de contribuția mai mare asupra aspectului emoțional.

III.2.2 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 2 - Care sunt schimbările care au loc între cele două măsurători în SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională în fiecare dintre modele în parte?

Modificări ale SOCITS

Ipoteza 2.1 susținea că nivelul SOCITS-ului stagiarilor și a componentelor sale (gestionabilitate, semnificabilitate, comprehensibilitate) va fi, pentru fiecare dintre modelele de workshop, mai mare la a doua măsurătoare în comparație cu prima măsurătoare. Creșterea va fi mai semnificativă în cazul modelului incubator. Pentru a

analiza această ipoteză, a fost realizată o analiză bifactorială ANOVA: 3 (modele) X 2 măsurători (Timpul I / Timpul II) pe fiecare componentă SOCITS și SOCITS ca și concept general. Tabelul 6 prezintă rezultatele analizei bifactorială ANOVA realizată pentru SOCITS și componentele sale.

Tabelul 5: Mediile și abaterile standard ale SOCITS și ale componentelor sale în fiecare model de workshop la ambele măsurători temporale (analiză bifactorială ANOVA)

Componente ale SOCITS	Timp	FtF (N=39)		Online (N=38)		'Incubator' (N=48)		Total (N=125)		F (Timp)	F (Interacțiune)
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Gestionabilitate	Timp I	4.68	0.45	4.71	0.53	4.66	0.52	4.68	0.50	3.98*	0.18
	Timp II	4.56	0.58	4.66	0.58	4.55	0.53	4.59	0.56		
Semnificabilitate	Timp I	4.74	0.50	4.85	0.66	4.72	0.37	4.77	0.51	0.01	0.90
	Timp II	4.67	0.57	4.85	0.60	4.80	0.47	4.78	0.55		
Comprehensibilitate	Timp I	4.96	0.61	4.89	0.85	4.72	0.76	4.85	0.75	2.28	4.22*
	Timp II	4.72	0.78	5.00	0.84	5.04	0.70	4.96	0.77		
Total SOCITS	Timp I	4.74	0.45	4.80	0.59	4.70	0.42	4.74	0.49	0.28	0.75
	Timp II	4.65	0.57	4.79	0.59	4.73	0.48	4.72	0.55		

*P < 0.05

Rezultatele infirmă ipoteza cercetării - nivelurile de gestionabilitate nu au crescut așa cum s-a presupuns. Mai mult, acesta chiar a scăzut în cazul tuturor modelelor. În plus, nu a existat nicio schimbare în nivelurile de semnificabilitate și în SOCITS ca și concept general, în cazul tuturor modelelor.

Rezultatele confirmă parțial ipoteza de cercetare - așa cum s-a presupus, s-a constatat o creștere semnificativă a nivelurilor de comprehensibilitate pentru modelul "incubator", dar nu au existat schimbări în celelalte două modele.

Modificări în ceea ce privește motivația pentru predare

Ipoteza 2.2 susținea că, datorită participării la workshop, motivația autonomă pentru predare va crește, iar motivația controlată va scădea. Creșterea va fi mai puternică în cazul modelului incubator. Pentru a analiza ipoteza, a fost realizată o analiză bifactorială ANOVA: 3 (modele) X 2 măsurători (Timp I/ Timp II), cu fiecare dimensiune a motivației ca variabile dependente. Tabelul 6 prezintă rezultatele analizei bifactoriale ANOVA, pentru toate tipurile de motivație pentru predare.

Tabelul 6: Mediile și abaterile standard ale motivației pentru predare în fiecare model de workshop la ambele măsurători de timp (Two-Way ANOVA)

Componenta motivațională	Timpi de măsurare	FtF (N=39)		Online (N=38)		'incubator' (N=48)		Total		F (Timp)	F (Interacțiune)
		Medii	AS	Medii	AS	Medii	AS	Medii	AS		

Extrinsecă	Timp I	3.11	0.96	3.32	0.79	3.24	0.93	3.22	0.90	96.11**	0.33
	Timp II	2.34	0.92	2.40	0.98	2.32	0.96	2.35	0.95		
Introiectată	Timp I	3.05	1.07	3.13	1.06	2.91	1.02	3.02	1.04	90.07**	0.03
	Timp II	2.13	1.07	2.22	0.95	1.95	0.72	2.09	0.91		
Intrinsecă	Timp I	5.16	0.77	5.18	.069	5.18	0.66	5.17	0.70	39.88**	0.22
	Timp II	4.53	1.08	4.72	1.09	4.58	0.87	4.61	1.00		
Reglementată prin identificare	Timp I	5.24	0.65	5.30	0.74	5.27	0.67	5.27	0.68	14.61**	0.81
	Timp II	4.91	0.79	5.14	0.92	4.88	0.95	4.97	0.90		

Rezultatele confirmă ipoteza de cercetare - a existat o reducere semnificativă a motivației extrinsecă și introiectată, în toate cele trei modele. **Rezultatele infirmă ipoteza cercetării** - nu a existat nicio creștere a motivației intrinseci și a celei reglementate prin identificare, în toate cele trei modele.

Modificări în ceea ce privește satisfacția profesională

Ipoteza de cercetare 2.3 a afirmat că satisfacția profesională la a doua măsurare va fi mai mare decât la prima măsurare, în fiecare dintre modelele de workshop. Creșterea va fi mai semnificativă în cazul modelului incubator. Pentru a analiza această ipoteză, a fost realizată o analiză bifactorială ANOVA: 3 (modele) X 2 măsurători (Timp I / Timp II), cu satisfacția profesională ca variabilă dependentă. S-a constatat un efect semnificativ al interacțiunii ($F(1, 122) = 2,87, p < 0,001$). Pentru a examina interacțiunea, au fost efectuate comparații post hoc (testul t) între cele două măsurători privind satisfacția profesională, cu fiecare dintre modele. Tabelul 7 prezintă rezultatele analizei bifactoriale ANOVA a satisfacției profesionale.

Tabelul 7: Mediile și abaterile standard ale satisfacției profesionale în fiecare model de workshop, la ambele măsurători temporale (analiza bifactorială ANOVA)

	Timp I		Timp II		t
	Medii	A.S.	Medii	A.S.	
FtF	4.85	0.83	4.64	0.89	1.43
Online	4.86	0.19	4.78	0.21	0.48
'incubator'	4.70	0.91	4.87	1.01	1.81*

*P < 0.05

Rezultatele confirmă parțial ipoteza de cercetare - așa cum s-a presupus, s-a constatat o creștere semnificativă în cazul modelului "incubator", dar nu s-au constatat schimbări în cazul modelelor online și FtF.

III.2.3 Rezultatele derivate din întrebare de cercetare numărul 3.A.: Care sunt corelațiile între SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională și evaluarea contribuției workshop-ului?

Ipoteza 3.A.1. susținea că, cu cât SOCITS este mai mare la prima măsurătoare, cu atât evaluarea contribuției workshop-ului va fi mai mare. Pentru a testa ipoteza, s-au calculat corelațiile Pearson între toate măsurătorile SOCITS și cele două măsurători ale contribuției workshop-ului - profesională și emoțională. Tabelele 8, 9, 10 prezintă rezultatele coeficientului de corelație Pearson.

Tabelul 8: Corelații între SOCITS și contribuția workshop-ului (Coeficientul de corelație Pearson) (N=125)

	Comprehensibilitate	Gestionabilitate	Semnificabilitate	Total SOCITS
Contribuția profesională	0.35**	0.41**	0.37**	0.42**
Contribuția emoțională	0.24**	0.25**	0.23**	0.27**

**P < 0.01

Rezultatele susțin ipoteza de cercetare - cu cât SOCITS este mai mare la prima măsurătoare, cu atât mai mare este evaluarea contribuției workshop-ului.

Tabelul 9: Corelații între motivația pentru predare și satisfacția profesională și contribuția workshop-ului (Coeficientul de corelație Pearson) (N=125)

	Motivație controlată	Motivație autonomă	Satisfacție profesională
Contribuția profesională	0.27**	0.37**	0.59**
Contribuția emoțională	0.039	0.25**	0.23**

**P < 0.01

Rezultatele au confirmat partial ipoteza de cercetare - cu cât motivația autonomă, motivația controlată și satisfacția profesională sunt mai mari, cu atât contribuția workshop-ului, în plan profesional, este mai mare. Cu cât motivația autonomă și satisfacția profesională sunt mai ridicate, cu atât mai mare este contribuția workshop-ului în ceea ce privește suportul emoțional.

Tabelul 10: Corelații între SOCITS, motivația autonomă și satisfacția profesională și contribuția workshop-ului în cazul fiecărui model.

Contribuție	Față în față (N=39)			Online (N=38)			Incubator (N=48)		
	SOCITS	Motivație autonomă	Satisfacție profesională	SOCITS	Motivație	Satisfacție profesională	SOCITS	Motivație	Satisfacție profesională
Profesională	0.42**	0.37*	0.34*	0.53**	0.50**	0.56**	0.40**	0.35*	0.36*
Emoțională	0.20	0.18	0.10	0.34*	0.35*	0.38*	0.31*	0.27	0.18

* P < 0.05 **P<0.01

Rezultatele arată că contribuția profesională este semnificativ legată de SOCITS, motivația autonomă, satisfacția profesională în toate cele trei modele, în timp ce contribuția emoțională este semnificativ legată de SOCITS, motivația autonomă și satisfacția profesională doar în modelul online (cu excepția unei corelații între SOCITS și contribuția emoțională în modelul incubator).

Ipoteza 3.A.3. susținea că, cu cât SOCITS este mai mare la prima măsurare, cu atât motivația pentru predare și satisfacția profesională va fi mai mare. Pentru a testa această ipoteză, a fost calculat coeficientul de corelație Pearson între toate componentele SOCITS și toate componentele motivației pentru predare și satisfacția profesională. Tabelul 11 prezintă rezultatele.

Tabelul 11: Corelații între SOCITS, motivația pentru predare și satisfacția profesională (Coeficientul de corelație Pearson) (N=125)

	Motivație extrinsecă	Motivație introiectată	Motivație intrinsecă	Motivație reglementată prin identificare	Satisfacție profesională
Comprehensibilitate	0.13	0.24**	0.56**	0.55**	0.54**
Gestionabilitate	0.27**	0.30**	0.56**	0.57**	0.52**
Semnificabilitate	0.10	0.21*	0.56**	0.54**	0.52**
Total SOCITS	0.18*	0.27**	0.62**	0.61**	0.58**

* P < 0.05 **P<0.01

Rezultatele confirmă parțial ipoteza de cercetare - cu cât motivația și satisfacția profesională sunt mai mari, cu atât SOCITS este mai mare (cu excepția raportului dintre motivația extrinsecă și comprehensibilitate și dintre motivația extrinsecă și semnificabilitate).

III.2.4 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 3.B.: Care sunt relațiile dintre trăsăturile socio-demografice, personale și profesionale, și evaluările contribuției workshop-ului?

Această întrebare de cercetare s-a axat pe relațiile dintre trăsăturile socio-demografice, personale și profesionale și evaluările contribuției workshop-ului.

Nu au fost găsite relații semnificative între tipul de predare, experiența anterioară, domeniul de activitate al postului și contribuția workshop-ului. Doar două caracteristici au fost semnificativ legate de contribuția workshop-ului. (1) Cadrul educațional, referindu-se la traseul de formare la care au participat stagiarii, un traseu complet de patru ani sau unul scurt (între unul și doi ani de conversie academică). (2) Nivelul de observanță a cerințelor religioase. Aceste rezultate sunt prezentate în tabelele 12, 13.

Cadrul de studiu

Tabelul 12: Contribuția workshop-ului în funcție de cadrul educațional (normal sau de reconversie profesională) (teste t)

Tipul de contribuție al workshop-ului	Normal(N=72)		Recalificare (N=47)		t
	Medii	AS	Medii	AS	
Emoțională	5.14	0.87	4.67	1.22	2.46**
Profesională	4.30	1.16	3.70	1.27	2.65**

** P < 0.01

Contribuția workshop-ului este percepută ca fiind semnificativ mai mare de către stagiarii cu încadrare normală în comparație cu stagiarii aflați în proces de reconversie profesională, pentru ambele tipuri de contribuție.

Nivelul observanței religioase

Tabelul 13: Contribuția workshop-ului în funcție de nivelul de observanță a cerințelor religioase (teste T)

Tipul de contribuție	Laici (N=62)		Religioși (N=63)		t
	Medii	AS	Medii	AS	
Emoțională	4.86	0.90	5.05	1.14	1.04
Profesională	3.82	1.07	4.26	1.31	2.08*

* P < 0.05

Contribuția workshop-ului a fost percepută ca fiind semnificativ mai mare de către participanții religioși în comparație cu participanții laici în ceea ce privește contribuția profesională.

CAPITOLUL IV: STUDIUL 2 - FACTORI CARE PROMOVEAZĂ ȘI LIMITEAZĂ CONTRIBUȚIA WORKSHOP-ULUI (CERCETARE CALITATIVĂ)

IV.1 Studiul 2 – Metodologia cercetării

Prezentul studiu s-a bazat pe metodologia calitativă (Corbin & Strauss, 2008) pentru a analiza factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului. Datele au fost colectate prin intermediul interviurilor în profunzime cu stagiarii, la finalul atelierului, precum și din răspunsurile la întrebările deschise din chestionarul COVID-19.

Tabelul 14 prezintă un rezumat al metodologiei de cercetare a studiului 2.

Tabelul 14: Rezumatul metodologiei studiului 2

Obiective	Întrebări	Instrumente	Participanți	Analiză
1. Analiza modului în care stagiarii percep contribuția workshop-ului	1. Cum percep stagiarii contribuția workshop-ului?	Interviuri aprofundate, semi-structurate	18 stagiari care au participat la studiul 1 (Șase stagiari de la fiecare model de workshop)	Analiză de conținut în funcție de teme și categorii
2. Analiza modul în care stagiarii percep factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului, în toate cele trei modele	1. Cum percep stagiarii factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului, în toate cele trei modele?			Analiza discursului

IV.2 Studiul 2 – Rezultatele cercetării

Această secțiune prezintă rezultatele studiului, așa cum au reieșit din analiza de conținut a interviurilor și a întrebărilor deschise adresate stagiarii. Rezultatele vor fi prezentate în relație cu întrebările. Deoarece se referă la o cercetare calitativă, nu există ipoteze.

IV.2.1 Rezultate derivate din întrebarea de cercetare numărul 1: Cum percep stagiarii contribuția workshop-ului?

Tabelul 15 prezintă analiza de conținut a contribuției workshop-ului așa cum este percepută de către stagiari.

Tabelul 15: Analiza de conținut a contribuției workshop-ului, așa cum este percepută de către stagiaari

Teme	Categorii	Părerile stagiariilor
Workshop-ul ca spațiu de suport (contribuție emoțională)	Acceptarea fără a judeca	<i>Poți să întrebi tot ce vrei, fără jenă, fără să te simți ca un idiot, fără critici (intern din modelul FtF)</i>
	Normalizarea experiențelor personale	<i>Când am văzut că colegii mei de grup erau nesiguri, m-am simțit confortabil. Nu eram doar eu, nu sunt doar eu (intern din modelul FtF)</i>
	Consolidarea sentimentului de vizibilitate	<i>Când intri în sistem... cine mai are energie pentru tine acum. Ești nou. Se așteaptă să fie ușor pentru toată lumea. Și tu vii la muncă. Și întâmpini dificultăți... dar workshop-ul este diferit. Ești vizibil, te simți interesant (stagiar din modelul FtF)</i>
Workshop-ul ca spațiu comun (contribuție socială)	Consolidarea sentimentului de apartenență	<i>De fiecare dată când intri într-un mediu nou, nu știi cum să te integrezi și dacă vei fi acceptat. Și doar faptul că workshop-ul este... alți profesori care se află în aceeași situație ca și mine... se începe un dialog (stagiar din modelul "incubator")</i>
	Exprimarea părerilor proprii este un instrument pentru stagiaari	<i>Eu aș păstra lucrurile până miercuri. Aș veni și aș asculta, iar apoi cineva ar spune ceva similar în cadrul workshop-ului. L-aș șterge de pe lista mea și, dacă uneori nu ar fi spus nimic, aș fi ridicat problema în așa fel încât să beneficiez de ea, să mă sfătuiască (stagiar din modelul FtF)</i>
	Încurajarea formulării de răspunsuri (încurajare, empatie, înțelegere)	<i>Am fost foarte încurajat de modul în care prietenii mei au reacționat la ceea ce am spus și de sprijinul lor... de multe ori mă simțeam în impas, dar corespondența și discuțiile din grup m-au încurajat foarte mult (stagiar de la modelul online)</i>
Workshop-ul ca spațiu de învățare (pedagogic-profesional)	Învățare profesională de la ceilalți participanți la workshop (stagiaari, coordonator)	<i>Am fost captivată de citirea diverselor mesaje, am aplicat unele în clasă sau le-am notat ca pe ceva de ținut minte. M-a făcut să fiu mult mai conștient de lucrurile care mi se puteau întâmpla mai târziu (stagiar de la modelul online)</i>
	Învățare reflexiv-personală	<i>A fost ceva în workshop care mi-a permis să mă opresc din cursa zilnică și să mă uit la lucrurile pe care le fac iar și iar și nu am timp să mă opresc și să învăț din ele (stagiar din modelul "incubator").</i>
	Învățare semnificativă despre profesie	<i>Tot ceea ce am învățat în cadrul studiilor postuniversitare a fost teorie. Multe dintre lucrurile pe care le-am învățat nu m-au ajutat cu adevărat. Porcesul de învățare a avut loc în acest an. Din ceea ce s-a prezentat la workshop (stagiar din modelul online)</i>
Nicio contribuție	Experiență profesională	<i>Știu că cunoștințele mele în domeniul educației sunt foarte bune și provin din experiențe de mulți ani. Sunt conștient de acest lucru. Am venit la studii cu ele. Am foarte multe cunoștințe. Deci, chiar nu am nevoie de acest cadru (stagiar din modelul FtF)</i>
	Altă sursă de mentorat	<i>Dacă școala nu ar fi înțeles, nu m-ar fi sprijinit, nu m-ar fi inclus și nu mi-ar fi dat răspunsul de care aveam nevoie... workshop-ul m-ar fi ajutat... altfel mi se pare că este inutil, impus (intern din modelul online)</i>

Analiza discursului a relevat că existența sprijinului primit, exprimată prin alegerea metaforelor, atestă un sentiment de protecție și stabilitate: "casă sigură", "ancoră". Acest lucru contrastează cu experiențele detașante sau dăunătoare pe care stagiaarii sunt susceptibili să le întâlnească în câmpul profesional, la inițierea în profesie. A

fost clarificată, de asemenea, legitimitatea de a nu ști totul, precum și sentimentul de acceptare. Prin utilizarea unor termeni precum "idiot" sau "prost", asociați cu persoane cu deficit intelectual, stagiarii au subliniat că au experimentat reproșurile din surse externe sau chiar interne, iar workshop-urile nu fac parte din acestea. În plus, a reieșit că utilizarea unor metafore precum "suntem cu toții în aceeași barcă", "o problemă împărtășită este o problemă înjumătățită", întărește faptul că workshop-urile sunt un loc de apartenență, ceea ce susține apărarea împotriva stresului și a sentimentului de teamă de eșec.

IV.2.2 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 2: Cum percep stagiarii factorii care promovează și limitează contribuția workshop-ului, în toate cele trei modele?

Tabelele 16 și 17 prezintă analiza calitativă de conținut a factorilor care promovează și limitează contribuția workshop-ului.

Table 16: Analiza calitativă de conținut a factorilor care promovează contribuția workshop-ului

Teme	Categorii	Părerile stagiarii	
Factori asociați cu coordonatorul	Grija pentru stagiari la un nivel personal	<i>Coordonatoarea ne-a spus ferm că putem apela la ea în orice moment. Și am avut sentimentul că ea a fost întotdeauna disponibilă pentru noi (stagiari din modelul FtF)</i>	
	Angajamentul față de procesele profesionale care au loc în cadrul workshop-ului	<i>...A oferit posibilități, a făcut materialul accesibil...a fost excelentă. Nu am avut parte de așa ceva nicăieri altundeva (stagiari de la model online)</i>	
Factori asociați cu modelul	Modelul online	Scrierea ca proces reflexiv și profesional	<i>...Există ceva în procesul de scriere care m-a făcut să gândesc mai profund. Mi-a oferit mai mult timp pentru a digera lucrurile...Cred că oamenii participă mai mult în scris, atunci când acest proces are loc într-un moment convenabil și în spațiul lor privat.</i>
		Comoditate	<i>Că nu trebuie să merg la facultate, mai ales când locuiesc departe...după o zi de muncă. Când răspunzi în timpul tău liber. Avem o săptămână/două săptămâni pentru a trimite, nu ești sub presiune, la discreția ta...de acasă, în timpul tău, când îți convine ție</i>
	Modelul 'incubator'	Mediul fizic	<i>Fizic, la școala noastră. Este minunat. Trăiești și respire acolo. Faci totul acolo. Ai un sentiment de accesibilitate și comoditate.</i>
		Participanții la workshop	<i>În "incubator" există alți profesori care mă pot ajuta, care au făcut față aceluiași probleme când au fost stagiari cu un an înaintea mea. Ei au deja un an de practică și cunosc, de fapt, mai bine sistemul.</i>

Analiza discursului a relevat că stagiarii au folosit cuvinte precum: "a gândit împreună cu mine", "m-a motivat să continui să privesc înainte", "am simțit că mi-a

atins inima". Folosirea acestor expresii arată legăturile profunde, cognitive și emoționale pe care stagiarii le-au simțit cu coordonatoarea lor.

Tabelul 17: Analiza calitativă a factorilor care limitează contribuția workshop-ului

Teme	Categorii	Opiniile stagiarii
Factorii asociați fiecărui model	Nepotrivirea cu modelul (în modelul online)	<i>Un mediu online este mai puțin confortabil pentru mine doar din cauza naturii mele, dar a fost convenabil pentru mine din punct de vedere personal și familial. În firea mea, trebuie să ating o persoană, să o văd fizic. Am știut că am nevoie de oameni, întotdeauna de oameni, nu să fiu singură cu mine și cu un calculator (stagiar de la modelul online).</i>
	Neconcordanță cu natura workshop-ului	<i>Fetele care se plâneau cât de greu le-a fost cu părinții...și cât de greu le-a fost cu asta...asta nu e pentru mine. Această corvoadă nu este pentru mine (intern de la modelul FtF)</i>
Factori externi	Dimensiunea grupului (în modelele FTF și online)	<i>Existența unui grup mare a limitat opțiunile. Eu aveam nevoie de mai mult. Nu a existat nicio posibilitate...nu era corect. În ochii mei, un grup mai mic este necesar pentru a oferi o atenție personală constantă (stagiar de la modelul FtF)</i>
	Durata unei sesiuni (în modelele FTF și online)	<i>Să vii după o zi de muncă este foarte solicitant și dificil... Un pic cam dificil, cu o durată cam mare de timp (stagiar din modelul "incubator")</i>
	Locația workshop-ului (în modelul FTF)	<i>Să se face aceste workshop-uri în cadrul școlii. Pentru că fiecare școală are propria sa cultură organizațională (intern din modelul FtF)</i>

CAPITOLUL V: STUDIUL 3: IMPLICAȚIILE PANDEMIEI DE COVID-19 ASUPRA PREFERINȚELOR DE MEDIU ALE STAGIARILOR (METODE MIXTE DE CERCETARE)

Cercetarea noastră reprezintă o Cercetare în Timp Real (Back, Lury & Zimmer, 2013), care a avut loc în timpul unei situații de criză, pandemia de COVID-19. Scopul acesteia a fost acela de a analiza implicațiile pandemiei COVID-19 asupra preferințelor stagiarii privind mediul de învățare. Pentru prezentul studiu s-au utilizat date cantitative, care au fost colectate din chestionare scurte, redactate pentru acest studiu, precum și date calitative, obținute din interviuri. Cele două abordări s-au completat reciproc pentru a înțelege pe deplin care este mediul de învățare agreat și motivele care susțin aceste opinii. Mai jos este prezentat rezumatul metodologic al studiului 3.

Table 18: Rezumatul metodologiei studiului 3

	Întrebări	Instrumente	Participanți	Analiza datelor
aplicațiilor a FTF, în estru, la online în doilea, țiilor u privire ia lui	Cum este perepută contribuția workshop-ului de către stagiarii care au făcut tranziția de la procesul de învățare FTF la procesul de învățare online în contextul COVID-19?	Chestionare COVID-19 (redactate special pentru această cercetare)	95 stagiari care participă la workshop-urile FTF și 'incubator'	Analiza frecvenței Testul Chi pătrat
dului în ii explică nui mediu în raport ia lui, în ndemiei).	Cum explică stagiarii preferința pentru un mediu de învățare (FTF sau online) în raport cu contribuția workshop-ului?	Chestionar COVID-19 cu întrebări deschise Interviuri în profunzime, semistructurate	18 stagiari care participă în studiul 2 (șase stagairi din fiecare model de workshop)	Analiza de conținut în funcție de teme și categorii. Analiza discursului.

V.1 Studiul 3 – Rezultatele cercetării

Aceast subcapitol prezintă rezultatele cercetării studiului 3 în concordanță cu întrebările și ipotezele de cercetare.

V.1.1 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 1: Cum este perepută contribuția workshop-ului de către stagiarii care au făcut tranziția de la procesul de învățare FTF la procesul de învățare online în contextul COVID-19?

Pentru a identifica un mediu de învățare preferat, stagiarii au fost rugați să aleagă una dintre cele trei opțiuni. Tabelul 19 prezintă concluziile în conformitate cu o analiză statistică de frecvență.

Tabelul 19: Analiza de frecvență a preferințelor privind mediul de învățare în raport cu contribuția workshop-ului, exprimată procentual

Tema	Învățarea FTF I	Învățarea online II	Nu există diferențe între mediile de învățare III
Suport emoțional	52	5	43

Cunoștințe de specialitate	46	2	52
Instrumente practice	46	7	47
Identitate profesională	41	5	54
Evaluare generală	39	6	55

Tabelul 20: Rezultatele a două teste chi pătrat care compară preferința pentru mediul de învățare

Tema	Comparație între FTF & online I vs. II	Comparație între FTF & online + Nici o diferență I vs. (II+III)
Suport emoțional	23.22**	0.08
Cunoștințe de specialitate	22.23**	0.18
Instrumente practice	19.94**	0.18
Identitate profesională	16.65**	1.08
Evaluare generală	13.67	2.02

**P < 0.01

Analiza a evidențiat o preferință semnificativă pentru învățarea FtF în comparație cu cea online (I > II). Nu s-a constatat nicio diferență între preferința pentru învățarea FTF în comparație cu cealaltă posibilitate: Online + nicio diferență (I = II + III).

V.1.2 Rezultatele derivate din întrebarea de cercetare numărul 2: Cum explică stagiarii preferința pentru un mediu de învățare (FTF sau online) în raport cu contribuția workshop-ului?

Tabelul 21: Analiza calitativă a factorilor care determină preferința pentru un mediu de învățare în raport cu contribuția atelierului

Mediul preferat	Raționament	Părerile stagiarii
Mediul de învățare FtF (primul semestru)	Probleme tehnice ale mediului de învățare online	"...Fără internet, nu se aude, se întrerupe. Pur și simplu este un proces mai greu. Mai puțin cursiv"; "Zoom-ul este mai problematic. Trebuie să fii mai atent. De asemenea, trebuie să știi cum să transmiți, altfel este plictisitor și exasperant. Este imposibil să lucrezi mai mult de 1/2 oră pe Zoom"
	Stilurile de învățare și tendințele personale ale cursanților	"Sesiunile FtF au fost mai semnificative. Stăteam și ne uitam - 'această persoană a avut o zi grea, de la opt dimineața în picioare, suferă, și e aici...' Pentru că vezi oamenii, limbajul corpului, expresiile faciale. Are un element de umanitate..."
	Expunerea scopurilor workshop-ului	"La Zoom, senzația este că <u>ești acoperit</u> de toți... a fost o senzație că oamenii vorbeau <u>mai puțin</u> , participau <u>mai puțin</u> . Schimbul de informații a fost <u>mult mai redus</u> , de exemplu, în sesiunile din primul semestru. Și asta <u>a lipsit cu adevărat</u> , pentru că acesta este scopul workshop-urilor."
Mediul de învățare online (al doilea semestru)	Practicalitate și economie de timp	"Firește, este distractiv să vorbești când stai în pat și nu pleci nicăieri. Sesiunile au fost la obiect, concise, fără a filozofa. Mi-a plăcut conceptul"
	Stilurile de învățare și tendințele personale ale cursanților	"Mă consider o persoană introvertită, care nu are tendința de a împărtăși. Și tocmai calculatorul și statul în spatele unui ecran mi-a permis să încep să mă deschid."
	Expunerea scopurilor workshop-ului	"În urma unei confuzii, m-am alăturat workshop-ului de tip internship un pic mai târziu și simțeam că nu-mi găsesc locul... Trecerea rapidă de la frontal la online a fost potrivită pentru mine, pentru că m-a făcut să înțeleg că toată lumea învață <u>din mers</u> și nu numai eu. A fost un pic mai ușor și am simțit că <u>mă integrez</u> mai bine"

Nici o diferență între cele două medii de învățare	Prezența coordonatorului	<i>"Sesiunile Zoom au fost fascinante... și de aceea am simțit că contribuția a fost semnificativă. Coordonatorul a continuat să conducă workshop-ul ca și cum s-ar fi desfășurat în sala de clasă." "Ca și cum am învățat să ne descurcăm și să ne reinventăm, la fel ca și coordonatorul".</i>
--	--------------------------	--

CAPITOLUL VI: DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

Principalele rezultate și concluzii sunt împărțite în două categorii: (1) Compararea a trei modele de workshop-uri de tip internship din punct de vedere al contribuției lor. (2) Schimbările în caracteristicile personale ale stagiarilor în timpul workshop-urilor. Concluziile care se desprind din întreaga cercetare se bazează pe triangularea dovezilor din diverse surse independente.

VI.1 Compararea a trei modele de workshop-uri de tip internship din punct de vedere al contribuției lor

Analiza rezultatelor dezvăluie caracteristici comune și diferențiate între cele trei modele. S-au identificat trei tipuri de contribuție la nivelul fiecărui model: asigurarea unui mediu de susținere emoțională, asigurarea unei experiențe sociale și sugerarea unui spațiu profesional-pedagogic. Valoarea workshop-ului în aceste trei domenii este în concordanță cu literatura de specialitate (Nasser Abu Alhija et al., 2006; Raingold, 2009; Fisherman, 2011). Satisfacerea nevoilor emoționale, sociale și profesional-pedagogice este esențială în etapa de inițiere în predare, atât în integrarea școlară, cât și în dezvoltarea identității profesionale ca profesor (Pritzker & Chen, 2010). Eșecul în satisfacerea acestor nevoi este susceptibil să producă un sentiment de frustrare, epuizare și singurătate (Kaplan, Glassner & Ades, 2016) și, prin urmare, determină abandonul profesional. Concluzia care decurge de aici este că **workshop-urile de tip internship sunt extrem de valoroase în procesul de inițiere în activitatea didactică prin oferirea de soluții care corespund nevoilor stagiarilor**. Această concluzie are o semnificație unică, având în vedere faptul că, la nivel global, majoritatea programelor de inițiere în profesie nu includ o componentă de mentorat de grup permanent pe durata unui an, ghidat de un coordonator calificat. În timp ce majoritatea programelor din alte țări, se bazează pe mentoratul personal al profesorilor, workshop-urile din Israel răspund în mod corespunzător nevoilor profesionale și sistemice ale stagiarilor. Deși acesta nu este scopul principal al acestui

studiu, este important să recunoaștem contribuția unică a unui grup cadru care însoțește stagiarii în etapa de inițiere în activitatea didactică.

O altă constatare interesantă este dominanța contribuției emoționale asupra contribuției profesionale în toate cele trei modele, ilustrând măsura în care stagiarii au nevoie de răspunsuri emoționale în etapa de inițiere în profesie, perioadă menționată în literatura de specialitate ca fiind o etapă de supraviețuire (Adoniou, 2016; Makit, 2013). Workshop-urile de tip internship au fost identificate ca fiind unul dintre mijloacele de bază pentru a oferi un răspuns la această nevoie profundă de sprijin. În cadrul dezacordurilor existente cu privire la prioritățile dintre răspunsurile profesionale și cele de susținere-emoțională (Slonim, Levin & Chen, 2014), prezentul studiu consolidează centralitatea nevoii de sprijin emoțional. Această constatare poate fi explicată în conformitate cu literatura de cercetare, identificând sprijinul emoțional ca fiind principala resursă pentru a echilibra presiunile (Ruthig, Hayes, Stupnisky & Perry, 2009; Wang, Cai, Qian & Peng, 2014). **Având în vedere că perioada de internship este percepută, așa cum s-a afirmat anterior, ca o perioadă de stres și criză și dat fiind faptul că componenta de sprijin s-a dovedit a fi ridicată în toate cele trei modele, concluzia evidentă este că sprijinul emoțional este o resursă care nu este asociată cu mediul de învățare sau cu un model specific de workshop.**

Este important de remarcat că, în urma rezultatelor acestei cercetări, răspunsul emoțional oferit stagiarii este exprimat diferit, în funcție de fiecare model de workshop. Prin urmare, este posibilă satisfacerea diferențiată a nevoilor de sprijin în rândul stagiarii cu caracteristici diferite, care au nevoie de un răspuns prin canale diferite: în modelul față în față, răspunsul este oferit în cadrul întâlnirii restânse cu un grup de colegi. În modelul online, răspunsul se regăsește în relația strânsă dintre coordonator și stagiari, care se aplică în principal în scris, un canal care încurajează în sine explorarea emoțională profundă (Kaplan, Glassner & Ades, 2016). În modelul "incubator", un răspuns emoțional este posibil în principal printr-un sentiment integrator de comunitate, sesiunile având loc într-o comunitate educațională în care se consolidează un limbaj comun. **Prin urmare, rezultatele cercetării consolidează unicitatea inerentă a fiecărui model și arată necesitatea unor modalități diferite de a răspunde emoțional la nevoile stagiarii.** În plus, aceste rezultate corespund cu rezultatele studiului care analizează contribuția celor trei modele de workshop

asupra coordonatorilor (Freedman & Cucos, 2021). S-a constatat că modelul online contribuie la sentimentul de autoeficacitate profesională prin discursul scris și documentat, iar modelul "incubator" contribuie prin existența cercurilor de sprijin ale comunității profesionale.

Pe lângă avantajul modelului FtF, evidențiat prin analiza cantitativă, mărturiile calitative au permis identificarea beneficiilor potențiale ale modelului online. Aceste avantaje au fost exprimate în nivelul ridicat de disponibilitate a coordonatorului, aparent ca răspuns la absența fizică; utilizarea scrisului, care a determinat dezvoltarea gândirii reflexive și identificarea de soluții, precum și avantajul practic de a economisi resurse, cum ar fi cele necesare deplasării până la locația workshop-ului. Concluzia care derivă din aceste rezultate este că, pentru o contributivitate cât mai mare la formarea stagiarelor, este utilă integrarea în workshop atât a componentelor specifice învățării FtF cât și a componentelor specifice învățării într-un mediu online. Acest model, care cuprinde învățarea în medii integrate FtF și online, a fost studiat recent și este denumit model hibrid (Skulmowski & Rey, 2020; Zhao, 2020).

Din punct de vedere al factorilor promotori, coordonatorii de workshop constituie un factor important în promovarea contribuției workshop-ului. Dovezi în acest sens au fost identificate prin intermediul a două studii independente: cercetarea calitativă, care s-a axat, în general, pe factorii promotori și inhibitori, și studiul cu metode mixte, realizat ca urmare a crizei COVID-19. **Triangularea rezultatelor a condus la următoarea concluzie: coordonatorii de workshop și modul în care aceștia conduc workshop-urile, atât din punct de vedere emoțional-personal, cât și profesional, reprezintă un factor semnificativ care îi determină pe stagiari să considere workshop-urile ca fiind contributive la dezvoltarea lor profesională.**

Ca alt factor promotor preluat din modelul online, scrisul a fost experimentat ca un instrument util care extinde posibilitățile de învățare, precum și ca un instrument recomandat pentru a fi utilizat în dezvoltarea profesională. Având în vedere că scrisul reflexiv servește ca instrument cu o valoare terapeutică ce încurajează comunicarea, (Boniel-Nissim, 2010; Kupferberg, 2013) și care ascute procesele exploratorii (Kaplan, Glassner & Ades, 2016), se poate concluziona că modelul online promovează în mod specific procesele reflexive, în general, și dezvoltarea identității de sine a stagiarelor, în special.

În modelul "incubator", spațiul fizic și întâlnirea cu participanții la workshop au fost evidențiate ca factori promotori ai contribuției. Tranziția către mediul școlar nu este doar o simplă tranziție fizică, ci reprezintă pătrunderea într-o lume profesională în baza dobândirii unei noi poziții ca profesor. Ședințele cu noii profesori și mentori, permit crearea unei comunități puternice care intensifică sentimentul de apartenență. **Prin urmare, aceste rezultate ale cercetării consolidează contribuția modelului "incubator" ca promovând un sentiment de apartenență și încredere profesională.**

Concluziile de mai sus au fost susținute de studiul realizat prin metode mixte de cercetare, în plină criză COVID-19. Prezentul studiu a analizat preferința pentru mediul de învățare (FtF sau online) în rândul stagiariilor, care au participat până la COVID-19 la unul dintre cele două modele: FtF tradițional sau "incubator". După cum s-a menționat, criza COVID-19 a stopat continuitatea cunoscută a învățării și a consolidat semnificativ învățarea într-un mediu online, în fiecare sistem de învățământ la nivel global. Prin urmare, stagiarii care au studiat, până la COVID-19, în modelele FtF tradiționale sau "incubator" au trebuit să treacă la un mediu online, și anume la modelul online. Rezultatele au prezentat o imagine interesantă, potrivit căreia mai mult de jumătate dintre stagiari au fost dispuși să studieze într-un mediu online și chiar au considerat că acesta a fost principalul contributor la dezvoltarea lor profesională. Aceasta este o constatare importantă în sensul că deschide orizonturile pentru extinderea domeniului de aplicare a workshop-urilor online, care până acum erau considerate mai puțin prestigioase decât cele care se desfășurau într-un spațiu fizic comun. **Concluzia este că obiectivele workshop-ului pot fi realizate și în modelul online, iar procesele interpersonale devin mai profunde și în cadrul comunicării online. Prin urmare, nu există nicio diferență în ceea ce privește contribuția workshop-ului în ambele medii de învățare. Cu alte cuvinte, contribuția workshop-ului nu depinde neapărat de mediul de învățare, ci de preferințele cursanților, de stilurile lor de învățare și de modalitatea de coordonare a activității.**

În plus, au fost analizate motivele care guvernează preferințele pentru diferite medii de învățare. Un motiv interesant și neașteptat a fost menționat de cei care nu au simțit nicio preferință pentru unul sau altul dintre medii. Motivele lor se refereau la modul în

care coordonatorii au condus workshop-urile și la atitudinea lor la nivel profesional și personal. O examinare atentă a preferințelor privind mediul de învățare a dus la următoarea concluzie: **pentru stagiarii care au considerat că aportul workshop-ului a fost identic în ambele medii de învățare, coordonatorul a fost perceput ca fiind foarte influent. Această influență este mai semnificativă comparativ cu a altor factori, deoarece creează cadrul modelator al experienței de învățare, cum ar fi: tendința personală a cursantului sau caracteristicile mediului. În paralel, pentru stagiarii care au preferat mediul de învățare tradițional, s-a observat că experiența lor de învățare a fost modelată în mare măsură de caracteristicile mediului, precum și de tendința personală.**

Prin urmare, rezultă că există un loc pentru fiecare dintre modele, fiecare cu caracteristicile sale unice. La planificarea și repartizarea stagiarii pe workshop, ar trebui să se ia în considerare gradul de potrivire dintre caracteristicile modelului și punctele forte, preferințele de învățare și nevoile personale ale stagiarii, pentru a obține cea mai mare contribuție posibilă a workshop-urilor, la dezvoltarea profesională a stagiarii.

VI.2 Schimbări ce au loc în timpul workshop-urilor de tip internship

În ceea ce privește modificările variabilelor personale, cum ar fi SOCITS și componentele sale, motivația pentru predare și satisfacția profesională, este important de reamintit că datele au fost colectate în perioada de vârf a pandemiei COVID-19. Trecerea pripită la învățarea într-un mediu online a dus la devansarea celei de-a doua măsurători, pentru a putea menține diferențele dintre modelele de workshop. Este posibil ca sursa unor modificări ale variabilelor să fie legată de pandemie și de implicațiile acesteia asupra sistemului educațional în special și asupra vieții, în general.

SOCITS și componentele sale

Spre deosebire de ceea ce s-a presupus, legat de o creștere a componentelor SOCITS și a conceptului general în lumina participării la workshop, fiecare componentă s-a comportat diferit: componenta de gestionabilitate a scăzut în toate cele trei modele de workshop, componenta de semnificabilitate nu s-a schimbat în niciunul dintre modele, iar componenta de comprehensibilitate a crescut doar în modelul "incubator". Sursa

declinului componentei de gestionabilitate, care se referă la modul în care profesorii percep resursele disponibile ca fiind satisfăcătoare (Bracha & Hoffenbartal, 2011; 2015), este probabil să provină din faptul că se află într-o etapă de supraviețuire și de șoc al realității (Moir, 2000; Tzabar-Ben Yehoshua, 2001), în care abilitățile de a face față unei realități complexe nu fuseseră încă asimilate (Friedman, 2005; Timor, 2017). Prin urmare, se poate concluziona că **gestionabilitatea este percepută ca fiind în scădere, în primul an de predare, ca urmare a cerințelor și provocărilor legate de inițierea în predare.** O absență a schimbării semnificabilității, asociată cu sentimentul profesorului că situațiile de predare au o semnificație emoțională și că cel puțin o parte din angajamentul profesional constituie o provocare (Bracha & Hoffenbartal, 2011; 2015), este foarte importantă în acest an haotic și, prin urmare, se poate concluziona că **semnificabilitatea este percepută ca un factor care nu se schimbă, în ciuda dificultăților întâmpinate de stagiari.** O creștere semnificativă a componentei de comprehensibilitate a fost constatată doar în cazul modelului "incubator". În ceea ce privește componenta cognitivă din SOCITS, asociată cu tendința de a percepe situațiile de predare ca fiind înțelese, previzibile, organizate și logice (Bracha & Hoffenbartal, 2011; 2015), este posibil ca un mediu comunitar de sprijin, cu un limbaj profesional comun, să promoveze înțelegerea profesională. **Prin urmare, comprehensibilitatea este percepută ca un factor care crește ca urmare a contactului cu realitatea vieții școlare.** Astfel, **introducerea aspectului ecologic, comunitar, în modelul tradițional FtF și modelul online este posibil să îmbunătățească componenta de comprehensibilitate a SOCITS în rândul stagiarilor.**

Pe baza celor enunțate mai sus, se poate concluziona că procesele de dezvoltare, în fiecare dintre cele trei componente, au o natură diferită pe parcursul desfășurării workshop-urilor. Cu alte cuvinte, toate trei au cerințe diferite pentru a se schimba. Este probabil ca comprehensibilitatea să se îmbunătățească mai rapid, deoarece depinde de înțelegerea cognitivă. Gestionabilitatea necesită experiență practică și învățare din experiențe și, prin urmare, se va schimba numai după ce stagiarii dobândesc o serie de experiențe pentru a dezvolta această componentă.

Motivația pentru predare

Rezultatele referitoare la motivația pentru predare au evidențiat două fenomene. Primul, motivația autonomă este mai puternică decât motivația controlată. Această diferență este sesizată de la începutul workshop-urilor și nu se schimbă nici la final. Acest rezultat este în concordanță cu studiile care examinează motivația personalului didactic și care au susținut că motorul ideologic, altruist și intrinsec constituie principalele motivații pentru a alege activitatea de predare (Gilat, Kupferberg & Sagee, 2006; Shayshon & Popper-Giveon, 2016). Cea de-a doua constatare a arătat un declin al ambelor tipuri de motivație, dar declinul motivației autonome a fost mai moderat decât cel al motivației controlate. În ceea ce privește schimbările în motivația pentru predare, studiul a arătat că stagiarii sunt impulsionați mai mult de motivația autonomă decât de motivația controlată. Având în vedere complexitatea profesiei și familiarizarea cu sursele externe de recompensă, cum ar fi salariul și orele de lucru, este posibil ca stagiarii să renunțe la percepțiile lor inițiale și să abandoneze aceste surse de motivație. Scăderea nivelului motivației autonome poate fi explicat de momentul la care a avut loc măsurarea și, astfel, se expune un proces interesant în rândul stagiarelor, legat de schimbările de motivație din timpul anului de stagiou. Este posibil ca motivația intrinsecă să se concretizeze abia la sfârșitul anului, cu percepții reflexive despre procesul prin care au trecut stagiarii, cum ar fi acomodarea cu copiii și progresul social. În acest sens, aceste constatări consolidează rezultatele cercetărilor anterioare care au examinat schimbările la nivel de motivație din timpul formării profesorilor și chiar extind cunoștințele privind profesorii în formare și profesorii titulari, precum și stagiarii (Gilat, Kupferberg & Sagee, 2006; Shayshon & Popper-Giveon, 2016). În plus, faptul că diminuarea nivelului motivației a fost similară în toate cele trei modele de workshop, este posibil să ateste un proces intrinsec care are loc la stagiari și care nu este afectat de circumstanțe externe, precum modelul de workshop. **Se concluzionează că este necesar să se dea dovadă de sensibilitate în ceea ce privește motivația stagiarelor pe parcursul anului. Este posibil, ca în această perioadă critică, să fie necesare niște sisteme de suport mai consolidate.**

Satisfacția profesională

S-a constatat o creștere a satisfacției profesionale în cazul modelului "incubator", dar nu s-a constatat nicio schimbare în cazul celorlalte două modele: online și FtF. **Se poate concluziona că satisfacția în alegerea carierei este asociată cu experiențele didactice autentice și complete, consolidate în timpul sesiunilor dintre stagiari și**

mediul lor profesional, obișnuit de predare. Acesta este în contrast cu celelalte două modele utilizate în colegiile de formare a cadrelor didactice, într-un mediu care poate fi considerat ca un laborator.

VI.3 Corelații între trăsăturile personale, socio-demografice și profesionale și contribuția workshop-ului

În ceea ce privește corelațiile dintre trăsăturile personale și contribuția workshop-urilor, s-a constatat o corespondență între SOCITS și contribuția profesională și emoțională a workshop-urilor. Acest lucru înseamnă că, cu cât SOCITS a fost mai mare la începutul workshop-urilor, cu atât mai mult este percepută contribuția acestora. **Se poate concluziona, prin urmare, că stagiarii cu resurse SOCITS personale ridicate sunt susceptibili de a beneficia mai mult de workshop-urile de tip internship.** În plus, contribuția profesională și emoțională a workshop-ului s-a dovedit a fi asociată cu motivația autonomă și satisfacția profesională, în timp ce motivația controlată s-a dovedit a fi asociată doar cu o contribuție profesională. În plus, s-a constatat că motivația pentru predare și satisfacția profesională au fost asociate cu SOCITS inițială. Cu alte cuvinte, cu cât SOCITS al stagiabilor a fost mai mare la începutul workshop-urilor, cu atât mai mare a fost motivația lor pentru predare și satisfacția profesională. Mai mult, toate variabilele (SOCITS, motivația autonomă pentru predare și satisfacția la locul de muncă) s-au corelat cu contribuția profesională în toate modelele, doar în modelul online s-a constatat o corelație între cele trei variabile și nivelul contribuției emoționale. **Prin urmare, se poate concluziona că contribuția workshop-urilor de tip internship este asociată cu un nivel ridicat de SOCITS, motivație autonomă și satisfacție profesională, precum și cu natura unui mediu de învățare care permite manifestarea emoțiilor autentice.**

În ceea ce privește trăsăturile socio-demografice și profesionale ale stagiabilor, s-a constatat că majoritatea nu au fost corelate cu percepția contribuției workshop-urilor. S-a constatat că doar două trăsături au fost corelate: nivelul de observanță religioasă și experiența profesională anterioară. S-a constatat că stagiarii aflați la a doua carieră au considerat workshop-urile ca fiind mai puțin contributive decât stagiarii obișnuiți, care au urmat un curs de patru ani. Dovezile obținute în urma interviurilor au arătat că respondenții aflați la a doua carieră aveau mai puțină nevoie de workshop-uri, aparent

datorită competențelor pe care le dobândiseră în trecut și maturității lor personale. Acest lucru a fost identificat în cadrul studiului cantitativ și a fost susținut de rezultatele studiului calitativ. **Se poate concluziona că stagiarii aflați la a doua carieră au nevoie de workshop-uri de tip internship diferite.** A doua observație a arătat că stagiarii care se definesc ca fiind religioși au perceput workshop-urile ca fiind mai utile decât stagiarii laici. Această observație corespunde rezultatelor anterioare, indicând o mai mare apreciere din partea persoanelor religioase față de procesul de învățare și statutul profesorilor în societate (Gilat & Wengrowicz, 2018).

VI.4 Implicațiile teoretice, metodologice și practice ale cercetării

Rezultatele cercetării permit identificarea contribuției locale și universale. Din punct de vedere local, această cercetare oferă perspective și recomandări care se referă la toți factorii asociați cu workshop-urile de tip internship didactic, de la factorii de decizie politică, la coordonatori și terminând cu stagiarii înșiși. În plus, aceasta oferă perspective asupra etapei de formare în sine și asupra importanței promovării caracteristicilor personale ale stagiabilor în timpul anilor de studiu. Toate acestea pentru a le dezvolta abilitățile profesionale și personale în asumarea statutului de stagiari și pentru a face față etapei de inițiere în profesie. Dintr-un punct de vedere universal, această cercetare expune importanța proceselor de predare și învățare într-un mediu online. Referindu-ne la criza COVID-19, care a afectat întreaga lume și sistemele educaționale în special, aceste perspective și recomandări sunt și mai importante (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020; Scull et. Al, 2020). Mai jos sunt detaliate implicațiile teoretice, metodologice și aplicative.

Implicațiile teoretice ale cercetării

Una din implicațiile teoretice care decurg din rezultatele acestei cercetări se referă la integrarea mediilor de învățare. Importanța sa este asociată cu un aspect care i-a preocupat pe cercetătorii din domeniul educației în ultimii ani, cu privire la eficiența fiecăruia dintre aceste două medii. Implicațiile workshop-ului bazat pe învățarea cu caracter socio-emoțional sunt mai profunde deoarece, aparent, această natură a învățării contrazice învățarea într-un mediu online, în care nu există o întâlnire directă între cursanți și coordonator. Cercetarea noastră extinde înțelegerea asupra proceselor de învățare care au loc în fiecare dintre aceste medii de învățare și în situația

combinării celor două medii. După cum s-a demonstrat, fiecare dintre cele două medii are avantaje unice, iar combinarea lor permite exploatarea optimă a ambelor caracteristici în procesul de învățare.

În plus, studiul completează literatura teoretică privind contribuția învățării într-un mediu online în timp real, odată cu izbucnirea pandemiei COVID-19 și cu tranziția rapidă a sistemelor educaționale mondiale către învățarea și predarea online. Deși multe personalități ale lumii educaționale și academice au anticipat o revenire rapidă la modelele de învățare familiare, adică la cursurile de învățare față în față, recent au apărut inițiative pentru procese hibride de predare și învățare, care combină diverse medii de predare-învățare (Skulmowski & Rey, 2020; Zhao, 2020). Într-adevăr, studiile relevă faptul că un mediu hibrid este perceput ca fiind cel mai contributiv pentru cursanți, la realizările lor și la experiența lor de învățare (Nortvig, Petersen & Balle, 2018). În urma acestei tranziții, se așteaptă dezvoltarea iminentă a unor modele hibride de învățare. Această cercetare aduce o contribuție la cunoștințele despre tranziția la învățarea online, în general, și despre relația coordonator-student într-un mediu online, în special.

În plus, p studiul a contribuit la consolidarea conceptelor teoretice în rândul stagiarilor: sentimentul de coerență este un concept cunoscut, introdus de Antonovsky (1998). Acesta se referă la modul în care oamenii percep lumea lor internă și externă și cum fac față experiențelor lor de viață, din punct de vedere cognitiv, practic și motivațional. SOCITS, ca resursă relativ personală în rândul cadrelor didactice (Bracha & Hoffenbartal, 2011; 2015) este un concept relativ nou, susținut de date științifice limitate. Prezentul studiu consolidează acest concept teoretic și faptul că este format din trei componente specifice. În mod similar, influența mai puternică a motivației autonome, în detrimentul celei controlate, este cunoscută din studii anterioare realizate cu profesori debutanți și profesori veterani. Prezentul studiu extinde posibilitatea de aplica acest fenomen și pentru stagiari. Concluzia sugerează existența unor similitudini între stagiari și personalul didactic în etapele ulterioare ale carierei didactice.

Implicații metodologice ale cercetării

Din punct de vedere metodologic, prezentul studiu a fost planificat ca un design de metode mixte. Datele colectate dintr-o serie de surse independente, au facilitat

procesul de triangulare și concluzionare cu privire la fenomenul examinat. Nu există nicio îndoială că informațiile colectate nu ar fi fost dobândite folosind doar o singură abordare metodologică. În timp ce chestionarele au furnizat informații cu privire la existența sau absența contribuției workshop-ului, împreună cu modificările caracteristicilor personale, interviurile în profunzime au dezvăluit modele și percepții ale stagiatorilor, care ar fi fost imposibil de cunoscut fără utilizarea acestor instrumente, precum și creșterea necesității de a le explora. Un exemplu în acest sens a fost dezvăluirea rolului-cheie al coordonatorului de workshop. Astfel, a fost posibil să se sublinieze capacitatea de a generaliza importanța coordonatorilor de ateliere în general și în atelierele online în special. Un alt exemplu a fost prezentarea sentimentelor cadrelor didactice aflate la a doua carieră, care constituie astăzi un procent ridicat din studenții care predau. Aceste informații cer ca tot personalul implicat - de la factorii de decizie politică, instituțiile de învățământ și până la coordonatorii de workshop - să acorde atenție nevoilor specifice și unice ale stagiatorilor aflați la a doua carieră

O a doua contribuție metodologică a fost posibilă datorită analizei calitative în două etape. Datele calitative au fost analizate cu ajutorul a două metode calitative: analiza de conținut și analiza discursului. A fost posibil un alt tip de interpretare a datelor, bazat nu numai pe informațiile adunate din interviuri, ci și pe baza limbajului utilizat. Este important de remarcat faptul că această metodă calitativă de analiză a discursului este mai puțin obișnuită în lumea cercetării, iar prin adăugarea unui alt nivel la analiza de conținut, contribuția originală a cercetării crește.

O a treia contribuție metodologică are legătură cu faptul că cercetarea este realizată ca o cercetare dinamică, adaptată la circumstanțe, denumită cercetare în timp real (Back, Lury & Zimmer, 2013). Pandemia COVID-19 a creat o situație externă excepțională, care a permis studierea efectelor acesteia asupra subiectelor de cercetare. Anul în care s-a desfășurat cercetarea noastră a fost cel mai dificil pentru cercetătoare în ceea ce privește colectarea datelor. Circumstanțele radicale produse de COVID-19 au pus în pericol întregul studiu. Cu toate acestea, tocmai proximitatea acestei realități și analiza aprofundată a situației și transformarea dezavantajelor în avantaje, au condus la o nouă direcție de cercetare.

Implicații practice și recomandări

Rezultatele referitoare la modelul online îndeamnă la o reflecție asupra viitorului integrării predării online, în general, și a workshop-urilor pentru stagiaari, în special. Astfel, se poate propune o viziune diferită a workshop-urilor online, axată pe nevoile practice ale cursanților, cum ar fi stilul de învățare preferat și competențele tehnologice. În plus, workshop-urile online ar trebui considerate ca parte integrantă a programului de lucru al cursanților. În prezent, aceste workshop-uri sunt privite ca o obligație din timpul anului de stagiu, în care stagiarii trebuie să învețe în timpul lor liber. Includerea workshop-ului în orarul de studiu ar ajuta la stabilirea unui interval de timp structurat pentru această activitate. În plus, se recomandă reducerea numărului de sesiuni a-sincrone și creșterea numărului de sesiuni sincrone din mediul online, de exemplu, Zoom. Această schimbare este de natură să susțină avantajele unui mediu online prin creșterea discursului interpersonal diminuând astfel, sentimentul de supraîncărcare. Se recomandă întocmirea unor programe de studiu personale, în sensul volumului și naturii integrării predării într-un mediu online, prin furnizarea de informații detaliate privind cerințele din partea cursanților și obligațiile acestora. Aceste recomandări par a fi valabile pentru programele din mediile full online, unde participanții se confruntă cu suprasolicitarea profesională și lipsa întâlnirilor interpersonale. În plus, datorită pandemiei COVID-19, care a extins de zece ori spațiul sincron, ele sunt susceptibile să deschidă ușa către o nouă eră a workshop-urilor de predare din timpul formării academice a cadrelor didactice.

În plus, percepția coordonatorilor de workshop, ca figuri semnificative, în măsura în care aceștia au fost precursori ai asimilării schimbărilor în mediul de învățare și schimbarea viziunii participanților asupra workshop-urilor, pun problema necesității de a face mediul online accesibil pentru coordonatorii înșiși. Și, prin urmare, se recomandă punerea la dispoziția coordonatorilor a unor cursuri de formare și consolidare a viziunii pedagogice asupra predării online, inclusiv cunoașterea interfețelor tehnologice de predare și a instrumentelor digitale. În plus, se recomandă integrarea componentelor online și ecologice în toate modelele. De exemplu, crearea de activități care să utilizeze un canal de scriere, atât între stagiarii înșiși, cât și între fiecare stagiar și coordonator. Alternativ, se recomandă facilitarea unui aspect comunitar prin sesiuni commune cu coordonatori, directori și alți participanți din comunitatea educațională.

În ceea ce privește rezultatele potrivit cărora stagiarii de reconversie academică nu au perceput workshop-ul ca fiind util, este importantă realizarea unei analize mai aprofundate care să răspundă nevoilor pe care aceștia le exprimă. Acest lucru se va realiza în paralel cu crearea unor modele de workshop-uri desemnate și adaptate, atât din punct de vedere al duratei și conținutului cât și a modalităților de funcționare a acestora.

Având în vedere importanța workshop-urilor și contribuția acestora, se recomandă direcționarea stagiarii către autoclarificarea cu privire la găsirea unui răspuns adecvat pentru ei în timpul anului de stagiu. În plus, se recomandă ca stagiarii să fie încurajați să utilizeze modelul online pentru a se bucura de avantajele mediului online.

VI.5 Limitările cercetării

Rezultatele acestei cercetări trebuie privite din perspectiva unor limitări. Prima limitare se referă la criza COVID-19, care a forțat o modificare a planului inițial – ultimele date au fost colectate înainte de încheierea workshop-ului și nu au permis obținerea unei imagini complete a variabilelor personale analizate în cadrul cercetării. Pe de altă parte, modificarea forțată a planului de cercetare a servit, de asemenea, ca o oportunitate de a examina o altă întrebare de cercetare, abordând preferințele stagiarii pentru un mediu de învățare contributiv. Cea de-a doua limitare are legătură cu datele colectate în timpul workshop-urilor, determinând o perspectivă limitată asupra observațiilor imediate, fără o monitorizare ulterioară. Cea de-a treia limitare a derivat din faptul că cercetarea noastră s-a bazat pe date colectate exclusiv de la stagii. Pentru a înțelege mai bine contribuția workshop-urilor și schimbările care au loc în cadrul acestora, ar trebui să se audă și vocea coordonatorilor.

VI.6 Direcții viitoare de cercetare

Mai jos sunt propuse o serie de direcții pentru studii viitoare: (1) Analiza subiectului dintr-o perspectivă retroactivă, ceea ce va permite cunoașterea influenței și contribuției pe termen lung a celor trei modele de workshop la integrarea stagiarii în activitatea didactică. (2) Analiza consecințelor relației coordonatori - stagii asupra funcționării profesionale a stagiarii și a performanțelor acestora ca profesori. Pentru a evidenția contribuția coordonatorilor, se recomandă centralizarea amintirilor

narative ale cadrelor didactice, despre coordonatorii de workshop. Se pot solicita cadrelor didactice, după mai mulți ani, să își amintească evenimentele semnificative asociate cu coordonatorii lor de workshop, pentru a învăța din aceste relatări care a fost contribuția coordonatorilor, pe termen lung, la procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. (3) Studierea experienței de învățare în mediul online în rândul stagiarelor care nu fuseseră familiarizați înainte cu mediile de workshop online.

BIBLIOGRAFIE

- Adoniou, M. (2016). Don't let me forget the teacher I wanted to become. *Teacher Development*, 20(3), 348-363.
- Antonovsky, A. (1998). The Salutogenic Model as a Significant Theory in Health Promotion. *Megamot*, 39(1-2), 170-181.
- Asaf, M., Shachar, R., Tohar, V., & Kainan, A. (2008). From Superteacher to a Super Teacher: The Career Development of Teacher Educators. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn>
- Assor, A. (2001). Fostering internal motivation for learning at school. In A. Kaplan, & A. Assor, *Motivation for Learning: New Concepts of Motivation* (pp. 18-38). Jerusalem: Branco Weiss. (In Hebrew)
- Assor, A. (2005). Promoting internal motivation for school learning. *Eureka*, 20, 1-21.
- Avidov-Ungar, O., & Oshrat-Fink, Y. (2016). *A Bird's Eye View: Stories of Teachers' Professional Development*. Ra'anana: Mofet.
- BIBLIOGRAPHY Back, L., Lury, C., & Zimmer, R. (2013). *Doing real time research: Opportunities and challenges*. National Centre for Research Methods.
- BIBLIOGRAPHY Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 2, 113-115.
- Bali, S., Liu, M. C. (2018). Student perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*, 1108.
- Barak, A., & Boniel-Nissim, M. (2011). The Internet for the help of adolescents: Therapeutic value of blog writing. *Mifgash*, 34, 9-30. (In Hebrew)
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*. doi:10.1080/02619768.2019.1708895
- Ben Uri, I., Dahan, O., Cohen, R., & Ludmir Maram, B. (2019). A feeling of togetherness – novice-teacher's perceptions of the meaning of their participation in multi-player induction teams. *Paper presented at the 7th international conference on teacher education: The story of innovation in teacher education*. Tel Aviv: Mofet.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., & Biran, H. (2017, Feb). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18-34.
- Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (2002). The Online forum in higher education. *Al Hagova*, 1, 34-37. (In Hebrew)
- Boniel-Nissim, M. (2010). *The Therapeutic Value of Adolescents' Blogging about Social-Emotional Difficulties (Doctoral dissertation)*. Haifa: University of Haifa. (In Hebrew)
- Bracha, E., & Geronik, L. (2021). Contribution of the Internship for Kindergarten Teachers Based on Urban Incubator - "Hammama" Model. *Rav Gvanim – Mehkar VaSiach*, 20, 45-74.
- Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The Existence of Sense of Coherence in Teaching Situations among Student-Teachers. *The 6th international conference edu world 2014 Education facing contemporary world issues, Procedia - social and behavioral sciences*, 180, pp. 722–729.
- Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, pp. 180-187.

- Bracha, E., & Hoffenbarta, D. (2018). Changes in SOCITS - Sense of Coherence in Special Education Teaching Situations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ERD 2017 Education, Reflection, Development, Fifth Edition*, (pp. 304-312).
- Bracha, E., & Hoffenbarta, D. (2011). *How Students Feel – Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire: Research report submitted in the framework of a research and assessment course*. Tel Aviv: Mofet.
- Broeckelman-Post, M., Hyatt Hawkins, K., Arciero, A., & Malterud, A. (2019). Online versus FtF Public Speaking Outcomes: A Comprehensive Assessment. *Basic Communication Course Annual*, 31, 144-170. Retrieved from <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol31/iss1/10>
- Cañón, R., Cantón, I., Arias, A. R., & Baelo, R. (2017). Initiation into Teaching from the Perspective of Primary School Teachers: Differences Between Newly Qualified and Experienced Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 103-111.
- Cohen, A., Barut, O., Gabay, O., Ezra, O. (2020). *Position Paper: Students' perceptions of online teaching in high education in light of COVID-19 crisis, facilitating and hindering factors*. Tel Aviv University - Laboratory for research of integrating technologies into learning, School of Education, Unit for Promoting Teaching Quality, Research and Assessment. (In Hebrew)
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). Novice Teachers and How They Cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1-25. doi:10.1080/13540602.2013.848570
- Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*. New York: Psychology Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Ca: Sage.
- Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 43-65. doi:10.5590/JERAP.2016.06.1.04
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 4(3), 291-309.
- Deci, E. I., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Director General's Circular – Teaching Internship*. (2014). Retrieved from Ministry of Education: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803192>. (In Hebrew)
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2011). Looking at the Mirror: The Process of Constructing Novice Teachers' Professional Identity. In O. Schatz-Oppenheimer, D. Maskit, & S. Zilbershtrom, *Being a Teacher: The Induction to Teaching Route* (pp. 91-116). Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- BIBLIOGRAPHY\ 1 1037 Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656. doi:10.1080/02619768.2020.1821360
- EL Ghouati, A. (2017). Examining the relationship between E-Learning styles and achievement in English among Moroccan University students. *Arab World English Journal*, 8(2), 323-332. doi:dx.doi.org/10.24093/awej/vol18no2.23

- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. doi:dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.504949
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Freedman, V., & Cucos, C. (2020). Teaching Facilitators' Perceptions of the Contribution of Three Internship Workshops Models. *Educattia* 21, 20, 15-23. doi:10.24193/ed21.2021.20.02
- Friedman, I. (2005). The Novice Teacher's Organizational Expectations. *Megamot*, 44(1), 137-162. (In Hebrew)
- Gilat, I., & Wengrowicz, N. (2018). Teachers' Status in Today's Israeli Society. *Dapim*, 68, 11-27. (In Hebrew)
- Gilat, I., Kupferberg, I., & Sagee, R. (2006). Self-efficacy and perception of the teaching profession of student teachers in training: A quantitative and qualitative perspective. *Mahalakhim Lehinukh, Lehevra Uletarbut*, 8-35. (In Hebrew)
- Graf, S., Liu, T. C., & Kinshuk, M. C. (2010). Analysis of learners' navigational behavior and their learning styles in an online course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(2), 116-121.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1994). *Behavior in Organizations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking Teacher Education in a VUCA World: Student Teachers' Social-emotional Competencies during the Covid-19 Crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573–586.
- Hammer, D. (2017). Leading Change Processes Academia-Field at the Induction: A three-Year Perspective. *Hachinuch Usvivo*, 39, 27 – 50. (In Hebrew)
- Hammer-Budnaro, D. (2018). Online workshop versus face-to-face workshop during the induction phase. *Dapim*, 67, 161-183. (In Hebrew)
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18.
- Haslam, S. A., & McGarty, C. (2003). *Research methods and statistics in psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoffenbartal, D., & Bocos, B. (2015). The Development of a Sense of Coherence in Teaching Situations Among Special Education Pre-Service Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, pp. 240-246. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.225
- Immanuel, D. (2017). *Teachers' incubator at the Induction to Teaching Stage*. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/MeidaAlsadnaot/Chamamot.htm>. (In Hebrew)
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93, 47-51.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2. doi:42. doi: 10.3389/educ.2017.00042
- Kaplan, H., Glassner, A., & Ades, S. (2016). Basic psychological needs and exploration for new teachers as a resource for building professional identity. *Dapim*, 63, 130-165. (In Hebrew)
- Klieger, A., & Hoffman, A. (2012). Traditional Teacher Education and Training in the Framework of Professional Development Partnerships. In A. Klieger, & A. Hoffman, *It Is All A Matter of Initiative: Initiative Promoting Professional Development in College-Field Layout*. Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Kupferberg, I. (2013). Constructing online interpersonal communication through discourse resources. In I. Gilat (Ed.), *Only on the Internet Can I Share What I Am Going Through. Mental Help in an Online Environment* (pp. 100-114). Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)

- Kutsyuruba, B., Godden, L., Matheson, I., & Walker, K. (2016). *Pan-Canadian Document Analysis Study: Understanding the Role of Teacher Induction and Mentorship Programs in Teacher Attrition and Retention*. Queen's University, Faculty of Education.
- Levi-Keren, M., & Rosenberg, K. (2019). *Novice Teachers' Perceptions towards the Induction Process: An Interim Report*. Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts. (In Hebrew)
- Lotan, T., & Shimoni, S. (2005). The development of professional thinking of teachers in the first year of their work during an online discourse of difficulties. In I. Kupferberg, & E. Olshtain (Eds.), *Discourse in Education: Researching Educational Events* (pp. 75-111). Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Masik, D., & Dickman, N. (2006). From student-teacher to becoming a teacher-Story of a beginning. In I. Kupferberg, & O. Olshtain, *Discourse in Education: Researching Educational Events* (pp. 21-48). Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Maskit, D. (2014). Teaching's Characteristics: Novices Talk about Teaching. *Creative Education*, 5, 1305-1313. Retrieved from dx.doi.org/10.4236/ce.2014.514149
- Melamed, U., Goldstein, O., & Goldstein, O. (2017). *Teaching and Learning in the Digital Age*. Ra'anana: Mofet. (In Hebrew)
- Mioduser, D., Nachmias, R., & Forkosh-Baruch, A. (2008). New Literacies for the Knowledge Society. In J. Voogt, & G. Knezek, *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 23-42). New York: Springer.
- Moir, E. (2000). The stages of teacher's first year. In M. Scherer, *A Better Beginning – Supporting and Mentoring New Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nasser-Abu Alhija, F., Fresko, B., & Richenberg, R. (2011). The first Year of Teaching: An Overview. In O. Schatz-Oppenheimer, D. Maskit, & S. Zilbershtrom (Eds.), *Being a Teacher - on the Induction Route* (pp. 55-87). Israel: Mofet. (In Hebrew)
- Nortvig, A., Petersen, A., & Balle, S. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing ELearning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46-55.
- Oplatka, I. (2015). *The Essentials of Educational Administration - Leadership and Management in the Educational Organization*. Haifa: Pardes. (In Hebrew)
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435-450.
- Paz, D., & Salant, A. (2012). *Teacher Induction – Literature Review*. Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Pearlman-Avnion, S., & Gurfinkel, T. (2019). The link between sense of coherence and burnout of teachers of youth at risk. *Educational Counseling, Journal of the Israel Association of Educational Counselors*, 21, 155 – 174. (In Hebrew)
- Pritzker, D., & Chen, D. (2010). Causes of attrition in teaching amongst teachers in their first years of teaching. *Iyun Umehkar Behachsharat Morim*, 12, 94-131. (In Hebrew)
- Rosenberg, K & Carmel, R. (2019). 'Multi-Player Induction Team (MIT): A Case Study of Kindergarten Teachers .Paper presented at the 7th international conference on teacher education: The story of Innovation in Teacher Education . Tel Aviv: Mofet.
- Rotenberg-Tadmor, Y. (2014). *Enhancing Outcomes in Teacher Internship workshops: Comparing Face-to-Face with Online Groups*. Haifa: University of Haifa. (In Hebrew)
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived Academic Control: mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249. doi:org/10.1007/s11218-008-9079-6
- Ryan, M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
- Seaman, J. E., Allen, I., & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group. Retrieved from <http://www.onlinelearningsurvey.com/highered.html>.
- Sela, O. (2010). Great to have you: A-synchronic forum as a means of communication in an internship workshop. *The 11th Scientific Conference Oranim – Academic College of Education*. (In Hebrew)
- Sela, O., & Harel, M. (2018). 'You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process. *Journal Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.
- Shaughnessey, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Research Methods in Psychology*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Shayshon, B., & Popper-Giveon, A. (2016). "Leave you with ideologies, just let us go home safely": Motivations and expectations on the professional horizon of students and program graduates are excellent at the college. *Dapim*, 63, 98-129. (In Hebrew)
- Shkedi, A. (2016). *They remained in the classroom: Narratives of Outstanding Teaching Students*. Raanana: Mofet. (In Hebrew)
- Slonim, S., Levin, Z., & Hen, S. (2014). *Students Perceptions of Internship Workshops and New Teachers – Research Report*. Tel-Aviv: Levinsky College of Education, Department of Teaching. (In Hebrew)
- Skulmowski, A., & Rey, G. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Hum Behav & Emerg Tech*, 2, 212-216. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>
- Timor, Z. (2017). Journey or Burden: Novice Teachers' process in the Training academics to teaching during their induction year. *Bema'agaley Chinuch: Mechkar, Iyun Ve'Yetzira*, 7, 198 – 217. (In Hebrew)
- Troesch, L., & Bauer, C. E. (2017). Second Career Teachers: Job Satisfaction, Job Stress and the Role of Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398. doi:10.1016/j.tate.2017.07.006
- Tzabar-Ben Yehoshua, N. (Ed.). (2001). *Traditions and Genres in Qualitative Research Philosophies, Strategies and Advanced Tools*. Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Vonk, J. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*(Eric Documents Report No. 390838.).
- Wang, X., Cai, L., Qian, J., & Peng, J. (2014). Social support moderates stress effects on depression. *International Journal of Mental Health Systems*, 8(1), 1-5. doi:10.1186/1752-4458-8-41. PMID: 25422673; PMCID: PMC4242489
- Zach, S., Talmor, R., & Stein, H. (2016). Internship in teaching: The perspective of interns in physical education. *Batnua*, K(2), 228-253. (In Hebrew)
- Zilbershtrom, S. (2013). The policy of the Department of Internship and Induction in Teaching. In S. Shimoni & A. Avidav-Ungar (Eds.), *On the continuum: Training, induction and professional development of teachers - policy, theory and practice*. Tel Aviv: Mofet. (In Hebrew)
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

