

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.091 (043.2)

FAIRSTEIN ESTHER

**DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII PROFESIONALE A
PROFESORILOR DEBUTANȚI PRIN MENTORAT**

Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației

**Autoreferatul
tezei de doctor în științe pedagogice**

CHIȘINĂU, 2016

Teza a fost elaborată în cadrul *Catedrei Pedagogie și Psihologie Generală*,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Conducător științific: **SILISTRARU Nicolae**, doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

Referenți oficiali:

1. **ANDRIȚCHI Viorica**, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar
2. **BUDNIC Ana**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

Componența Consiliului Științific Specializat:

1. **COJOCARU Vasile – președinte**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
2. **GARȘTEA Nina - secretar științific**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar
3. **CUZNEȚOV Larisa**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
4. **COJOCARU Victoria**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
5. **COJOCARU-BOROZAN Maia**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
6. **PANICO Vasile**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

Susținerea publică a tezei va avea loc la **23 iunie, 2016 ora 14.00**,
în ședința Consiliului Științific Specializat D 33.531.01- 08, în cadrul
Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”,
str. I. Creangă 1, Sala Senatului , bloc 2, Chișinău

Teza de doctor și autoreferatul pot fi consultate
la Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice „Ion Creangă” din Chișinău
și pe pagina web a CNAA (www.cnaa.md).

Autoreferatul a fost expediat la 21 Mai, 2016

**Secretar științific
al Consiliului Științific Specializat:**

dr. în ped., conf. univ. _____

Garștea Nina

Coordonator științific,

dr. hab. prof. univ. _____

Silistraru Nicolae

Autor:



Fairstein Esther

© FARSTEIN Esther

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei. În pofida tehnologizării intense a societății postmoderniste, profesorii își păstrează statutul de mentori ai tinerei generații. Publicația *A handbook for policymakers (Ghid pentru autorii de politici)*, emisă de Comisia Europeană (CE), abordează profesorii ca factori de bază care influențează calitatea educației în școli [21]. Performanțele academice ale elevilor sunt în strictă dependență de competențele profesorilor și metodele aplicate în procesul de instruire, acestea fiind în funcție de cunoștințele, abilitățile și angajamentele fiecărui specialist [47]. Prin urmare, nevoia de a avea cadre didactice de calificare înaltă este mai actuală ca niciodată, iar calitatea și competența profesională se cer a fi cultivate încă din faza incipientă a activității didactice.

Profesorii debutanți își încep cariera didactică cu mult entuziasm și cu mari așteptări de la ei înșiși și de la elevii lor, convingși că prin influența lor pot face o schimbare în societate [16] [54]. Cu cât mai mari sunt așteptările lor, cu atât mai mare este decepția, dat fiind faptul că, imediat după angajare, li se cere să demonstreze rezultate didactice impresionante, asemeni profesorilor cu experiență, înainte ca identitatea lor profesională să se fi format [16], [39]. Conflictul dintre convingerile, optimismul și entuziasmul lor pe de-o parte, și realitatea din domeniu, pe de altă parte, provoacă o stare de tensiune, de epuizare emoțională și de frustrare, care conduc la istovirea lor, chiar la începutul carierei didactice, și la o rată de abandon de până la 50% în primii cinci ani de activitate [21].

În aceste condiții, susținerea tinerilor specialiști din domeniul educației a devenit o responsabilitate primordială atât pentru sistemul educațional, cât și pentru societate, în general, așa cum migrația specialiștilor din sistem ar putea conduce la o criză de specialiști de calitate. Vorbind despre calitatea pregătirii specialiștilor în domeniul educației, cercetătorul V. Gh. Cojocaru [4] menționează că scopul strategic al sistemului educațional îl constituie îmbunătățirea formării continue a cadrelor didactice și a personalului de conducere prin activitatea axată pe două direcții complementare: (1) regândirea și implementarea unui nou mecanism de evaluare a calității formării continue și postformare; (2) satisfacerea cerințelor socioeducaționale și ofertelor de formare/ perfecționare a cadrelor didactice. Prin urmare, dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice tinere trebuie să devină obiectivul prioritar al fiecărei instituții educaționale, prin aceasta obligându-se să creeze condițiile necesare și să ofere suport pentru desăvârșirea lor profesională. În acest context, mentoratul constituie unul dintre factorii cu impact care asigură asistența necesară profesorilor debutanți în primii ani de carieră, iar eficacitatea sa depinde de gradul de implicare a factorilor de decizie, precum și de cel al subiecților vizați: profesori debutanți și mentori.

În baza acestor afirmații, actualitatea studierii dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat rezultă din: interesul de a motiva cadrele didactice tinere de a rămâne în sistemul educațional [28], [32]; responsabilitatea de a optimiza activitatea didactică a profesorilor debutanți [21]; insuficiența valorizării mentoratului în dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți; nevoia de a stimula colaborarea dintre profesorii debutanți și mentori [34]; necesitatea de a responsabiliza mentorii față de performanțele profesorilor debutanți și ale elevilor lor.

Descrierea situației în domeniul de cercetare. În literatura de specialitate se conturează mai multe direcții de conceptualizare a noțiunii de formare profesională inițială, care au servit drept fundament al cercetării de față. Astfel, problematica dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți a fost abordată de diverși cercetători: fenomenul inducției în educație a fost investigat de către P. Hudson [32], C.A. Bartell [16], A. Fenwick [27], M. Marable [34], L. Goldrick [30] etc.; rolul mentorului în perioada definitivatului educațional este reflectat în lucrările cercetătorilor G. Goldenberg [49], A. Shaz-Openheimer [55], S. Fisherman [46], F. Patrick [39], E. Fairstein [22], [23], [24], etc.

În Republica Moldova, s-au înregistrat cercetări privind formarea profesională a cadrelor didactice pe anumite dimensiuni: O. Dandara [7] - proiectarea carierei, învățarea independentă ca modalitate de formare a competenței profesionale; V. Gh. Cojocaru [4] - calitatea în formarea cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere; N. Silistraru [12] - impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic; M. Cojocaru-Borozan [3] - cultura și inteligența emoțională a cadrelor didactice; T. Callo[2] - integralitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice; V. Andrițchi [1] - comunicarea organizațională eficientă; N. Garștea [9] - cultura și etica profesională a cadrelor didactice; D. Patrașcu [13] - standarde de formare continuă a cadrelor didactice, N. Globu [10] - paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială, etc.

Apreciind valoarea și caracterul semnificativ al investigațiilor obiectivate în lucrările cercetătorilor nominalizați, menționăm faptul că aspectele ce țin de dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat, cu deschideri spre fundamentări științifice cu caracter teoretico-aplicativ, nu au fost obiectul unei cercetări particulare în Israel și Republica Moldova.

Premisele stabilite, dar și *contradicțiile* dintre dificultățile emoționale cu care se confruntă profesorul debutant și obligațiile profesionale; cunoștințele pedagogice dobândite de către profesorul debutant pe parcursul formării sale inițiale și competențele necesare în practică; suportul acordat de mentor și cel necesar profesorilor debutanți au generat **problema cercetării** care constă în stabilirea condițiilor și factorilor de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat în vederea eficientizării formării competenței profesionale în raport cu standardele de formare profesională.

Scopul cercetării rezidă în stabilirea reperelor psihopedagogice ale dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți și elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*.

Obiectivele cercetării: analiza teoretică a literaturii de specialitate; stabilirea reperelor epistemologice privind dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți sub aspectul dificultăților sistemice, pedagogice și emoționale; relevarea specificului programelor de inducție pentru profesorii debutanți; analiza particularităților identității profesionale a cadrelor didactice școlare și sublinierea rolului culturii emoționale a profesorilor debutanți în dezvoltarea acesteia, determinarea dimensiunii formative a procesului de mentorat și stabilirea profilului psihopedagogic al mentorului; elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*.

Bazele conceptuale ale cercetării în investigația noastră le-au constituit conceptele, teoriile, ideile din domeniul formării profesionale centrate pe dezvoltarea identității profesionale: conceptul de competență profesională a cadrelor didactice (D. Maskit, K. Scott, T. Callo, V. Gh. Cojocaru, V. Andrițchi, M. Cojocaru- Borozan, O. Dandara, N. Silistraru, etc.); conceptul de inducție profesională (P. Hudson, C.A. Bartell, A. Fenwick, M. Marable, L.Goldrick); conceptul de mentorat (G. Goldenberg G., A. Shaz-Openheimer , S. Fisherman, F. Patrick, E. Fairstein etc.); teoria autodeterminării (E. Deci, R. Ryan etc.) etc.

Metodologia cercetării științifice: *la nivel epistemologic* – documentarea științifică, metoda inductiv-deductivă, analiza conceptuală și sinteza hermeneutică, raționamentul și argumentarea; *la nivel teoretic* – modelizarea experimentului pedagogic, observarea, colectarea datelor, prelucrarea statistico-matematică a datelor, interpretarea datelor; *la nivel hermeneutic* – sinteza interpretativă și sistematizarea; *la nivel praxiologic* – chestionarea, observarea, experimentul pedagogic, analiza rezultatelor, sintetizarea.

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de: stabilirea specificului și rolului identității profesionale a profesorilor în dezvoltarea eficacității lor didactice; demonstrarea corelației pozitive dintre suportul acordat de către mentori sub aspect sistemic, pedagogic și emoțional și componentele identității profesionale în timpul primilor trei ani de

activitate în sistemul educațional; delimitarea caracteristicilor profilului psihopedagogic al mentorilor; elaborarea modelului pedagogic ce corelează factorii, condițiile, formele și metodele de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, fapt care a condus la eficientizarea competenței profesionale a cadrelor didactice debutante, pentru asigurarea calității educației în școlile din Israel.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de relevarea fundamentelor teoretice ale conceptului de identitate profesională a cadrelor didactice; argumentarea importanței mentoratului pentru integrarea tinerilor specialiști în sistemul educațional și pentru stimularea dezvoltării lor profesionale; elaborarea instrumentelor de cercetare a identității profesionale în planul dezvoltării acestora prin mentorat.

Valoarea practică a cercetării este susținută de relevarea dificultăților profesorilor debutanți; analiza programelor de inducție în sistemul educațional din perspectiva dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți; elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice concentrate în *Modelul pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, care oferă concepțiilor de politici educaționale/de curriculum psihopedagogic universitar și managerilor formării profesionale a cadrelor didactice, reperi epistemologice și modele praxiologice privind dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice prin mentorat.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți implică reconsiderarea caracteristicilor profesorilor debutanți sub aspectul dificultăților de ordin pedagogic, sistemic și emoțional, care necesită suport psihopedagogic pentru integrarea în sistemul educațional și eficientizarea activității profesionale.
2. Mentoratul constituie un factor prioritar în dezvoltarea identității profesionale a profesorilor școlari debutanți, dat fiind impactul pozitiv asupra componentelor identității profesionale, abordate din perspectiva teoriei autodeterminării: motivația autonomă, motivația integrată, competența și autoactualizarea.
3. Elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat* include analiza factorilor și condițiilor de dezvoltare a identității profesionale a cadrelor didactice, selectarea strategiilor de mentorat precum și definirea profilului psihopedagogic al mentorului.
4. Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat asigură stabilirea unor relații optime între cadrele didactice tinere și cele cu experiență, astfel creând oportunități de perfecționare continuă a competenței profesionale a cadrului didactic, stimularea schimbului de experiență și integrare eficientă în sistemul educațional.

Implementarea rezultatelor științifice: Instrumentarul didactic elaborat a fost implementat în cadrul seminarelor formative pentru profesori debutanți și mentori, în procesul educațional din cadrul școlilor experimentale din Israel, precum și prin intermediul publicațiilor și comunicărilor științifice.

Aprobarea rezultatelor cercetării: Rezultatele investigaționale au fost discutate și aprobate la seminarele metodologice, consiliile profesionale organizate în cadrul Departamentului Educație al sectorului Centru din Israel, precum și în cadrul catedrei de Pedagogie și Psihologie Generală a UST. Tezele de bază au fost publicate în reviste profesionale, pe *website-ul Ministerului Educației al statului Israel* și pe *website-ul Kaye Academic College of Education*; și sub formă de comunicări la patru conferințe științifice internaționale: *Changing Reality through Education*, simpozion științific internațional, Ediția a VI-a, Responsabilitate publică în educație, Constanța, 2014, p.233-238; *Measurement and Assessment in the Service of Learning*, Simpozion științific internațional, Van Leer Institute,

Jerusalem, Israel, 2014; *Актуальные научные исследования в современном мире*, II Международная научно-практическая интернет-конференция, Ukraine, 2015, p.4-9; *Prerogativele învățământului universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*, conferința științifico-metodică, UST, Vol. I, Republica Moldova, 2014, p.152-157.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 9 lucrări științifice, inclusiv: 5 articole în culegeri și reviste recenzate, 4 comunicări la conferințe naționale și internaționale.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări expuse în 142 pagini text de bază, bibliografie din 235 surse, 13 anexe, 23 tabele și 15 figuri.

Cuvintele-cheie: profesori debutanți, identitate profesională, dificultăți, mentorat, mentor, strategii de mentorat, teoria autodeterminării, factori, principii de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți.

CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța cercetării problemei preconizate, este expus scopul și obiectivele, sunt reflectate principalele rezultate investigaționale, care susțin originalitatea științifică precum și noutatea teoretică și aplicativă a cercetării.

CAPITOLUL 1, Abordări teoretice privind dezvoltarea identității profesionale a profesorului școlar debutant descrie dificultățile ce țin de adaptarea profesorilor debutanți în sistemul educațional, particularitățile dezvoltării identității profesionale a cadrelor didactice debutante, reieșind din componentele identității profesionale și etapele tipice acestui proces, precum și aspectele formative ale programelor de inducție în sistemul de învățământ a profesorilor debutanți din perspectivă internațională.

În condițiile societății postmoderniste, care se află în perpetuă schimbare, sistemele educaționale din întreaga lume sunt puse în fața necesității de a răspunde provocărilor timpului, prin antrenarea în sistem a celor mai competitive cadre didactice, capabile să pregătească generațiile viitoare în spiritul inovației, flexibilității și autoformării. Profesia de cadru didactic continuă, astfel, să rămână o specialitate vitală pentru societate, fapt care accentuează necesitatea de a-i conferi atractivitate, în vederea atragerii în sistem a celor mai talentate și dotate persoane [16]. Susținerea cadrelor didactice debutante devine o necesitate imperioasă, nesatisfacerea căreia ar putea conduce la exodul în masă a specialiștilor tineri de calitate din sistemul educațional. Pentru prevenirea acestei situații, sistemele educaționale trebuie să țină cont de particularitățile cadrelor didactice debutante și să-și asume responsabilitatea de a le crea condiții favorabile de dezvoltare profesională, mai ales în primii ani de activitate.

Ca urmare a examinării literaturii de domeniu din diverse spații geografice și a sintetizării științifice a conceptelor cu privire la dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți, am realizat că aceștia se confruntă cu multiple dificultăți la începutul carierei didactice, generate de conflictul dintre așteptările lor și realitatea în care activează. Analizând dificultățile profesorilor debutanți la nivelul aspectelor menționate, am constatat că cercetătorii din domeniul educației le divizează în: *dificultăți de adaptare la sistemul educațional și dificultăți pedagogice* [5], [14], [17], [26], [29]. *Dificultățile de adaptare la sistemul educațional* sunt provocate de necesitatea de adaptare, în timp record, la regulamentul intern al școlii, de așteptările școlii, de structura, politica și cultura ei organizațională, precum și de problemele de interacționare cu staff-ul profesional din școală, cu directorul școlii și cu alte categorii de personal din educație [51]. *Dificultățile pedagogice* țin de lacunele de cunoștințe și aptitudini practice în domeniul managementului clasei de elevi [35], [46], [23], [16]. Profesorii debutanți depun eforturi mari la elaborarea proiectelor didactice și susțin că fondul teoretic achiziționat pe parcursul studiilor de specialitate nu i-a pregătit suficient pentru necesitățile din sala de clasă și nu s-a bazat pe situații reale din cadrul

lecțiilor. Mulți profesori debutanți afirmă că pierd mult timp pentru selectarea materialelor didactice, pentru înțelegerea și adaptarea acestuia la programele școlare, precum și pentru elaborarea proiectelor de lecții. În această ordine de idei, atât dificultățile de adaptare la sistemul educațional, precum și dificultățile pedagogice epuizează profesorii debutanți, astfel încât mulți dintre ei nu rezistă presiunilor și abandonează cariera didactică în primii ani de activitate [29]. Referindu-se la dificultățile profesorilor debutanți la începutul carierei didactice, cercetătorul I. Friedman descrie așteptările acestora sub trei aspecte: social, organizațional și psihologic [47]. Sub *aspect social*, profesorii debutanți speră ca directorii de școală să manifeste menajament, față de ei, să le acorde sprijinul necesar și să fie acceptați ca lideri de către elevii lor; sub *aspect organizatoric*, ei se așteaptă la o cultură organizațională clară și favorabilă activității didactice, reglementări transparente, colaborare și consecvență; sub *aspect psihologic*, profesorii debutanți sunt în așteptarea unui climat favorabil autorealizării, dezvoltării profesionale și stimei de sine.

Luând în considerație așteptările și dificultățile profesorilor debutanți, sistemele educaționale trebuie să le asigure: *asistență de specialitate* (sprijin în perfecționarea competenței de predare, inclusiv cunoștințe și abilități pedagogice); *asistență socială* (înțelegerea și acceptarea caracteristicilor, normelor, tradițiilor și structurii organizaționale existente în școala în care lucrează); și *asistența personală* (dezvoltarea identității profesionale).

Recunoașterea dificultăților cadrelor didactice școlare debutante a permis proiectarea diferitor programe de încadrare în sistemul educațional pentru profesorii debutanți, cu intenția de a-i ajuta să se adapteze și de a preveni plecarea lor din sistem [21], [30], [16], [49]. Studiind caracteristicile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, cercetătorii J. McIntyre, A. Hobson et al. [35] au identificat trei etape de bază. *Prima etapă, (pre-serviciu), pregătirea profesională inițială*, implică formarea angajamentului personal față de profesie, fapt care stipulează o serie de schimbări la nivelul convingerilor și cunoștințelor privind activitatea didactică. *A doua etapă, inducția*, este o etapă intermediară, ce se extinde pe o perioadă de 3-5 ani, pe parcursul careia profesorii debutanți își dezvoltă identitatea profesională și activează în conformitate cu viziunea lor profesională față de instruirea de calitate. *A treia etapă este etapa „în-serviciu”*. În cazul în care profesorii au fost deja integrați în sistem, aceștia își procură flexibilitatea și înțelegerea, care le vor permite să-și perfecționeze abilitățile de predare și să-și dezvolte o direcție profesională.

Dat fiind faptul că obiectul cercetării noastre este identitatea profesională a cadrelor didactice, ne vom concentra asupra etapei de inducție, etapa care urmează imediat după formarea inițială, odată cu angajarea în calitate de cadru didactic școlar. Anume în această perioadă, identitatea profesională poate fi modelată astfel încât să favorizeze valorizarea optimă a întregului potențial didactic al profesorilor debutanți.

Majoritatea programelor de inducție în sistemul educațional din țările Uniunii Europene au la bază câteva *sisteme interconexe: mentoratul, suportul de specialitate, suportul unui coleg și autoreflexia* [7] [24], și presupun susținerea profesorilor debutanți în construirea credo-ului personal, promovarea studiilor profesionale în vederea dezvoltării identității profesionale [45].

În SUA, *Centrul pentru susținerea profesorilor debutanți*, în urma analizei programelor de inducție în sistemul educațional implementate în țară, a emis un document de politici care propune zece principii de eficientizare a politicii de încadrare a pedagogilor în sistemul educațional [30]: (1) Toți profesorii debutanți vor beneficia de un program de inducție în sistemul educațional pe durata primilor doi ani de activitate didactică; (2) Directorii de școală vor beneficia de un program de integrare pe durata primilor doi ani de la investirea în funcție; (3) Programele de inducție în sistem vor fi organizate în baza unor standarde bine definite; (4) Mentorii vor fi selectați după criterii riguroase; (5) Mentorii vor fi obligați să urmeze cursuri de pregătire profesională; (6) Șarja didactică a mentorilor va fi redusă în vederea eficientizării serviciilor de mentorat; (7) Se va da prioritate programelor care promovează aspectele practice ale activității didactice; (8) Statul va aloca resurse pentru susținerea programelor locale de

inducție în sistemul educațional; (9) Completarea programului de inducție în sistemul educațional va fi obligatorie pentru toți profesorii debutanți; (10) Calitatea programului va fi permanent monitorizată și evaluată. În aceeași ordine de idei, cercetătorii A. Hobson, J. McIntyre, și N. Mitchell [31] accentuează că succesul programelor de inducție în sistemul educațional depinde de responsabilul de program și de implicarea altor membri ai colectivului didactic.

În Israel, programele de inducție în profesia de cadru didactic sunt orientate spre proces, astfel încât, prin natura lor, ele susțin natura dinamică a dezvoltării profesionale a profesorilor debutanți. Acest proces se bazează pe ideea că sprijinul global afectează profesorii debutanți în ceea ce privește dezvoltarea lor profesională, abilitatea de a face față dificultăților întâmpinate și lacunelor pe care le experimentează în practică. Sistemele de sprijin elaborate au la bază practica cotidiană, crează un sentiment de relevanță, concretețe și coerență, astfel încât să permită profesorilor debutanți să facă față divergențelor dintre viziune și realitate, atingând un nou nivel în dezvoltarea lor profesională [16], [51].

Deși este recunoscută importanța acestor programe, implementarea lor nu generează permanent efectele scontate, de aceea se face necesară revizuirea politicii educaționale de susținere și monitorizare a profesorilor debutanți pe durata perioadei de inducție în sistem, din perspectiva concentrării asupra dezvoltării identității lor profesionale. Numai în aceste condiții, componenta de prestigiu asociată profesiei de cadru didactic ar putea deveni un efect al tuturor programelor, fapt care va contribui, cu siguranță, la reabilitarea statutului profesiei, permițând profesorilor debutanți să se considere profesioniști demni, motivați pentru autorealizare și dezvoltare profesională.

Identitatea este o parte integrantă a psihologiei personalității, fiind definită ca un sistem complex de trăsături psihologice, care influențează tiparele de comportament caracteristice individului în situații diferite și pe parcursul timpului [41]. O trecere în revistă a literaturii de specialitate face lumină asupra conceptelor de identitate în general și identitate profesională, în particular. Tabelul 1.1 prezintă o sinteză a teoriilor despre personalitate și ideile pe care le promovează.

Tabelul 1.1. Teorii ale dezvoltării personalității

Autori	Teorii
S. Freud	<p>Personalitatea umană integrează trei componente: (1) Sinele (id)- partea inconștientă a personalității, care există de la naștere, implică trebuințele fundamentale (foame, sete), pulsunile sexuale și tendințele agresive.</p> <p>(2) Eul (ego) este cea parte a personalității care este în contact cu realitatea și încearcă să satisfacă dorințele sinelui, luând în considerare și situația externă. Eul funcționează pe baza principiului realității și reprezintă viața psihică conștientă și subconștientă (preconștientă).</p> <p>(3) Supraeul este inconștient ca și Sinele și are rolul de a aprecia faptele ca fiind bune sau rele. Supraeul se formează prin interiorizarea normelor morale și a sistemului de valori caracteristice familiei [17, p.149], [14].</p>
G. Alport	<p>Conform teoriei cercetătorului G..Alport, trăsăturile sunt baza personalității și sursa de unicitate a unui individ. Trăsăturile corelează și unifică reacțiile individuale și diversitatea de stimuli, modelând comportamentul și servind, astfel, ca variabile mediatoare [17, p. 19]. G. Alport a identificat trei tipuri de trăsături: (1) trăsături cardinale, în jurul căreia o persoană își organizează viața; (2) trăsături centrale, caracteristicile generale ale persoanei; (3) trăsături secundare, caracteristicile specifice care anticipă comportamentul persoanei.</p>
C. Jung	<p>Teoria lui C. Jung privind tipurile de personalitate prezintă diferite modele de comportament și atitudine. Potrivit lui Jung, există două atitudini ce se exclud reciproc – extraversiune și introversiune. Fiecare persoană pare a fi energizată fie de lumea exterioară (extrovertire) sau de lumea interioară (introversiune).</p>

A. Adler	A. Adler consideră că sentimentele de inferioritate reprezintă un model de bază al comportamentului uman. Sentimentul de inferioritate este specific tuturor oamenilor și nu reprezintă un semn de slăbiciune. Dezvoltarea și progresul ființei umane are la bază tendința de a compensa o inferioritate reală sau imaginară [17, p. 699].
E. Erikson	Cercetătorul E. Erikson considera că fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de evenimente, conflicte și activități specifice pe care copilul și, mai târziu, adolescentul, adultul trebuie să le parcurgă și să le soluționeze adecvat pentru fiecare vârstă sau etapă specifică. Personalitatea individului este un produs al modului cum au fost soluționate aceste crize sau conflicte. De aceea, aceste stadii de dezvoltare au mai fost numite și crize de dezvoltare (ieșirea din criză se poate face în mod pozitiv sau negativ). Individul care va fi incapabil să facă față crizei într-un mod acceptabil va avea probleme în parcurgerea următoarelor stadia, iar dezvoltarea ulterioară va avea de suferit.
J. White	J. White a continuat dezvoltarea psihologiei sinelui și a fost primul care a subliniat conceptul de „competență” ca motiv central în dorința omului de a se simți eficient pentru a face față mediului și a-l influența. El s-a referit la competență ca bază a motivației și a subliniat faptul că nevoia de competență nu provine din privire sau din încercarea de a atenua sentimentele de anxietate sau frică, ci dintr-un impuls către sentimente pozitive de creștere, care sunt create printr-o acțiune eficientă [17, p.165]. J. White a folosit teoria psihanalitică behavioristă, care accentuează că oamenii sunt motivați intern și competența este, prin urmare, un concept motivațional, parte integrantă a bunăstării mintale și a funcționării umane.
P. Lecky	P. Lecky definește persoana umană ca un continuum de concepte unice aranjate într-o manieră ierarhică, în jurul unui grup de concepte legate de autoconsistență. El a propus o structură asociată individului, care menține și modifică structura conceptelor. Persoana manifestă opoziție față de evenimentele de mediu, interpersonale sau psihologice, care sunt percepute ca fiind incompatibile cu conceptele de auto-consistență. Asimilarea implică reconcilierea dintre contradicțiile de percepție și conceptele noi sau existente, ceea ce duce la transpoziția conceptelor. Condițiile care permit asimilarea sunt preferabile condițiilor care se opun, deoarece ele permit soluționarea incoerenței și dezvoltarea capacității de adaptare a personalității.
E. Deci și R. Ryan	Teoria autodeterminării susține că omul are trei nevoi psihologice: competența, autonomia și interconectarea. Aceste nevoi psihologice, pe măsura evoluției speciei umane (cea care face azi saltul de la Homo Sapiens la Homo Empathicus), devin tot mai puternice, adevărate forțe de edificare a vieții omului și de structurare a comunităților lui. Suntem cu toții motivați intrinsec: de pasiune, de dorința de a evolua și a ne interconecta într-un mod care să ne pună în valoare [20].

În încercarea de a integra conceptele formate din teoriile studiate, inclusiv interpretările și intuiția dobândită în practica pe teren, profesorul debutant se poate dezvolta în diferite direcții, prin conștientizarea faptului că schimbările fac parte din autodezvoltare, din necesitatea de a face față statutului de cadru didactic, și prin perseverență în materia predată [33]. O astfel de complexitate a rolului profesorului creează o conexiune inseparabilă între percepția identității de sine și identității profesionale.

Noțiunea de *identitate profesională* a cadrului didactic face referință la două aspecte interconexe [8]. Primul se referă la modul în care un profesor școlar se percepe în calitate de cadru didactic și ține de *aspectul psihologic - identificarea profesorului școlar cu munca sa*-modul în care el percepe trăsăturile, aptitudinile, valorile sale profesionale și interacțiunea cu elevii, colegii, directorii și alte persoane pe care le întâlnește în activitatea sa; al doilea se raportează la modul în care profesorul școlar este perceput de alții în calitate de cadru didactic: de către elevi, colegi, părinți, și societate în general, și ține de *aspectul profesional- imaginea sa profesională și aprecierea socială în calitate de profesionist*.

N. Dvir și A. Shaz-Openheimer [44] delimitează patru aspecte interdependente ale identității profesionale: (1) *modul în care profesia și esența ei sunt percepute de societate*; (2) *modul în care profesioniștii percep profesia pe care o exercită*; (3) *modul în care profesionistul se percepe ca specialist, ceea ce el consideră a fi important în munca și viața sa profesională, bazată pe experiența și trecutul său*; (4) *modul în care profesionistul este perceput de alții: clienți, colegi, colegi de breaslă și public*.

C. Rodgers și K. Scott [41] au evidențiat patru caracteristici de bază ale identității profesionale: (1) *Identitatea profesională este contextuală* - se construiește sub impactul contextelor sociale, culturale, istorice și politice; (2) *Identitatea profesională își asumă forme specifice în contexte specifice* - se dezvoltă prin intermediul relațiilor interpersonale; (3) *Identitatea profesională este dinamică* - se construiește și se schimbă în funcție de contexte, situații și relații; (4) *Identitatea profesională are un caracter coerent*, ce se formează sub impactul evenimentelor cotidiene.

Caracteristicile identității profesionale delimitate de C. Rodgers și K. Scott [ibidem], relevă specificul experiențelor curente ale profesorilor școlari debutanți care, de regulă, sunt influențate de modul cum profesorii debutanți le percep și de emoțiile pe care le generează. Așadar, faptul că emoțiile afectează identitatea profesională a profesorilor școlari este menționat și în lucrările cercetătoarei M. Cojocar-Borozan, care subliniază impactul culturii emoționale asupra integrării de succes în mediul social și în crearea unei cariere de rezonanță [3, p.45], și în cele ale cercetătorilor S. Fisherman, I. Weiss [46], care au studiat conceptul și au elaborat instrumente de măsurare ale identității profesionale. În opinia acestor cercetători, există patru indicatori care definesc identitatea profesională a cadrelor didactice: *certitudinea în alegerea profesiei, autoeficiența și încrederea în competența profesională, simțul misiunii, statutul atribuit educației și instruirii în general*.

Studiind particularitățile identității profesionale a profesorilor, T. Goddard și R. Foster [28] susțin că *identitatea profesională a cadrelor didactice începe să se dezvolte la etapa de inducție în sistemul educațional*, fapt ce este în concordanță cu percepția că procesul este unul dinamic, structurat și se dezvoltă prin negocieri cu diverse entități, care constituie o parte integrantă a mediului, așa cum pretend cercetătorii C. Rodgers, K. Scott [41]. În același context, T. Goddard și R. Foster [28] au stabilit șase etape în dezvoltarea identității profesionale: (1) determinarea „prototipului”; (2) angajarea; (3) înțelegerea situației; (4) dispariția entuziasmului; (5) iluzia; și (6) direcții alternative, ce indică asupra faptului că subiectul este în proces de dezvoltare profesională.

Generalizând interpretările noțiunii de identitate profesională asociată profesorului debutant, conchidem că identitatea profesională se dezvoltă lent, în funcție de situațiile concrete cu care se confruntă profesorul debutant și contextul școlar, ceea ce constituie un element de legătură între cerințele externe și percepția subiectivă asociată cu funcția îndeplinită.

În **CAPITOLUL 2, Impactul mentoratului asupra integrării profesorilor debutanți în sistemul educațional**, sunt reflectate aspectele mentoratului ca proces, caracteristicile mentorului, metodele și strategiile eficiente aplicate în procesul de mentorat, și se abordează influența culturii emoționale a profesorilor debutanți în dezvoltarea identității lor profesionale.

Multiple cercetări desfășurate în SUA au demonstrat că mentoratul joacă un rol important în sprijinirea cadrelor didactice debutante și în prevenirea abandonului profesiei în primii ani de activitate didactică [16]. În 1996, Comisia Națională pentru Educație și Viitor a SUA a elaborat un document care se raportează la viitorul educației în Statele Unite ale Americii. Documentul subliniază importanța de a oferi fiecărui copil dreptul de a fi instruit de un profesor de calitate, care întrunește competențele necesare, iar recomandările prevăd stabilirea și finanțarea programelor de mentorat, ce implică evaluări bazate pe standarde concrete de formare [ibidem].

În Republica Moldova, Regulamentul cu privire la instituirea sistemului de mentorat pentru cadrele didactice din învățământ a fost elaborat în conformitate cu prevederile Codului educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014, în vigoare din 23.11.2014 (art. nr. 55, 58 și 134) și cu prevederile Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobate prin Hotărârea Guvernului 994 din 14.11.2014. În articolul 3 al Codului Educației, mentoratul este definit ca un „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” [6]. Articolul 55 al aceluiași act legal face referință la mentorat ca la un proces ce ține de obligațiile de funcție ale profesorului școlar cu experiență, iar articolul 58 precizează activitățile de mentorat, inclusiv promovarea profesională a profesorului școlar debutant cu ajutorul unui cadru didactic profesionist [ibidem] Aceste definiții subliniază faptul că în Moldova se acordă o importanță semnificativă rolului mentorului și procesului în sine.

În Israel, mentoratul este un proces formativ coordonat la nivel de ministere. Ministerul Educației din Israel subliniază că mentoratul ocupă un loc central în integrarea cadrelor didactice debutante în sistemul educațional: „Mentoratul este veriga cheie pe durata încadrării în sistemul educațional, iar mentorul este principalul element uman care susține profesorul debutant în dezvoltarea identității sale din punct de vedere personal și profesional, în timpul etapei de încadrare în sistemul de învățământ” [51, p.5].

A. Shaz-Openheimer, B. Mandel și S. Zilbershtrom [55] propun trei principii pe care trebuie să se bazeze procesul de mentorat: (1) aspectul personal, care presupune sprijin emoțional și asistență în soluționarea conflictelor dintre nevoile personale și cele profesionale; (2) aspectul profesional, care ține de asistența acordată profesorului școlar debutant în procesul de tranziție de la statutul de student la cel de profesor (cunoștințe practice, strategii, competențe, resurse, proiecte etc.); și (3) critici constructive, care să permită profesorului școlar debutant de a pune întrebări cu referire la domeniul educației, predare și valori sociale. Așadar, nu există nici o îndoială că procesul de mentorat este extrem de semnificativ pentru profesorii debutanți [30], [32], [52], de aceea cercetătorii recomandă să se aleagă mentori calificați, care pot oferi răspunsuri adecvate la dificultățile descrise. În acest scop, ei expun câteva caracteristici pe care ar trebui să le posedे un mentor: (1) să aibă cunoștințe profesionale, care le vor permite să ajute debutanții să înfrunte dificultățile pedagogice [40], [55]; (2) să fie calificați și să aibă capacitatea de a transmite debutanților competențe din domeniul pedagogiei generale, precum și mesaje disciplinare [22], [32]; (3) să conștientizeze nevoile sociale ale profesorului școlar debutant, acestea fiind un factor care apare repetat în teoriile privind identitatea profesională [23],[40], [41], [51]; (4) să fie în măsură să ofere sprijin emoțional și consiliere [40], [42], [55]; (5) să fie abordabili și consecvenți [32], [40], [55], astfel prevenind situațiile când mentorii demonstrează bunăvoință și capacitate, dar nu găsesc timp pentru întâlniri comune, iar acest fapt crează impresia că mentorii nu dau dovadă de angajament și seriozitate.

În cadrul aceluiași capitol este accentuat rolul echilibrului emoțional ca factor determinant în integrarea profesională a cadrelor didactice debutante, corelând cu gradul de dezvoltare a componentelor culturii pedagogice: cultura generală, filozofică, de specialitate, psihopedagogică și socio-pedagogică [3, p.15]. Prin urmare, rolul mentorului constă în stimularea dezvoltării acestor componente și menținerea echilibrului emoțional al profesorilor debutanți. Încadrarea reușită în sistemul educațional și programele de mentorat pot fi apreciate prin capacitatea lor de a insufla profesorilor școlari debutanți încredere în competența profesională, în competența de a iniția procese, și auto-determinare, așa încât învățarea personală să se producă la nivel profesional, având și impact asupra performanțelor elevilor.

Abordând rolul culturii emoționale în dezvoltarea competenței profesionale a cadrelor didactice, cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan [3] menționează că inteligența emoțională a profesorilor se exprimă printr-un sistem de competențe emoționale de echilibrare cu sine și cu

alții în comunicarea didactică, care se integrează într-un stil carismatic de comunicare pedagogică, generator de confort profesional și valori emoționale. În același context, M. Cojocaru-Borosan susține că, pentru viitorii pedagogi, cultura emoțională capătă semnificații particulare în procesul dialectic al construcției profilului personal, prin contopirea și diluarea trăsăturilor de personalitate în valori pedagogice, orientând pregătirea profesională spre asimilarea și amplificarea acestor valori profesionale, adaptate la experiența individuală și la esența personalității [ibidem, p.25]. Această afirmație accentuează recomandarea cercetătorilor A. Fox și E. Wilson [29] de a asculta vocile profesorilor debutanți cu privire la lucrurile pe care le întâlnesc sau le omit pe durata etapei de inducție în sistem.

Mentorii trebuie să servească ca mediatori între profesorii debutanți și școală, permițând tinerilor specialiști să înfrunte contradicțiile create ca rezultat al: (1) divergențelor în viziunea formată și realitatea de pe teren; (2) dificultăților pedagogice; (3) disparităților dintre așteptări și euforie pe de o parte, și frustrare și dezamăgire pe de altă parte. Este important ca mentorii să înțeleagă că profesorii debutanți diferă unii de alții în ceea ce privește experiențele pe care le aduc și procesele de dezvoltare [45]. În aceste condiții se accentuează necesitatea de a alege strategia corectă sau combinația potrivită de strategii (analiza lecțiilor, dialogul pedagogic, modelarea, dialogul reflexiv, simulări și evaluări formative pe tot parcursul anului de lucru), permițând profesorilor debutanți să primească sprijinul maxim, bazat pe recunoașterea componentelor identității profesionale (motivație autonomă, motivație integratoare, autoactualizare, competență) și înțelegerea cu privire la capacitatea lor de a influența procesul de instruire [41]. Aceasta va permite autorealizarea profesorilor debutanți, precum și realizarea viziunii lor, încurajând perseverența în domeniul profesional și prevenind abandonul profesiei [35],[39].

În urma analizei și sintezei literaturii de specialitate, a fost generat *Modelul pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, care are la bază cele mai semnificative aspecte teoretice aferente dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți și mentoratului. Astfel, la elaborarea modelului, s-a ținut cont de etapele dezvoltării identității profesionale a profesorilor școlari debutanți: *formarea inițială, inducția și integrarea în sistemul educațional*, de dificultățile profesorilor debutanți la începutul carierei didactice, precum și de factorii și principiile dezvoltării identității profesionale a cadrelor didactice debutante.

Literatura profesională descrie procesul de mentorat ca fiind unul din elementele cheie ale formării identității profesionale a cadrelor didactice debutante, mai ales la etapa de inducție în sistem (primii trei ani de activitate didactică). Caracteristicile mentorului, strategiile de mentorat și specificul suportului acordat de către mentor, precum și satisfacerea condițiilor formării identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat, ținând cont de factorii interni și externi ai dezvoltării identității profesionale, sunt în măsură să contribuie la dezvoltarea componentelor identității profesionale: *motivația autonomă, motivația integratoare, competența și autoactualizarea, care generează multiple efecte pozitive atât la nivel individual, cât și social. Motivația autonomă este unul din componentele de bază ale identității profesionale, dat fiind faptul că este determinată de factorii interni: experiența personală, emoții, percepția rolului asumat*. De aici rezultă și importanța atribuită suportului psihologic acordat profesorului școlar debutant de către mentor. *Motivația integratoare* rezultă din satisfacerea necesității de apartenență, recunoaștere și respect, precum și nevoia de dezvoltare. În piramida necesităților lui A. Maslow [36, 125], *autoactualizarea* este reflectată ca fiind una din necesitățile care culminează formarea unei personalități de succes, așa cum ea ține de creativitate, autorealizare și talent. Pentru un profesor de succes, creativitatea este cheia către *competența profesională*, ce include un șir de alte competențe profesionale ale profesorului: competențele gnoseologică, praxiologică, comunicațională, managerială, investigațională și metacognitivă.

DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII PROFESIONALE A PROFESORILOR DEBUTANȚI

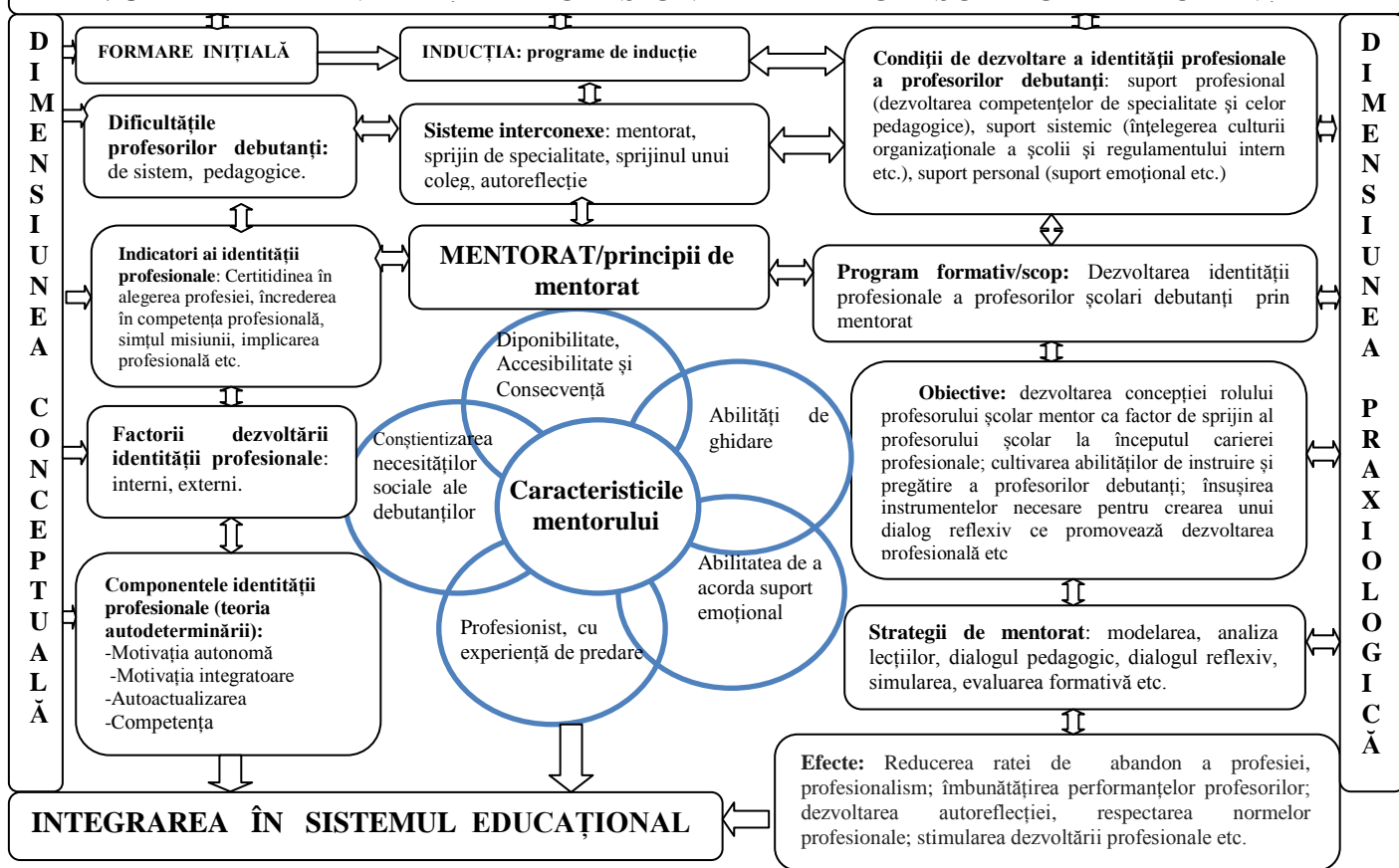


Figura 2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat

Obiectivele programului formativ inclus în model au fost: (1) argumentarea necesității profesorului-mentor ca factor de sprijin al profesorului școlar la începutul carierei didactice; (2) cultivarea abilităților de instruire și pregătire a profesorilor debutanți; (3) însușirea instrumentelor necesare pentru crearea unui dialog reflexiv, ce promovează dezvoltarea profesională; (4) testarea căilor de evaluare a profesorului școlar la începutul carierei sale, în vederea obținerii licenței de predare, și mai târziu, obținerea unui post permanent în sistemul de învățământ.

În acest cadru de idei, modelul pedagogic propus este orientat spre dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat, din perspectiva abordării formative a componentelor sale.

CAPITOLUL 3, Metodologia dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat, cuprinde experimentul pedagogic, care debutează în cercetare cu determinarea factorilor ce influențează dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți.

În investigație au participat 112 profesori debutanți, mentori și formatori din diferite instituții școlare din *Israel*. **Variabilele cercetării** sunt: motivația autonomă, motivația integratoare, autoactualizarea și competența (**variabile dependente**); suportul didactic, suportul emoțional, suportul sistemic, suportul global și (**variabile independente**). Experimentul a fost organizat în cadrul colegiului Kaye din *Israel*, având la bază teoria autodeterminării elaborată de E. Deci și R. Ryan [20], care abordează procesele interne ale individului și susține că omul are permanent tendința de a se dezvolta psihologic și profesional.

Experimentul pedagogic a fost organizat în trei etape: (1) **experimentul de constatare** (septembrie –noiembrie 2013) a avut drept scop determinarea factorilor ce influențează dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți; (2) **experimentul de formare** (ianuarie - decembrie 2014) a inclus verificarea experimentală a eficacității *Modelului pedagogic de formare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat* și (3) **experimentul de validare** (ianuarie -martie 2015) a verificat valoarea formativă a modelului pedagogic propus prin compararea rezultatelor înregistrate de eșantionul experimental (EE) și cel de control (EC). *Metodologia de cercetare* a inclus chestionarul, interviul, observația, analiza comparată cantitativă și calitativă, metodele statistico-matematice.

La **etapa de constatare** a experimentului s-a realizat evaluarea subiecților cercetării cu scopul diagnosticării nivelului identității profesionale, reieșind din valorile componentelor asociate. În acest scop, profesorilor debutanți li s-a aplicat un chestionar de măsurare a identității profesionale, elaborat de cercetătorii S. Fisherman și I. Weiss, care s-a bazat pe determinarea nivelului componentelor identității profesionale: *motivația autonomă, motivația integratoare, autoactualizarea și competența*.

Conform teoriei autodeterminării [20], există diferite tipuri de nevoi psihologice-**competența, autonomia și interconexiunea** (relaționarea, apartenența)- a căror suport contribuie la dezvoltarea motivației integratoare, care la rândul ei conduce la optimizare, adaptare socială și emoțională și la dezvoltarea identității profesionale.

Necesitatea încrederii în **competența profesională** reprezintă convingerea individului în capacitatea sa de a-și realiza planurile, aspirațiile și obiectivele propuse [43], [44]. Comportamentele care susțin competența sunt: furnizarea de feedback specific, imediat și non-comparativ, care prezintă provocări optime, precum și asistență pentru a face față eșecului.

Nevoia de autonomie se referă la nevoia de auto-determinare și de autoreglare, pe fondul realizării scopurilor, definirii atitudinilor, valorilor și planurilor, care constituie identitatea profesională. Sprijinul pentru autonomie include comportamente, cum ar fi: lipsa de

constrângere, cooperare în selectarea obiectivelor de studiu și subiecte, clarificarea valorilor, beneficiul sau relevanța materialului de studiu, precum și permisiunea de a-și exprima în mod liber opiniile și sentimentele negative [49].

Nevoia de a aparține (interconexiune) se manifestă prin dorința de a face parte dintr-o structură socială, care oferă protecție fizică și psihică [43], [44]. Comportamentele care susțin **interconexiunea** sunt: manifestarea interesului și griji față de semenii, investiții de resurse și timp în susținerea lor, precum și crearea unui cadru non-competitiv cât privește învățarea și disciplina.

Măsurările experimentului de constatare au relevat nivelul scăzut al acestor variabile în ambele eșantioane. Rezultatele obținute sunt reflectate în tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Diferențe statistice privind nivelul componentelor identității profesionale

Variabile	Indicatori	GE	Niveluri			Medie	Deviere standard
			Optim	Mediu	Minim		
Motivație autonomă	Echilibru emoțional, performanțe în activități complexe, persistență crescută în activitate	EE	17%	25%	58%	4.27	.35
		EC	18%	22%	60%	4.22	.47
Motivație integratoare	Nevoia de a aparține, recunoaștere și respect, nevoia de dezvoltare	EE	19%	15%	56%	4.37	.41
		EC	25%	17%	58%	4.25	.54
Auto-actualizare	Creativitate, autorealizare, talent	EE	12%	20%	62%	4.14	.53
		EC	14%	21%	62%	4.10	.56
Competența profesională (didactică)	Competențe didactice: gnoseologică, praxiologică, comunicațională, managerială investigațională, metacognitivă	EE	25%	25%	50%	4.35	.40
		EC	28%	26%	46%	4.26	.47

Printre variabilele măsurate, la nivelul cel mai scăzut s-a plasat capacitatea de autoactualizare a profesorilor debutanți, fapt care poate fi explicat de valorile mici ale motivației autonome și integratoare. În condițiile unui dezechilibru emoțional persistent, profesorii debutanți nu au capacitatea de a se concentra asupra activităților profesionale, ceea ce afectează performanțele didactice și compromite autorealizarea. Această situație indică asupra necesității de a redirecționa procesul de mentorat asupra componentelor identității profesionale a profesorilor debutanți, astfel încât să se creeze condițiile necesare valorizării la maximum a potențialului profesional

Experimentul de formare a avut drept scop valorizarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți* din perspectiva acelor aspecte ale identității profesionale care au impact asupra componentelor sale: motivația autonomă, motivația integratoare, autoactualizarea și competența. În acest context, a fost elaborat un program formativ cu implicarea profesorilor debutanți și mentorilor. Experimentul de formare a inclus 56 profesori debutanți și 50 mentori.

Programul formativ a avut la bază teoria autodeterminării dezvoltată de E. Deci și R. Ryan [20], care abordează procesele intrinseci ale individului, accentuează tendința sa de

dezvoltare psihologică din perspectiva celor *trei nevoi psihologice (competența, autonomia și interconexiunea), satisfacerea cărora contribuie la formarea motivației integratoare, ce conduce la optimizare, adaptare socială și emoțională, și la formarea identității profesionale. Analiza semnificației acestor trei necesități demonstrează că frustrarea lor generează dificultățile cu care se confruntă profesorii la începutul carierei lor și evidențiază legătura dintre această teorie și prezenta cercetare. Prin urmare, activitățile formative au fost orientate spre dezvoltarea componentelor identității profesionale: motivație autonomă, motivație integratoare, autoactualizare și competență, abordate în cercetare și în calitate de variabile. Programul sumar al activităților formative este expus în Tabelul 3.2.*

Tabelul 3.2. Programul sumar al activităților formative

Activități formative	
1	Stabilirea necesităților primare ale profesorilor debutanți.
2	Abordarea procesului de evaluare a profesorului debutant din perspectiva contribuției și dezvoltării sale profesionale.
3	Cerințele sistemice de bază, cerințele profesionale, așteptările profesorului școlar debutant și integrarea competențelor secolului 21 definite de către Ministerul Educației din Izrael.
4	Dezvoltarea motivației de învățare a elevilor (conform teoriei autodirijării). Contribuția mediului școlar la formularea soluțiilor și răspunsurilor la nevoile unice ale elevilor.
5	Abordarea problemelor de disciplină. Necesitățile individuale ale elevilor și motivarea lor.
6	Criterii de analiză a lecțiilor.
7	Proiectarea în comun a activităților școlare.
8	Acordarea suportului emoțional conform necesităților (sociale, culturale, politice) profesorului școlar debutant.

Activitățile de feedback realizate cu profesorii debutanți pe durata implementării programului formativ au relevat aspectele asupra cărora mentoratul are impact formativ. Astfel, s-a stabilit o conexiune între suportul acordat de către mentori și cele trei tipuri de dificultăți cu care se confruntă profesorii debutanți:

(1) dificultăți pedagogice de ordin general (managementul clasei, probleme disciplinare, utilizarea tehnologiilor moderne de comunicare, implementarea strategiilor didactice etc.) și dificultăți aferente materiei predate (elaborarea proiectelor didactice, organizarea unităților tematice, evaluare și feedback);

(2) dificultăți de relaționare, de integrare în cadrul colectivului didactic (sedințe, activități de cooperare, inițiative sociale etc.), ce țin de dificultățile de mediu și reprezintă un răspuns la necesitatea de a stabili contacte și de a aparține, conform teoriei autodeterminării [20];

(3) dificultăți emoționale (integrarea în colectiv, interacțiunea cu părinții, abordarea copiilor cu nevoi speciale, relația profesor-elev) etc.

Analiza interviurilor cu profesorii debutanți din eșantionul experimental și cu părțile interesate, realizate pe parcursul programului de formare, a demonstrat compatibilitate între literatura de specialitate și rezultatele experimentului de constatare cu privire la dificultățile întâmpinate de tinerii specialiști pe parcursul fazei de încadrare în sistemul educațional. Uneori aceste dificultăți sunt expuse direct, prin descrierea lor, iar altele indirect, prin descrierea asistenței primite de la mentori. Astfel, descriind **dificultățile sistemice**, 22% din cei care au răspuns s-au referit la avantajele de a lucra cu un mentor și asistența pe care mentorii o extind asupra lor pentru a le facilita integrarea optimă și aclimatizarea în sistemul școlar, inclusiv personalul și directorul școlii. De asemenea, analiza interviurilor a relevat

faptul că mentorii ajută profesorii debutanți să înțeleagă realitatea organizațională și mediul de lucru. Persoanele intervievate au reușit să facă față acestor dificultăți datorită sprijinului primit de la mentorii lor însă, pe parcursul atelierelor și activităților formative ei au fost contrași de ceilalți participanți ai experimentului.

Cât privește *dificultățile pedagogico-didactice*, persoanele intervievate le-au menționat când au relatat despre conlucrarea cu mentorii, despre colaborarea cu specialiștii care predau aceeași materie și despre cât de important este ca materiile predate de către profesori debutanți să fie similare. În pofida faptului că profesorii debutanți finalizează cursul de studii cu cunoștințe teoretice extensive, există disparități între cunoștințele acumulate de ei și capacitatea de a le aplica. De aici provin dificultățile pedagogice manifestate la nivel generic și în situații specifice [16], [18]. Aceasta se explică prin faptul că mentorii care predau aceeași materie ca și profesorii debutanți au posibilitatea de a determina nivelul debutantului, dificultățile legate de înțelegerea conținutului disciplinei, astfel fiind posibilă o conlucrare mai eficientă între ei. La întrebarea deschisă privind *dificultățile de interacțiune cu copiii*, 19% din respondenți au menționat avantajele de a lucra cu un mentor, asistența acestuia în sfera de interacțiune cu copiii manifestându-se în modus-ul operandi profesional, în stabilirea relațiilor optime cu elevii, în consilierea privind managementul clasei și situațiile de conflict. Profesorii debutanți intervieuți nu ocolesc problema dificultăților de interacțiune cu copiii, dimpotrivă, privesc acest subiect conștient, fiind echipați cu răbdare și cu dorința de a coopera. Majoritatea profesorilor debutanți, însă, susțin că întâmpină dificultăți emoționale, ceea ce crează o stare de ambiguitate cu privire la identitatea lor profesională, disconfort și frustrare, idee susținută și de către A. Shaz-Openheimer [53].

Datele interviului realizat cu profesorii debutanți din eșantionul experimental au relevat o relație pozitivă între sprijinul mentorului la nivelul celor trei domenii și suportul global al mentorului pe de o parte, și toate componentele dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți, pe de altă parte.

Tabelul 3.3. Diferențe statistice privind corelația dintre sprijinul mentorului la nivel didactic/sistemic/emoțional/general și identitatea profesională a profesorilor debutanți

Indicatori ai identității profesionale Element de sprijin	Cerțințele în alegerea profesiei R	Auto-eficacitatea / competența R	Vocația R	Percepția profesiei de cadru didactic R	Identitatea profesională globală R
Sprrijin didactic	0.32***	0.35***	0.26***	0.24***	0.38***
Sprrijin sistemic	0.29***	0.35***	0.22***	0.17***	0.34***
Sprrijin emoțional	0.36***	0.32***	0.29***	0.22***	0.40***
Sprrijin global	0.36***	0.37***	0.29***	0.24***	0.41***

0.001 > Sig***; ± 1 r → 0

Pentru a demonstra că suportul global este cu adevărat factorul cu impactul cel mai puternic, s-a efectuat o regresie liniară ierarhică, și s-a constatat că factorii suplimentari (genul profesorului școlar debutant, lucrul asupra materiei pentru care debutanții au fost instruiți, lucrul cu un mentor care activează în același domeniu și grup de vârstă, pentru care profesorii debutanți au fost pregătiți) într-adevăr influențează dezvoltarea identității profesionale, însă, când toți factorii sunt luați în considerație, identitatea profesională a profesorilor debutanți este influențată în cea mai mare măsură de nivelul sprijinului oferit de către mentor, precum se arată în tabelul 3.3. Pe de altă parte, analiza interviurilor acordate de

profesorii debutanți demonstrează că ei sunt motivați în alegerea profesiei de învățător, în primul rând, de simțul de misiune și de dorința de a contribui și influența societatea viitorului. La sfârșitul programului de mentorat, profesorii debutanți intervievați au demonstrat un nivel mai înalt de încredere de sine, încredere în capacitatea de a face față dificultăților și de a munci pentru realizarea obiectivelor și provocărilor stabilite de ei. Profesorii debutanți nu definesc explicit natura identității lor profesionale, însă declarațiile lor cu privire la ocupația profesională și la sistemul de învățământ indică asupra perspectivelor personale de dezvoltare a identității profesionale.

Tabelul 3.4. Diferențe statistice privind identitatea profesională a profesorilor debutanți influențată de diverși factori

Factori influenți – trei faze	Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	T	Sig
	B	Std. error	Beta		
Sex	3.681	0.156		23.595	0.000
Grup de vârstă	-0.069	0.069	-0.040	-0.986	0.324
Subiect	0.220	0.081	0.117	2.717	0.007
	0.165	0.075	0.095	2.187	0.029
Sex	3.580	0.165		21.688	0.000
Grup de vârstă	-0.058	0.069	-0.034	0.839	0.402
Subiect	0.191	0.082	0.102	2.334	0.020
Subiect – mentor	0.141	0.076	0.081	1.855	0.064
Grup de vârstă – mentor	0.120	0.060	0.084	1.992	0.047
	0.043	0.057	0.031	0.0750	0.453
Sex	2.784	0.170		16.410	0.000
Grup de vârstă	-0.074	0.063	-0.044	-1.172	0.242
Subiect	0.135	0.075	0.072	1.793	0.074
Subiect – mentor	0.136	0.070	0.078	1.951	0.052
Grup de vârstă – mentor	0.036	0.056	0.025	0.651	0.516
	0.021	0.053	0.015	0.395	0.693
Sprijin global	0.266	0.025	0.396	10.453	0.000

Influențele experimentate de profesorii debutanți explică modul în care ei își descriu mentorii și stima pentru ei. Cerându-li-se să indice două avantaje ale mentoratului, cea mai profundă declarație a fost dată de profesorii debutanți prin reacția la cuvântul „avantaje” ca „trăsături”. Unii chiar au enumerat câteva trăsături, după cum vedem în tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. Diferențe statistice privind avantajele mentoratului

Categoriile principale	Suport sistemic	Suport pedagogic		Suportul emoțional și dezvoltarea identității profesionale	
Frecvență globală, %	22%	68%		54%	
Categoriile secundare	Adaptare la sistem	Sistemul de învățământ	Interacțiune cu studenții	Atitudine personală și sentimente	Efect și percepție a sistemului
Frecvența în % cu privire la toate răspunsurile	22%	46%	19%	36%	18%
Frecvența în % cu privire la aspectul de care aparțin	100%	71%	29%	67%	33%

S-a realizat că trăsăturile menționate de debutanți influențează relațiile interpersonale dintre oameni, în general, și dintre profesor și elevi, în particular, astfel încât un mentor care posedă aceste trăsături servește ca model de emulație în conexiunile pe care le stabilește cu debutanții, elevii săi, cu părinții acestora și cu personalul școlii.

Profesorii debutanți au susținut că viziunea lor asupra sistemului de învățământ a fost influențată de către mentori ca rezultat al dialogului purtat cu ei, al modului în care mentorii se comportă cu elevii, profesorii și personalul școlii, și ca rezultat al angajamentului manifestat de către mentori față de debutanți, elevi și sistem, idee susținută și de către cercetătorii I. Rots, A. Aelterman [54], și K. O'Connor [38]. Capacitatea profesorilor debutanți de a aprecia mentorii consolidează poziția lor, procesul de reflecție și învățare prin care au trecut, precum și poziția mentorului și rolul acestuia în sistemul de învățământ.

Pe parcursul experimentului de formare, profesorii debutanți au menționat dificultățile sistemice legate de problema coordonării întâlnirilor comune dintre mentori și profesorii debutanți. Intensitatea problemei și necesitatea de a o plasa în agendă nu trebuie să fie ignorate, cel puțin în cazul acelor profesori debutanți ai căror mentori nu au găsit timpul necesar pentru ședințe comune, sau nu sunt destul de flexibili pentru a prezenta soluții alternative. Întâlnirile prestabilite pot preveni estomparea granițelor dintre relațiile prietenești și relațiile formale, oferind profesorilor debutanți sentimentul de securitate și mentorilor o aură de profesionalism, precum susține A. Shaz-Openheimer [53].

Pentru a examina diferențele între variabilele EE și EC și pentru a demonstra valoarea formativă a modelului pedagogic elaborat, **la etapa de control**, subiecții experimentului au completat aceleași chestionare utilizate la etapa de constatare pentru stabilirea nivelului variabilelor cercetării: motivație autonomă, motivație integratoare, autoactualizare și competență profesională. Fiabilitatea chestionarului, conform testului Alpha Kronbach, a fost $\alpha=0.910$, fapt care demonstrează consistență intrinsecă înaltă. Datele măsurărilor repetate cu privire la nivelul variabilelor cercetării sunt expuse în Tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. Valori medii comparate privind variabilele cercetării

Variabile	Indicatori	GE	Constatare		Control	
			Medie	Deviere standard	Medie	Deviere standard
Motivație autonomă	Echilibru emoțional performanțe în activități complexe, persistență crescută în activitate	EE	4.27	0.35	4.76	0.21
		EC	4.22	0.47	4.27	0.50
Motivație integratoare	Nevoia de a aparține, recunoaștere și respect, nevoia de dezvoltare	EE	4.37	0.41	4.75	0.33
		EC	4.25	0.54	4.24	0.50
Autoactualizare	Creativitate, autorealizare, talent	EE	4.14	0.53	4.30	0.53
		EC	4.10	0.56	3.97	0.58
Competență profesională (didactică)	Competențe didactice: gnoșeologică, praxiologică, comunicațională, managerială investigațională, metacognitivă	EE EC	4.35	0.40	4.61	0.39

Astfel, prima ipoteză, conform căreia *nivelul motivației autonome va fi mai înalt la subiecții*

din eșantionul experimental decât la cei din eșantionul de control a fost interpretată prin intermediul testului ANOVA.

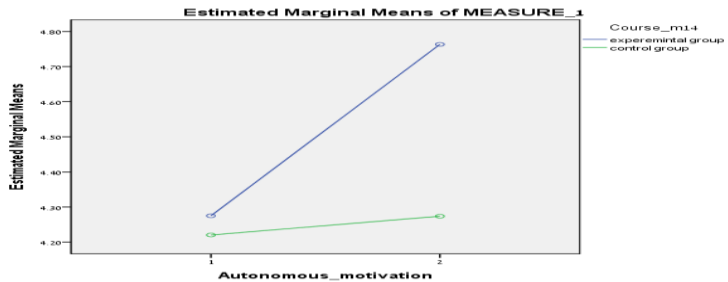


Figura 3.2. Diferențe statistice privind nivelul motivației autonome a profesorilor debutanți din EE și EC (constatare și control)

Rezultatele obținute au indicat un nivel mai înalt al motivației autonome a profesorilor debutanți din eșantionul experimental ($M = 4.76$, $sd = 0.21$), față de cea a profesorilor debutanți din grupul de control ($M = 4.27$, $sd = 0.50$). De asemenea, s-a observat o tendință de îmbunătățire a rezultatelor la nivelul celor două măsurări. Prin urmare, prima ipoteză a fost confirmată.

Ipoteza a doua, care afirmă că *nivelul motivației integratoare va fi mai înalt la subiecții din eșantionul experimental decât la cei din eșantionul de control*, la fel a fost confirmată. Rezultatele testului ANOVA au demonstrat lipsa unei diferențe semnificative între EE și EC la nivelul experimentalului de constatare ($F(1,110) = 1.75$, $p < 0.05$).

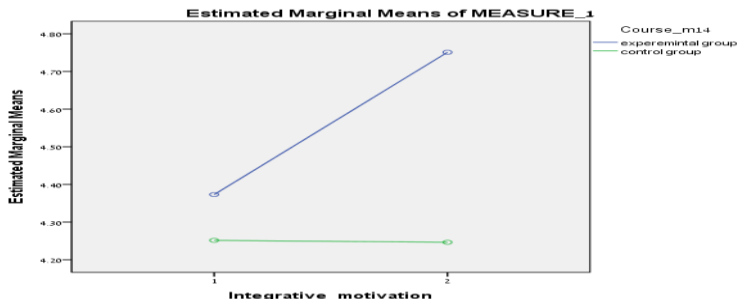


Figura 3.3. Diferențe statistice privind nivelul motivației integratoare a profesorilor debutanți din EE și EC (constatare și control)

Rezultatele au fost diferite după a doua măsurare, la nivelul experimentului de control, care a relevat o ascensiune cât privește motivația integratoare în eșantionul experimental ($M = 4.75$, $sd = 0.33$), față de eșantionul de control ($M = 4.29$, $sd = 0.50$). De asemenea, s-a observat o tendință de creștere semnificativă ($t(56) = -6.36$, $p < 0.000$) a motivației integratoare, în eșantionul experimental, între cele două măsurări: experimentul de constatare- ($M = 4.37$, $sd = 0.05$) și cel de control- ($M = 4.75$, $sd = 0.04$). În eșantionul de control, însă, nu s-a înregistrat un efect semnificativ ($t(54) = .07$, $p < .05$).

Ipoteza a treia, *nivelul autoactualizării va fi mai înalt la subiecții din eșantionul experimental decât la cei din eșantionul de control*, asemeni primelor două, a demonstrat eficacitatea programului formativ prin impactul său asupra variabilei de autoactualizare, care a înregistrat o tendință de creștere în eșantionul experimental, atât în raport cu rezultatele experimentului de constatare- ($M = 4.14$, $sd = 0.07$) și experimentului de control- 2 ($M =$

4.30, $sd = .07$), cât și în raport cu eșantionul de control (EE-M = 4.30, $sd = 0.53$; EC- M = 3.97, $sd = 0.58$).

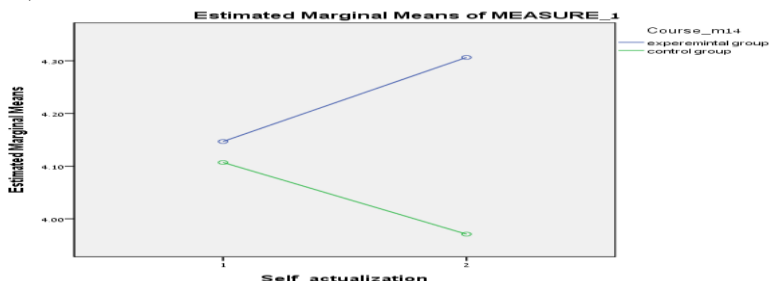


Figura 3.4. Diferențe statistice privind nivelul autoactualizării profesorilor debutanți din EE și EC (experimentul de constatare și cel de control)

Cât privește ipoteza a patra, *nivelul încrederii în competența profesională va fi mai înalt la subiecții din eșantionul experimental decât la cei din eșantionul de control*, a fost parțial confirmată. Datele analizei statistice au relevat o tendință de creștere a nivelului de încredere în competența profesională în ambele grupuri, la nivelul celor două măsurări, experimentul de constatare (EE- M = 4.35, $sd = 0.40$ EC- M = 4.26, $sd = 0.06$); experimentul de control (EE- M = 4.61, $sd = 0.39$; EC- M = 4.49, $sd = 0.06$). Interpretând rezultatele de mai sus, putem conchide că activitățile care au condus la creșterea nivelului de încredere în competența profesională în cele două grupuri au afectat succesul și autosatisfacția profesorilor debutanți, atât datorită instrumentelor și sprijinului primit, cât și datorită avizului favorabil al mentorului.

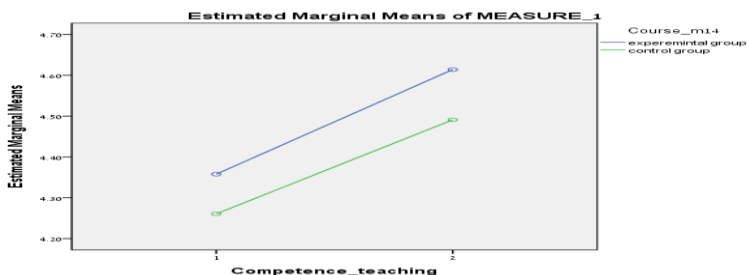


Figura 3.5. Diferențe statistice privind nivelul competenței profesorilor debutanți din EE și EC (constatare și control)

Analiza de conținut a feedback-ului profesorilor debutanți privind colaborarea cu mentorii a constatat că mentorii au lucrat cu ei la nivelul a trei aspecte: (1) profesional: asistență în procesul de predare-învățare, evaluarea elevilor, managementul clasei și cultivarea gândirii profesionale; (2) ambiental: asistență în familiarizarea cu procedurile educaționale, drepturile și obligațiile, precum și integrarea în cultura școlară; (3) emoțional: asistență în dezvoltarea relațiilor bazate pe încredere și cultivarea imaginii de sine profesională.

Concluziile programului de formare prezintă diferențe la nivelul motivației integratoare și motivației autonome a profesorilor debutanți din grupul experimental, comparativ cu profesorii debutanți din grupul de control, și subliniază importanța abordării celor patru componente în procesul dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți. În acest cadru de idei menționăm opiniile cercetătorilor E. Deci și R. Ryan [20], care susțin că

feedbackul pozitiv stimulează motivația autonomă și motivația integratoare, iar feedback-ul negativ poate demotiva; și cea a cercetătorului K. O'Connor [38], care subliniază că profesorii folosesc emoțiile lor pentru a-și regiza, modela și justifica deciziile profesionale, ca element al identității lor profesionale și, prin urmare, factorii care influențează emoțiile lor nu pot fi ignorați. Nu există nici o îndoială că strategiile și mijloacele, care permit utilizarea corectă a instrumentelor de evaluare și testelor, cultivă emoții pozitive care, la rândul lor, generează încredere în competența profesională, precum și motivație intrinsecă și integratoare. Acestea conferă semnificație activității profesorului școlar și permit să justifice perseverența sa în profesie, chiar în momente dificile și provocatoare.

Analiza rezultatelor experimentului de control au condus la definirea corelației semnificativ pozitive între sprijinul acordat de către mentori la nivelul fiecărui aspect, la nivelul sprijinului global și componentelor identității profesionale. Analiza de frecvență a întrebărilor deschise a relevat trăsăturile mentorilor, specificate ulterior în interviuri, precum și importanța suportului pedagogico-emoțional acordat profesorilor debutanți de către mentori. Pe lângă aceasta, descrierile calitative au extins imaginea privind relațiile dintre mentori și debutanți, strategiile de mentorat, comportamentul și influența lui asupra formării identității lor profesionale. Înțelegerea impactului mentorului asupra dezvoltării identității profesionale a profesorului școlar debutant obligă factorii de decizie să reconsidere rolul mentorului, să maximalizeze această resursă și să beneficieze de ea.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele teoretice și practice obținute prin cercetările efectuate au contribuit la soluționarea **problemei științifice** ce ține de fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, fapt care a condus la eficientizarea competenței profesionale a cadrelor didactice, pentru asigurarea calității educației în școlile din *Israel*. Sinteza investigației a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Conceptul de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți este asociat cu o serie de nevoi psiho-pedagogice, dificultăți, factori și principii care, fiind abordate corect ar putea genera un efect adecvat. În plus, dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți stipulează eforturile și contribuțiile care urmează să fie făcute de către aceștia prin practicarea autoreflecției optime, dezvoltarea încrederii în competența profesională și responsabilității pentru activitatea lor.

2. Mentoratul apare ca o condiție de facilitare a dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți, având în vedere faptul că acesta modelează felul în care ei se percep în calitate de cadre didactice, înțeleg munca lor, jucând, astfel, un rol important în ajustarea standardelor profesionale și a profesiei pe termen lung. Prin urmare, mentorul trebuie să aibă cunoștințe profesionale, încredere în experiența și abilitățile dobândite pe toată durata activității sale. Aceste caracteristici vor declanșa în mentor dorința de a-și împărtăși cunoștințele și experiența cu profesorul debutant, ajutându-l să înțeleagă mai bine materia predată, precum și predarea în general.

3. Succesul programelor de susținere a profesorilor debutanți este determinat de: (1) învățarea continuă și dezvoltarea profesională între etapele de formare inițială și încadrare în sistemul educațional; (2) stimularea reflecției printre profesori cu scopul de a-i determina să-și asume responsabilitatea pentru dezvoltarea lor profesională și pentru formarea identității profesionale; (3) abordarea individuală a fiecărui cadru didactic debutant, pentru a răspunde nevoilor sale personale; (4) luarea în considerare a nevoilor emoționale a profesorilor debutanți; (5) implicarea cadrelor didactice în discuțiile inițiate în diverse rețele sociale pentru a-și împărtăși problemele și a căuta soluții, pe baza relațiilor de încredere și sprijin;

(6) crearea unui teren fertil pentru învățare, motivație, perseverență și dezvoltarea profesională, de către profesorii debutanți, prin promovarea unei culturi organizaționale de dezvoltare profesională, proceduri clare, și o relație de încredere reciprocă în școli.

4. Componentele teoretice ale identității profesionale a profesorilor debutanți, principiile, criteriile, indicatorii, obiectivele, conținuturile și tehnologiile, precum și cele practice - modele operaționale de mentorat, organizarea și monitorizarea formării profesionale pentru mentori și evaluarea profesională a profesorilor debutanți - au generat un *Model pedagogic de dezvoltare a identității profesionale profesorilor școlari debutanți prin mentorat*. Acesta include funcții complexe: integrarea opiniilor moderne în ceea ce privește cele două procese educativ-formative; formare, evaluarea și eficientizarea formării profesionale și evaluării profesionale a cadrelor didactice debutante. Toate acestea permit dezvoltarea unui program unic pentru sprijinul profesorilor debutanți pe parcursul încadrării lor în sistemul educațional.

5. Testarea atitudinilor profesorilor școlari debutanți, față de Model a demonstrat că subiecții cercetării îi acordă multiple avantaje: sporirea nivelului de profesionalism al profesorilor debutanți, al măiestriei lor pedagogice, al culturii generale. Cu aceste calificative modelul elaborat a fost apreciat și în cadrul diferitor reuniuni științifice naționale la care a fost prezentat.

6. **Direcțiile de rezolvare a problemei** dezvoltării identității profesionale a cadrelor didactice debutante prin mentorat sunt:

- identificarea dificultăților individuale ale profesorilor debutanți;
- organizarea serviciilor de mentorat în baza teoriei autodeterminării;
- monitorizarea permanentă a activității profesionale a cadrelor didactice debutante;
- crearea unui parteneriat între mentor și profesorul debutant bazat pe respect reciproc, înțelegere și cooperare profesională.

Recomandări practice:

1. Modelul de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat pe durata inducției / încadrării în sistemul educațional oferă conceptelor de politici educaționale, autorilor de curriculum psihopedagogic universitar, mentorilor, inspectorilor și managerilor școlari sugestii de eficientizare a formării profesionale/evaluării profesionale a profesorilor școlari debutanți.
2. Reconsiderarea politicilor educaționale în domeniul identității profesionale a profesorilor debutanți, inclusiv de retribuire a mentorilor.
3. Restructurarea sistemului și proceselor de formare profesională a profesorilor debutanți în conformitate cu metodologia de asistare prin mentorat, care reprezintă viziunea modernă în formarea identității profesionale a profesorilor debutanți.

Referințe bibliografice

În limba română

1. Andrișchi V. Comunicarea organizațională eficientă. În: Univers pedagogic. Nr.1, Chișinău: IȘE, 2010. p. 40-48.
2. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teza de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2006. 294 p.
3. Cojocaru-Boroșan M. Metodologia cercetării culturii emoționale, Chișinău, 2012, 208p.
4. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității, Chișinău, 2007, 268 p.
5. Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul, Ch. Cartea Moldovei, 2007. 159 p.
6. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014. <http://lex.justice.md/md/355156/>
7. Dandara O. Învățarea academică independentă, modalitate de formare a competențelor profesionale. În: Studia Universitatis. Revistă Științifică. Nr. 5, 2009. p. 30-33.
8. Fairstein E., Silistraru N., Burea S., In: Mentoratul ca factor esențial în dezvoltarea identității profesionale a unui cadru didactic tânăr, Simpozion Internațional Ediția a VI-a, Responsabilitate publică în educație, 2014, p.233-238.
9. Garștea N. Interferențe dintre cultura și etica profesională a cadrelor didactice, În: Standardele europene pentru o educație de calitate. Conf. internațională „Unitate prin diversitate”. Ed. A V-a, 2-3 mai 2013, p. 118-120.
10. Globu N. Paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială a învățătorului. În: Revista: Didactica Pro, nr.4 (80), septembrie 2013, pp.19-26
11. Lostum P., Locul mentorului într-un program de inducție destinat profesorului școlar debutant, Romania, 2013. <http://iteach.ro/experientedidactice/locul-mentorului-intr-un-program-de-inducție-destinat-profesorului-școlar-debutant>
12. Silistraru N. Golubișchi S. Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic, în Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Chișinău, 2011. 206 p.
13. Патрашкү Д.Я., Патрашкү Л.Ф. О работе с молодыми учителями, Методические рекомендации, Кишинев 1988, 60 стр.

În limba engleză

14. Alderfer C.P. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. In: Organizational Behaviour and Human Performance, May 1969, v 4, no 2, p. 142-175.
15. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive view. NY: Prentice-Hal, 1986. p. 94-106.
16. Bartell C. A. The challenges facing beginning teachers. In: Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2005. p. 1-19.
17. Bate-Marom R. et al. Personality: Theory and research: An Introduction, terms and definitions, dynamical theories. Israel: Open University, 1992
18. Crasborn F. et al. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In: Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 2011, no. 27, p. 320-331.
19. Coulter S., Lester J. Finding and redefining the meaning of teaching: Exploring the experience of mid-career teachers. In: Journal of Curriculum and Instruction, 2011, no. 5, p. 5-26.
20. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory. In: P. Van Lange, A. W. Kruglanski, and E. T. Higgins (Eds.) Handbook of theories of social psychology. LA: Sage, 2012. p. 416-437.
21. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. Brussels: European Commission, 2010. 48 p.

22. Fairstein Esther, *Mentor and New Teacher Meetings: Implementation and Insights*. Kaye Collage, Israel, 2014.
http://www.kaye.ac.il/images/files/programs/EnteringToTeaching/articles/Mentor_and_Novice_Teacher_Meetings_Implementation_and_Insights.pdf
23. Fairstein Esther, Interns' difficulties in adapting to the educational system. In: *Univers Pedagogic*, 2014, Vol 16, p. 75-78.
24. Fairstein E., Mentoring the teachers receiving extension of probation period on evaluation for tenure, In: *Prerogativele învățământului și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*, Vol I, Chișinău, IȘE, 2014, p.152-157.
25. Fairstein E. Stages in developing teachers' professional identity, In: *Актуальные научные исследования в современном мире*, II Международная научно-практическая интернет-конференция, Ukraine, 2015, p.4-9.
26. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: *Teachers College Record*, 2001, no. 103, p. 1013-1055.
27. Fenwick A. The first three years: Experiences of early career teachers. In: *Teachers and Teaching*, 2011, no. 17, p. 325-343.
28. Foster R. Y., Goddard T. J., The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. In: *Teaching and Teacher Education*, 2001, no. 17, pp. 349-365.
29. Fox A., Wilson E. Support our networking and help us belong. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, no 15, p. 701-718.
30. Goldrick L. et al. Review of state policies on teacher induction. Policy Paper, New Teacher Center, 2012. 48 p.
31. Hobson. J. McIntyre N. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*, 2009, no. 25, p. 207-216
32. Hudson P. How can schools support beginning teachers? *Australian Journal of Teacher Education*, 2012, no. 37, p. 70-84.
33. Liston D., Whitcomb J., Borko H. Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. In: *Journal of Teacher Education*, 2006, no 57, p. 351-358.
34. Marable M. A., Raimondi S. L. The role of the mentor and the administrator in teacher induction. In: Z.M. Valencic, J. Vogrine (Eds.). *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*, 2007, p. 280-288.
35. McIntyre J., Hobson A. J., Mitchell N. Continuity, support, togetherness and trust: Findings from an evaluation of a university administered early professional development programme for teachers in England. In: *Professional Development in Education*, 2009, no. 35, p. 357-379.
36. Maslow A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954. 411 p.
37. Nahal S. P. Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. In: *Research in Higher Education Journal*, 2010, nr 8, p. 1-19. <http://www.aabri.com/manuscripts/10446.pdf> (visited 14.12.12)
38. O'Connor K. E. „You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2008, no 24, p. 117-126.
39. Patrick F. et al. The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2010, no 36, p. 277-289.
40. Rippon J. H., Martin M. What makes a good induction supporter? In: *Teaching and Teacher Education*, 2006, no. 22, p. 84-99.

41. Rodgers C., Scott K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 2008. p. 732-746.
42. Zuljan M. V., Bizjak C. A mentor between supporting and challenging a novice's reflection. In: Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere, 2007, p. 309-323.
43. <http://ec.europa.eu/education/>
- În limba ebraică**
44. Dvir N., Shaz-Oppenheimer A. Looking at the mirror: The process of building the professional identity of beginning teachers as reflected in their stories. In: Shaz-Oppenheimer, A., Maskit D., and Zilbershtrom S. (Eds.) Being a teacher. Israel: Mofet Institute and the Ministry of Education, 2011. p. 91-116.
45. Feiman-Nemser S. Preface. In: On the continuum: Professional development of teachers-between policy, theory, and practice. Israel: Mofet Institute and Ministry of Education, Teacher Training and Development Administration, 2013. p. 13-16.
46. Fisherman S., Weiss I. Professional identity of teachers: The concept and its measurement. In: Dapim: Research and Instruction in Teacher Training, Mofet Institute, 2011, no. 51, p. 39-56.
47. Friedman I. The novice teacher's organizational expectations. In: Megamot 2005, nr 44, p. 162-173.
48. Gerrig R.J., Zimbardo P.G. Psychology and life. Open University, Israel, 2010, 1043 p
49. Goldenberg G. et al. The internship process and factors influencing its success: Perspective of mentors in schools. Ministry of Education and Mofet Institute Research Authority, 2012. 107 p.
50. Harpaz Y. To read school through motivation's glasses: Interview with Prof. Avi Assor. In: Education's Echo, 2011, no. 75, p. 50-56.
51. Kaplan H., Zefrir R. Basic document: Resource growth. Israel, 2013. <http://online.kaye.ac.il/course/view.php?id=2206> (visited on 03.08.2013).
52. Pritzker D., Chen D. Causes of burnout in teaching among first year teachers. In: Review and Research in Teacher Training, Gordon Academic College, 2010, no. 12, p. 94-134.
53. Reio Jr. T. Emotions as a lens to explore teacher identity and change. In: Teaching and Teacher Education, 2005, no. 21, p. 985-993.
54. Rots I., Kelchtermans G., Aelterman A. Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. In: Teaching and Teacher Education, 2012, no. 28, p. 1-10.
55. Shaz-Openheimer A., Mandel B. Zilbershtrom S. E. Mentoring teaching interns. Israel: Publications Division, Israel Ministry of Education, 2014. 69 p.
56. Shkedi A. Words which try to touch: Qualitative research-theory and practice. In: Tel Aviv: Ramot, 2003. 273 p.

ADNOTARE
Fairstein Esther

Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat,
teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări expuse în 142 pagini text de bază, bibliografie din 235 surse, 13 anexe, 23 tabele și 15 figuri.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 9 lucrări științifice, inclusiv: 5 articole în culegeri și reviste recenzate, 4 comunicări la conferințe naționale și internaționale.

Cuvinte cheie: profesori debutanți, identitate profesională, dificultăți, mentorat, inducție, mentor, strategii de mentorat, teoria autodeterminării, factori, principii de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți. **Domeniul cercetării: Teoria și Metodologia educației**

Scopul cercetării rezidă în stabilirea reperelor psihopedagogice ale dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți și elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*. **Obiectivele cercetării:** analiza teoretică a literaturii de specialitate; stabilirea reperelor epistemologice privind dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți sub aspectul dificultăților sistemice, pedagogice și emoționale; relevarea specificului programelor de inducție pentru profesorii debutanți; analiza particularităților identității profesionale a cadrelor didactice școlare și sublinierea rolului culturii emoționale a profesorilor debutanți în dezvoltarea acesteia, determinarea dimensiunii formative a procesului de mentorat și stabilirea profilului psihopedagogic al mentorului; elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*.

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de: stabilirea specificului și rolului identității profesionale a profesorilor în dezvoltarea eficacității lor didactice; demonstrarea corelației pozitive dintre suportul acordat de către mentori sub aspect sistemic, pedagogic și emoțional și componentele identității profesionale în timpul primilor trei ani de inducție; delimitarea caracteristicilor profilului psihopedagogic al mentorilor; elaborarea modelului pedagogic ce corelează factorii, condițiile, formele și metodele de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității *Modelului pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, fapt care a condus la eficientizarea competenței profesionale a cadrelor didactice, pentru asigurarea calității educației în școlile din Izrael.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de relevarea fundamentelor teoretice ale conceptului de identitate profesională a cadrelor didactice; argumentarea importanței mentoratului pentru integrarea tinerilor specialiști în sistemul educațional și pentru stimularea dezvoltării lor profesionale; elaborarea instrumentelor de cercetare a identității profesionale în planul dezvoltării acesteia prin mentorat.

Valoarea practică a cercetării este susținută de relevarea dificultăților profesorilor debutanți; analiza programelor de inducție din perspectiva dezvoltării identității profesionale a profesorilor debutanți; elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice, concentrate în *Modelul pedagogic de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat*, care oferă conceptelor de politici educaționale/de curriculum psihopedagogic universitar și managerilor formării profesionale a cadrelor didactice repere epistemologice și modele praxiologice privind dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice prin mentorat

Implementarea rezultatelor științifice: Instrumentarul didactic elaborat a fost implementat în cadrul seminarelor formative pentru profesori debutanți și mentori, în procesul educațional din cadrul școlilor experimentale din Izrael, precum și prin intermediul publicațiilor și comunicărilor științifice.

АННОТАЦИЯ Фаерштейн Эстер

Развитие профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества, докторская диссертация по педагогике, Кишинев, 2016

Структура диссертации: аннотация (на румынском, русском и английском языках), список сокращений, введение, три главы, библиография содержащая 235 источников, 142 страницы основного текста, 23 таблицы, 15 рисунков, 13 приложений. **Публикации по теме диссертации:** 9 научных работ (5 статей в специализированных журналах, 4 тематических докладов). **Ключевые слова:** начинающие преподаватели, профессиональные трудности, наставничество, наставник, теория самоопределения, профессиональная идентичность, стратегии наставничества, индукция, факторы, принципы развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей. **Область исследования:** Общая теория образования.

Цель: Создание психолого-педагогических основ для разработки *Педагогической Модели развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества*. **Задачи исследования:** теоретический анализ литературы по данной теме; определение эпистемологических основ профессионального развития начинающих преподавателей с точки зрения системных, образовательных и эмоциональных трудностей; определение специфики профессиональной идентичности преподавателей подчеркивая роль эмоциональной культуры начинающих преподавателей в ее развитии; разъяснение роли наставничества в развитии профессиональной идентичности начинающих преподавателей; выявление психопедагогического профиля наставника; разработка и экспериментальное обоснование *Педагогической Модели развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества*.

Научная новизна диссертации состоит в разработке концепции развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей, в демонстрации положительного соотношения между поддержкой начинающих преподавателей в трех областях (системной, педагогической и эмоциональной) в течение индукции (первые три года после вступления в должность) определению психо-педагогического профиля наставника, разработке педагогической модели, которая коррелирует факторы, условия, формы и методы развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества. **Актуально-значимая научная проблема, решённая** в данной области, состоит в обосновании теоретической и практической функциональности *Педагогической Модели развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества* с целью улучшения профессиональной компетентности и обеспечения качества образования в школах Израиля.

Теоретическая значимость заключается в подчеркивании научных доводов по поводу значения развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей, утверждение важности наставничества для начинающих преподавателей в процессе интеграции в систему образования и профессионального развития; разработка инструментов исследования профессиональной идентичности начинающих преподавателей в плане ее развития путем наставничества.

Практическая значимость: разработка и экспериментальное обоснование *Педагогической Модели развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества*, отражение факторов и условий развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей, разработка стратегий развития профессиональной идентичности начинающих преподавателей посредством наставничества и практических рекомендаций.

Внедрение научных результатов. Результаты исследований были утверждены в рамках научных конференций, симпозиумов и научных журналах и были протестированы в доуниверситетских учреждениях Израйля.

ANNOTATION

Fairstein Esther

Developing novice teachers' professional identity through mentoring,

Doctoral thesis in Pedagogy, Chisinau, 2016

Thesis structure: Annotation (Romanian, Russian and English), abbreviations list, introduction, bibliography containing 235 references, 142 pages of basic text, 23 tables, 15 figures, 13 appendices. **Publications:** the research results are reflected in 9 scientific articles, including 5 articles in educational journals, and 4 communications exposed at national and international conferences.

Keywords: novice teachers, professional identity, mentoring, mentoring strategies, novice teacher's difficulties, novice teacher's support, induction, factors, self-determination theory.

Field of research: Theory and methodology of education

Research goal consists in establishing the psycho-pedagogic premises of *novice teachers' professional identity development* and in elaborating the *Pedagogic model for developing novice teachers' professional identity through mentoring*.

Research objectives: analyze professional literature; establish epistemological highlights of novice teachers' professional development in terms of systemic, pedagogic and emotional difficulties, reflect the aspects of induction programs for novice teachers, analyze the peculiarities of teachers' professional identity; underline the role of novice teachers' emotional culture in shaping their professional identity; point out the formative dimension of the mentoring process; outline mentor's profile, elaborate and validate the *Pedagogic model for developing novice teachers' professional identity through mentoring*.

Scientific novelty and originality are objectified by the theoretical and practical substantiation of novice teachers' professional identity development, by proving the positive correlation between the support provided to novice teachers by mentors at systemic, pedagogic and emotional levels during induction, by establishing the characteristics of mentors' psycho-pedagogic profile, by elaborating the Pedagogic model correlating the factors, conditions and methods for developing novice teachers' professional identity through mentoring.

Substantiating the theoretical and applicative functionality of the *Pedagogic model for developing novice teachers' professional identity through mentoring*, aimed at improving professional competence in line with professional standards, in order to ensure education quality in Israeli schools, constitutes the **scientific problem solved** in our research.

The theoretical significance of our research consists in highlighting the scientific arguments as related to the importance of developing teachers' professional identity; in explaining the importance of mentoring for integrating novice teachers in the system of education and for stimulating their professional development, in elaborating the tools for investigating the development of novice teachers' professional identity through mentoring.

The practical value of the work is supported by the establishment of novice teachers' difficulties at their admission in the educational system, the analysis of induction programs aimed at facilitating novice teachers' professional development, elaboration and validation of a set of pedagogical tools concentrated in the *Pedagogic model for developing novice teachers' professional identity through mentoring*, and by the formulation of practical recommendations.

Implementation of scientific results: The didactic materials elaborated during the investigation were implemented in the frame of formative seminars for novice teachers and mentors, in the educational process carried out in Israeli schools, as well as by means of publications in educational journals and scientific communications.

FAIRSTEIN ESTHER

**DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII PROFESIONALE A PROFESORILOR
DEBUTAȚI PRIN MENTORAT**

Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației

AUTOREFERATUL
tezei de doctor în științe pedagogice

Aprobat spre tipar: 16. 05. 2016
Coli de tipar: 1,2

Formatul hîrtiei : 210x297 80g, A4
Tiraj: 40
Comanda nr. 25

Tipografia UST, str. Iablocikin 5, mun. Chișinău, MD