



Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
România

**Examinarea impactului unui program de intervenție bazat
pe psihodramă destinat dezvoltării identității profesionale
a cadrelor didactice din învățământul special aflate în
proces de formare**

REZUMAT AL TEZEI DE DOCTORAT

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

Prof. univ. dr. Alina Roman

STUDENT-DOCTORAND

Shiran Pines Cohen

Cluj-Napoca, 2022

Cuprins

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCERE..... | 5 |
| Contextul cercetării..... | 6 |
| Despre cercetător | 7 |
| Subiectul tezei..... | 8 |
| Decalajul de cunoștințe în domeniu | 9 |
| Obiectivele cercetării | 10 |
| Semnificația cercetării | 10 |
| Limitele cercetării | 11 |
| Structura tezei..... | 12 |
| CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE | 12 |
| I.1 Perspective constructiviste | 12 |
| I.2 Învățământul special | 13 |
| I.2.1 Contextul istoric..... | 13 |
| I.2.2 Metoda incluziunii și izolării..... | 13 |
| I.3 Formarea inițială cadrelor didactice | 13 |
| I.3.1 Reflecția în formarea profesorilor..... | 14 |
| I.4 Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice | 14 |
| I.4.1 Identitatea profesională a cadrelor didactice..... | 14 |
| I.4.2 Identitatea profesională..... | 15 |
| I.5 Autoeficacitatea | 15 |
| I.6 Empatia | 15 |
| I.7 Aspecte ale teoriei rolului în diverse domenii | 16 |
| I.8 Psihodrama | 16 |
| I.8.1 Supervizarea grupului..... | 17 |
| I.9 Programul de intervenție | 17 |
| I.9.1 Modelul Secvențelor..... | 17 |
| I.9.2 Obiectivele programului de intervenție..... | 18 |
| CAPITOLUL II: METODOLOGIE..... | 19 |
| II.1 Întrebările de cercetare | 19 |

| | |
|---|-----------|
| II.2 Ipotezele cercetării | 19 |
| II.3 Variabile | 19 |
| II.4 Paradigma de cercetare și abordarea: Cercetarea prin metode mixte | 20 |
| CAPITOLUL III: REZULTATE | 23 |
| III.1 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 1 cu referire la Ipoteza de cercetare Nr. 1..... | 23 |
| III.1.1 Rezultate cantitative | 24 |
| III.1.2 Rezultate calitative | 25 |
| III.2 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 2 | 25 |
| III.2.1 Rezultate calitative..... | 25 |
| III.2.2 Rezultate calitative..... | 26 |
| III.3 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 3 | 26 |
| III.3.1 Rezultate calitative..... | 26 |
| III.3.2 Rezultate calitative..... | 27 |
| III.4 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 4 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 4 | 28 |
| CAPITOLUL IV: CONCLUZII | 29 |
| IV.1 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 1..... | 29 |
| IV.2 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2..... | 30 |
| IV.3 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3..... | 31 |
| IV.4 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 4..... | 32 |
| IV.5 Concluzii de natură conceptuală: Facilitarea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul special aflate în formare prin intermediul unui program de intervenție bazat pe psihodramă | 32 |
| IV.6 Implicații de natură practică și recomandări | 35 |
| IV.6.1 Recomandări pentru supervizorii pedagogici din învățământul special | 35 |
| IV.6.2 Recomandări pentru terapeuții prin artă..... | 36 |
| IV.6.3 Recomandări pentru directorii de școli..... | 36 |
| IV.6.4 Recomandări pentru factorii de decizie în domeniul educației..... | 36 |
| IV.6.5 Recomandări pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice din învățământul special | 37 |

| | | |
|-------------------------------------|--|-----------|
| IV.7 | Contribuția la domeniul cunoașterii | 37 |
| IV.7.1 | Contribuții la cunoștințele de ordin teoretic..... | 37 |
| IV.7.2 | Contribuții la cunoștințele de ordin practic | 39 |
| IV.8 | Direcții de cercetare viitoare | 39 |
| IV.9 | Semnificația locală și universală a studiului..... | 40 |
| REFERINȚE BIBLIOGRAFICE..... | | 42 |

Lista Tabelelor

| Tabelul nr. | Titlul tabelului | Pagina |
|--------------------|---|---------------|
| II.1 | Etapile cercetării | 16 |
| III.2 | Teme și categorii din cadrul rezultatelor | 18 |
| III.3 | Testarea Ipotezei nr. 1 – Autoeficacitatea în predare pe grup și interval de timp | 20 |
| III.4 | Ipoteza nr. 2 – IRI – Index Reactivitate Inter-personală pe grup și perioadă de timp | 21 |
| III.5 | Ipoteza 3 – identitatea profesională a profesorilor pe grup și perioadă de timp | 22 |
| III.6 | Rezultatele modelului curbei de creștere a individului, pante aleatoare | 24 |

Lista figurilor

| Figura nr. | Numele figurii | Pagina |
|-------------------|---|---------------|
| III.1 | Autoeficacitatea în predare pe grup și perioadă de timp | 20 |
| IV.1 | Modelul secvențelor | 28 |

INTRODUCERE

În perioada inițială a parcursului lor educational, cadrele didactice în formare (pre-service teachers), la care ne vom referi în continuare utilizând acronimul “PSTs” se confruntă cu numeroase situații necunoscute care declanșează o cascadă de probleme de natură emoțională. Unele dintre acestea au legătură cu primele contacte pe care profesorii în formare le au cu domeniul lor, altele sunt asociate cu constituirea identității lor profesionale. Literatura empirică indică faptul că programele educaționale nu oferă suficient spațiu emoțional pentru procesarea chestiunilor de natură cognitivă și emoțională, pentru introspecție sau pentru reflectarea asupra anumitor sentimente cu care se confruntă viitorii profesori. Prezenta cercetare explorează dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice în formare. Studiul nostru analizează măsura în care participarea la Modelul „Secvențe – Între Educație și Terapie în Educația Profesorilor” (Modelul Secvențelor), prezentat în cadrul cercetării, are efect asupra formării identității profesionale a participanților, nivelul acestora de auto-eficacitate și nivelul de empatie. „Modelul Secvențelor” este un model interdisciplinar, co-tutelat de un supervisor pedagogic și de un psihoterapeut specializat în psihodramă, model ce integrează conținuturi educaționale și conținuturi terapeutice, precum și diverse activități din sfera educației și a psihodramei. Modelul cuprinde trei spații destinate experimentării și învățării: 1. Grup de psihodramă pentru profesorii în pregătire și elevi; 2. Grup de supraveghere pentru profesorii în pregătire; și 3. Jurnal de reflecție. Prezentul studiu este conceput pentru două grupuri, grupul experimental și grupul de control. Grupul de control este format din patru grupe de 6-7- PST, care împărtășesc aceleași caracteristici (N=27). Grupul de control include 27 de profesori PST care studiază în cadrul aceluiași program educațional și care nu au participat la programul de intervenție. Studiul a fost efectuat prin utilizarea metodelor mixte de cercetare, inclusiv chestionare, interviuri și jurnale, în vederea colectării datelor.

Prezentul studiu a fost în parte efectuat pe durata primei perioade de lockdown cauzată de pandemia de COVID. Astfel, studiul a fost modificat astfel încât să putem avansa fără a pierde percepția de bază a „Modelului Secvențelor”. Cercetarea noastră a evidențiat necesitatea aprofundării emoțiilor în contextul socio-cultural al programelor educaționale. În plus, studiul a urmărit să acopere decalajul de cunoștințe între crearea unui spațiu pentru PST-ca-persoană, pentru învățare profesională, sprijin emoțional și procesarea sentimentelor în timpul primului an al programului de educație pe care aceștia îl parcurg.

Contextul cercetării

În stadiul inițial al instruirii PST, identitatea profesională a acestor persoane nu este încă pe deplin conturată. PST dezvoltă noi dimensiuni ale sinelui lor personal și profesional, se confruntă cu lumea lor interioară marcată de confuzie și agitație, fiind nevoiți să facă față lacunelor și contradicțiilor pe care le experimentează. În această perioadă marcată de multiple provocări, PST sunt nevoiți să îndeplinească numeroase sarcini: învățarea curriculară, internalizarea cunoștințelor disciplinare și interdisciplinare și achiziționarea de instrumente de predare. În plus, PST trebuie să se adapteze constant la și să ia în considerare transformările din sistemul de învățământ israelian din ultimul deceniu.

În ultimii ani, punerea în aplicare a Legii educației speciale (1988) și introducerea abordării cu privire la incluziune și integrare în școlile israeliene a cauzat anumite modificări în procesele de formare a profesorilor. Aceste schimbări le-ar permite profesorilor să facă față din punct de vedere emoțional și cognitiv conținuturilor, emoțiilor și sentimentelor cu care se confruntă în timpul proceselor de învățare și în interacțiunea cu diferiți cursanți. Elevii cu nevoi speciale care învață în cadrul învățământului special și, care în prezent în Israel sunt, de asemenea, incluși și în clasele normale, se confruntă cu diverse provocări, cum ar fi dificultăți de învățare, tulburări de comunicare, tulburări de comportament, precum și diverse deficiențe cognitive și fizice. În multe cazuri, aceste dificultăți afectează în mod direct procesele de învățare ale acestor elevi. Membrii personalului didactic care interacționează cu acești copii, atât din unitățile de învățământ special, cât și din clasele normale, trebuie să ofere un răspuns adecvat și adaptat la aceste dificultăți, să le gestioneze și să dea dovadă de sensibilitate și empatie față de acești elevi, indiferent de sentimentele pe care ei înșiși le experimentează. Rezultă astfel necesitatea dobândirii unor metode de predare în oarecare măsură diferite și adaptate, precum și a unor competențe intrapersonale adecvate pentru acest tip de procese de învățare. Ca parte

integrantă a activității lor, acești profesori trebuie să își dezvolte universul emoțional și să promoveze conștientizarea sentimentelor și gândurilor lor, precum și a ceea ce transpare în interiorul propriului sine în timpul acestei întâlniri inter-personale.

Studiile arată că actualele programe de formare a cadrelor didactice nu corespund nevoilor din domeniu. Deși profesorii sunt un factor cheie în procesul de învățare, nu există aproape niciun curs care să tarteze în detaliu nevoile, sentimentele și dificultățile profesorilor. Multe dintre programele de formare a cadrelor didactice centrează pe învățarea omogenă, constructivistă, care, pe de o parte, atenuază sentimentele PST și, pe de altă parte, creează o barieră în calea învățării, din cauza lipsei unui spațiu deschis pentru reflecție și creație. În cadrul conferinței pe teme de educație ATEE 2018, s-a evidențiat faptul că dimensiunea emoțională în procesul de formare a profesorilor a fost până atunci insuficient investigată. Subiectele indicate au fost: Sentimentul de sine al profesorilor în formare, locul biografiei personale, al convingerilor și al experienței de viață, precum și timpul necesar pentru atingerea înțelegerii de sine și pentru a se privi pe sine într-un mod diferit (Golan, 2018). Una dintre principalele direcții ale programelor de formare a cadrelor didactice din prezent este aceea perspectiva holistică asupra profesorilor priviți ca persoane, raportându-se la elementele lor structurale, precum identitate, sine, sentimente și emoții.

Cercetarea noastră propune o viziune multidimensională a experienței profesorilor aflați în proces de formare care au participat la programul de intervenție și a efectelor acestui program asupra nivelului lor de auto-eficacitate, empatie și dezvoltare a identității profesionale. Acest deziderat este realizat cu referire la rolurile pe care le înglobează și la alegerile lor profesionale, analizând în același timp sentimentele, emoțiile și gândurile evocate în profesori, precum și modul în care sunt afectați de relațiile interpersonale care se stabilesc în acest spațiu unic.

Despre cercetător

În copilărie, am crescut într-un cămin în care limbajul educației holistice era împletit în discursul de zi cu zi. Mama mea, care timp de mulți ani a fost profesor la o școală specială, a înființat și a condus un centru de tratament în cadrul Ministerului Educației. Acest centru asigură sprijin educațional și paramedical pentru copiii cu nevoi speciale din sistemul de învățământ special (centrul MATYA¹). Ideile și fundamentele terapeutice și holistice ale acestui centru, care au pătruns în discursul nostru familial, aveau ca punct central preocuparea

¹ MATYA (acronym în ebraică pentru Centrul de Sprijin Regional) – un centru care funcționează la nivel de oraș, sat și district

specială pentru individ și pentru bunăstarea acestuia, indiferent dacă vorbim despre elev sau despre profesor, precum și pentru capacitatea unei persoane de a se dezvolta în cadrul unei relații semnificative. Această abordare a pus bazele înțelegerii emoționale și educaționale punând un accent deosebit pe nevoile orientate către persoană.

Ca adult, am devenit psihoterapeut și m-am axat pe psihodramă, alegând să lucrez cu copii din sistemul de învățământ special din cadrul Ministerului Educației. De-a lungul carierei mele în acest domeniu, în timpul activității cu copiii, care implică o puternică latură emoțională, m-am străduit în mod constant să mă implic în activitatea practică și emoțională cu cadrele didactice și să creez spații pentru profesor-ca-persoană. Aceste spații de grup permit cadrelor didactice să se prezinte așa cum sunt, cu multiplele lor roluri și fațete, să se confrunte cu sentimente și emoții și să le observe într-un mediu protejat. Aceste grupuri de lucru facilitează diseminarea de informații, schimbul, sprijinul și dobândirea de cunoștințe despre propria lor lume, precum și despre universul copiilor cu care lucrează. Prin intermediul grupurilor, cadrele didactice își pot exprima temerile, durerile, anxietățile, neliniștile și dorințele, își pot examina răspunsurile pe care le oferă elevilor lor și pot continua să-și creeze propria identitate profesională. Aceste grupuri le oferă profesorilor participanți posibilitatea participării într-un proces intra- și interpersonal care se concentrează asupra vieții lor profesionale.

Ca parte a poziției mele de terapeut într-o școală din cadrul Ministerului Educației, am colaborat cu Dr. Ella Sarel-Mahlev, instructor pedagogic și lector la Colegiul de Educație Levinsky, Israel, și am creat un model care a fost implementat ca parte a programului Colegiului Levinsky de formare a viitorilor profesori din învățământul special. Modelul Secvențelor este bazat pe un model de psihodramă terapeutică conceput de Dr. Eliav Naharin, model pe care în activitatea noastră l-am adaptat modelul la o serie de abordări educaționale și terapeutice recente. Modelul secvențelor permite profesorilor aflați în proces de formare să își dezvolte abilitățile empatică și să evalueze nevoile copiilor, aspecte ce converg în totalitate spre beneficiul copiilor. Modelul Secvențelor creează spațiu pentru creșterea emoțională, procesarea sentimentelor evocate în timpul perioadei de educație, precum și dezvoltarea abilităților introspective și reflexive ale profesorilor aflați în proces de formare, a limbajului lor emoțional și a conștientizării universului lor interior.

Subiectul tezei

Programul de intervenție se desfășoară într-o școală primară din centrul Israelului, care include copii cu nevoi educaționale speciale care studiază în clasele obișnuite. Participanții la

programul de intervenție fac parte din două grupuri: 1. Un grup bazat pe psihodramă care include elevi din cadrul școlii și PST de la un colegiu din Israel. 2. Un grup de supervizare pentru PST, în care aceștia din urmă pot dobândi cunoștințe, pot împărtăși și procesa gânduri și sentimente și pot dobândi sentimentul de afiliere la un grup nou. Grupul de supervizare pregătește terenul pentru observarea identității profesionale în curs de dezvoltare și pentru consolidarea cunoștințelor profesionale. Programul de intervenție a dezvoltat trei axe care au servit la modelarea identității profesionale a profesorilor în formare și pentru creșterea sentimentului de autoeficacitate și a nivelului de empatie al acestora.

1. Relația cu ceilalți a profesorilor aflați în proces de formare - a permis o întâlnire multidimensională cu diferite fațete ale sinelui reflectate din mediul înconjurător.
2. Relația profesorilor aflați în proces de formare cu sinele le-a permis să aprofundeze narațiunile personale, rolurile, nevoile, dorințele și dificultățile, antrenând noi gânduri și sentimente cu privire la viitorul lor profesional ca profesori în învățământul special.
3. Relațiile profesorilor aflați în proces de formare cu psihodrama - practica a permis schimbul și dinamica între roluri, sentimente și emoții, precum și promovarea integrării părților și subidentităților.

Decalajul de cunoștințe în domeniu

În prezent, programele de educație tind să se concentreze asupra profesorului și să îl privească în mod holistic ca ființă umană. Cu toate acestea, partea emoțională a procesului educațional este încă la început și foarte puține studii au fost desfășurate pe acest subiect. Programul investigat în prezentul studiu este în desfășurare din anul 2016.

Literatura empirică include studii care explorează modul în care diverse programe de intervenție afectează dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special (Arda Tuncdemir, 2020; Frish, 2021; Goldschmidt & Naftali, 2020); sentimentul de autoeficacitate în vederea predării (Melville & Farran, 2021; Ronen & Weissblitt, 2021) și nivelurile de empatie (Furuness & Esteves, 2021; James et al., 2021; Sorbet & Graybeal, 2021). Cu toate acestea, nu există studii empirice cu privire la un program de psihodramă pentru cadrele didactice în formare din învățământul special care să se axeze pe dezvoltarea identității profesionale, cu accent pe autoeficacitate și empatie.

Prezenta cercetare examinează maniera în care modelul propus ajută la dezvoltarea empatiei, a nivelului de autoeficacitate și a identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare. Modelul își propune să acopere decalajul de cunoștințe din mediul academic și nu numai. Procesele prin care trec PST atunci când pătrund în acest univers al educației le indică acestora un traseu și pun bazele care îi vor conduce pe profesori în viitorul lor itinerariu profesional.

Obiectivele cercetării

1. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a crescut nivelul de autoeficacitate al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special.
2. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a crescut nivelul de empatie al al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special.
3. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a influențat dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special.
4. Examinarea efectului unui program de intervenție bazat pe psihodramă asupra puterii variabilelor: autoeficacitate, empatie și identitate profesională în rândul cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special care au participat la program.

Semnificația cercetării

Prezentul studiu reprezintă o contribuție considerabilă, în primul rând prin îmbunătățirea și dezvoltarea unei perspective israeliene și globale asupra problematicii formării profesorilor din sistemul de educație specială. Acest aspect contribuie la o de extindere a perspectivei asupra profesorului ca persoană și laturii emoționale a modului de lucru al profesorilor din sistemul de educație specială în timpul etapei de instruire pe care aceștia o parcurg; consolidarea unui mod de lucru care se concentrează pe profesori ca persoane, alocând spațiu pentru sentimentele, emoțiile și gândurile acestora, precum și recunoașterea semnificațiilor asociate acestor aspecte atunci când se lucrează într-un domeniu atât de sensibil precum educația specială.

În ultimii ani, în domeniul educațional a devenit tot mai acută nevoia de a crea un spațiu care să faciliteze dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare.

Cercetarea noastră atribuie în consecință o mare importanță creării unui astfel de spațiu în care cadrele didactice aflate în proces de formare pot învăța și experimenta și care se bazează pe relația profesor-supervizor-materiale. Acest spațiu permite investigarea acestui univers al copiilor și cadrelor didactice aflate în proces de formare, examinând în același timp relația dintre sentimentele evocate, rolurile și identitatea profesională în curs de dezvoltare.

Studiul nostru se axează pe problema medierii învățării în condiții de expunere directă la stimuli din lumea copiilor și universul interior al cadrelor didactice aflate în proces de formare prin intermediul tehnicilor de psihodramă. Studiul pune accentul pe opțiunile de coping și propune o un demers ghidat, susținut de percepția conform căreia cunoașterea se construiește și se descoperă prin interacțiunea cu mediul. Astfel, Modelul Secvențelor propune un spațiu constructivist, în care se menține o tensiune între două tipuri de curriculum. Pe de o parte, un curriculum deschis, în care cadrele didactice aflate în proces de formare descoperă cunoștințele și, pe de altă parte, un curriculum închis, care se bazează pe o predare frontală ce combină livrarea de cunoștințe și materiale teoretice relevante. Obiectivul este acela de a consolida sentimentul de încredere în aprofundarea unor conținuturi complexe care apar la începutul procesului de educație, demers crucial pentru profesorii din sistemul de educație specială și pentru viitorul lor profesional orice context de educație specială din întreaga lume.

Limitele cercetării

Prezentul studiu a examinat efectul participării la un program de intervenție bazat pe psihodramă asupra dezvoltării autoeficacității, a nivelului de empatie și a identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare. Mai mult decât atât, programul a fost implementat la un colegiu de formare a cadrelor didactice din centrul Israelului în anii universitari 2019-2020. Acest studiu a fost realizat în conformitate cu abordarea metodelor mixte, prin care cercetarea cantitativă a fost urmată de cercetarea calitativă.

Structura tezei

Prezenta teză de doctorat este structurată în cinci capitole. În Capitolul am discutat teoriile relevante și am efectuat o trecere în revistă a literaturii de specialitate legate de tema noastră de cercetare. Capitolul al II-lea delimitează considerațiile metodologice care au stat la baza implementării cercetării. Capitolul III prezintă rezultatele derivate din cercetare, în conformitate cu ordinea obiectivelor, a întrebărilor și a ipotezelor de cercetare. Capitolul IV discută în detaliu rezultatele derivate din cercetare cu referire la fundamentul teoretic și la analiza literaturii de specialitate. Capitolul V include concluziile, recomandările, implicațiile practice, precum și limitările prezentului studiu. Teza se încheie cu evidențierea contribuției la domeniul cunoașterii și sugestii pentru direcții viitoare de cercetare.

Cuvinte cheie: educație specială, PST (cadre didactice în proces de formare), identitate profesională, autoeficacitate pentru predare, empatie, psihodramă, formare a profesorilor.

CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

I.1 Perspective constructiviste

Constructivismul este un concept cuprinzător, care se referă la abordări filosofice, psihologice, pedagogice, sociologice și metodologice. Argumentul comun al tuturor acestor abordări se referă la faptul că, mai degrabă decât descoperite sau transferate, cunoștințele sunt construite (Suhendi et al., 2021; Yechieli, 2008). Harpaz (2000) susține că abordarea constructivistă este un amestec de teorii, percepții și ideologii. Conform abordării pedagogice, constructivismul reprezintă o teorie educațională a învățării care descrie rolul principal al schemelor mentale în continuă transformare ale elevilor în timpul dezvoltării lor cognitive. Această teorie este legată de psihologia cognitivă și subliniază rolul elevilor în procesul de învățare. În plus, se încurajează învățarea activă, opoziție cu imaginea de cursant pasiv care doar absoarbe stimuli și răspunde la aceștia, imagine pe care o stabilesc teoriile behavioriste ale învățării (Yechieli, 2008). Învățarea transpune printr-un proces de practică, prin construcția procesului de acumulare de cunoștințe și responsabilizarea cursanților cu privire la cunoștințe.

I.2 Învățământul special

I.2.1 Contextul istoric

Învățământul special este definit ca sistem de învățământ conceput într-o formă specială pentru a răspunde nevoilor speciale ale copiilor cu dizabilități care le afectează capacitatea de învățare și dificultăți prelungite de învățare, făcând în același timp distincție între diferitele tipuri de dizabilități și implicațiile acestora. Învățământul special are ca scop reabilitarea copiilor cu dificultăți, pregătindu-i pe cât posibil pentru viața socială și profesională obișnuită, în funcție de abilitățile lor. În consecință, este necesar să punem în aplicare majoritatea mijloacelor educaționale și terapeutice care facilitează integrarea acestor copii în contextele educaționale normale, obișnuite (Ronen, 2007).

I.2.2 Metoda incluziunii și izolării

Sistemul educațional trece printr-un proces de schimbare profundă în ceea ce privește statutul copiilor cu nevoi speciale. Percepția umanistă care stă la baza conceptului de incluziune și de izolare este aceea că acești copii definiți ca având nevoi speciale au drepturi egale cu copiii fără dizabilități. Prin urmare, dreptul fundamental al copiilor cu nevoi speciale este acela de a învăța împreună cu colegii lor, în același sistem de învățământ (Kefallinou et al., 2020) . Perspectiva pe care se bazează această abordare cu privire la incluziune cuprinde următorul set de valori: (a) cultivarea unei societăți care respectă fiecare individ în parte și care crede în dreptul fundamental al fiecărei persoane de a experimenta un sentiment de apartenență, recunoscând și acceptând în același timp unicitatea fiecărui individ; (b) înființarea de diverse instituții de învățământ care să reflecte o societate cu capacitate de acceptare, incluzivă și umanistă, în care pot coexista forme variate de diferențiere; (c) adaptarea metodelor de predare, învățare și evaluare pentru a permite tuturor elevilor să își utilizeze la maxim abilitățile (Ministerul Educației, 2019).

I.3 Formarea inițială cadrelor didactice

Conform percepției tradiționale, formarea cadrelor didactice presupunea un sistem organizat de cursuri academice, susținute de experiența clinică, care avea rolul de a clarifica și demonstra ceea ce fusese asimilat la cursul academic (Korthagen, 2001a, 2001b). Realitatea în continuă schimbare a secolului XXI a necesitat o regândire în domeniul formării profesorilor. S-a ajuns la o tranziție care a pus accentul pe acest domeniu, examinând în același timp legătura dintre

cercetare și practică (Furlong, 2013; Mattson et al., 2011; Moore, 2010; Zeichner, 2010). Numeroase programe de educație au extins timpul dedicat experienței practice, iar legătura dintre instituțiile de formare a cadrelor didactice și școlile de formare a devenit mai strânsă. Alte programe de educație au evidențiat procesul prin care se creează cunoașterea, îndrumând cadrele didactice aflate în proces de formare să acționeze prin intermediul cercetării și soluționării problemelor. Recunoscându-se faptul că formarea cadrelor didactice ar trebui să devină un proces mai semnificativ pentru profesorii înșiși (Ten Dam, & Bloom, 2006), condus la idea că legătura dintre experiența practică și cea academică ar trebui să fie mai strânsă, prin expunerea cadrelor didactice aflate în proces de formare la o gamă largă de practici pedagogice, aceștia fiind în același timp îndrumați să implementeze procese metacognitive în toate etapele formării și practicii (Waage & Haugalokken, 2013).

I.3.1 Reflecția în formarea profesorilor

În ultimii 20 de ani care au trecut de la dezvoltarea abordării reflexive în predare, importanța reflecției în predare a crescut din ce în ce mai mult. Majoritatea programelor de formare a cadrelor didactice au adoptat instrumente reflexive în cadrul procesului de educație (Hahl, 2021; Körkkö, 2021; Sert, 2021). Potrivit cercetătorilor (de exemplu, Ran & Josefsberg Ben-Yehoshua, 2020), a existat doar o utilizare limitată a infrastructurilor de cunoaștere și a dezvoltării competențelor la nivel de expertiză în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice.

I.4 Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

I.4.1 Identitatea profesională a cadrelor didactice

În ultimul deceniu, cercetările asupra identității profesionale în sistemul de învățământ au devenit din ce în ce mai numeroase, acestea ocupând astăzi un loc central în discursul empiric (Frish, 2021; Huang & Wang, 2021; Siahaan & Subekti, 2021). Cu toate acestea, literatura de specialitate indică faptul că definirea identității profesionale este complexă, necesitând o înțelegere aprofundată a relației dintre identitate și sine, precum și o înțelegere a rolului emoțiilor în procesul de formare a identității, a procesului reflexiv și a efectului acestuia asupra consolidării identității (Chan, 2004; Shapiro, 2009). Construirea unui discurs în legătură cu rolul emoțiilor în educație este importantă ca modalitate de extindere a percepției rolului, a identității profesionale, a pozițiilor, percepțiilor și abilităților necesare în meseria de profesor. O percepție mai profundă a înțelegerii identității profesionale în etapa de formare va ajuta la

crearea unor programe adecvate pentru cadrele didactice aflate în proces de instruire care să corespundă nevoilor acestora și să faciliteze dezvoltarea identității lor profesionale. Consolidarea identității de sine este, în esență, un proces comunicațional (Mead, 1934) și cuprinde un proces de adoptare a identităților sociale de către indivizi și de integrare a identităților multiple.

I.4.2 Identitatea profesională

Studiile privind identitatea profesională a cadrelor didactice se axează pe două abordări principale. Prima dintre acestea se referă la cercetătorii care explorează interpretarea profesorilor cu privire la munca și identitatea lor profesională, sau la narațiunea referitoare la viața lor profesională. Prin urmare, identitatea profesională este subiectivă. Cea de-a doua abordare vizează cercetătorii care pun în discuție diverse componente ale identității profesionale. Conform acestor termenul „identitate profesională” este obiectiv și poate fi măsurat (Fisherman, 2018). Fisherman citează diferiți cercetători și susține că identitatea profesională a cadrelor didactice afectează sentimentul lor de autoeficacitate, precum și disponibilitatea acestora de a face față schimbărilor din sistemul de educație (Beijaard et al., 2004; Fisherman, 2018); comportamentele profesorilor, metoda de lucru, mentalitatea, credințele și declarațiile lor (Altman & Katz, 2001, citat în Fisherman, 2018); eficiența lor (Day et al., 2006); dedicarea, satisfacția profesională și motivația lor (Kelchtermans, 2009); și epuizarea și abandonul care se manifestă în domeniul educației (Fisherman, 2016).

I.5 Autoeficacitatea

Autoeficacitatea reprezintă credința în capacitatea unei persoane de a influența evenimentele care au impact asupra propriei vieți și controlul asupra modului în care aceste evenimente sunt trăite efectiv (Bandura, 1994). În "An Agentic Perspective on Positive Psychology", Bandura (2008) propune că orice persoană, indiferent de trăsăturile sale, de trecutul său de mediul în care trăiește în prezent, are capacitatea de a-și exercita și consolida autoeficacitatea.

I.6 Empatia

Discuția pe marginea relațiilor profesor-elev și a posibilității profesorilor de a-și înțelege și de a-și accepta elevii este legată de conceptul de „empatie”, care reprezintă, din multe puncte de vedere multe sensuri, baza relației dintre o persoană și cei din jurul său. Cuvântul *empatie*

provine din grecescul *empathia*, care înseamnă „afecțiune fizică”. Termenul „empatie” și diversele sale valențe sunt puse în dezbatere și cercetate de multă vreme. De-a lungul anilor, termenul a fost definit în diverse moduri de diverși teoreticieni, fiecare cercetător în parte percepând empatia din afara sferei proprii. Spre exemplu, Kohut (1971) a definit empatia ca fiind încercarea individului de a experimenta viața internă a celorlalți, rămânând simultan și în poziția de observator extern (Kahn, 1985). Această definiție se referă la semnificația emoțională pe care indivizii o experimentează, integrând aspecte psihologice ale ego-ului. Empatia servește drept reacție emoțională alternativă la sentimentele pe care le percepem atunci când sunt trăite de alții (Kahn, 1985; Mehrabian & Epstein, 1972).

I.7 Aspecte ale teoriei rolului în diverse domenii

Unitățile conceptuale extinse derivate din Teoria Rolului sunt: rolul într-o unitate culturală, poziția ca unitate socială și sinele ca unitate a personalității (Markus, 1977). Un rol reprezintă un set de acțiuni întreprinse de indivizi (Kahn et al., 1959; Kahn et al., 1964) și cuprinde comportamente așteptate în diferite sisteme sociale. Performanța sa este afectată de mediul social care modelează și definește așteptările cu privire la rol, iar cerințele rolului sunt derivate din acestea (Biddle & Thomas, 1979). Așteptările cu privire la rol reprezintă unul din conceptele-cheie ale Teoriei Rolului, deoarece creează o punte conceptuală între indivizi și structura socială (Burgess et al., 1963; Sarbin, 1969).

I.8 Psihodrama

Psihodrama este o formă de psihoterapie experiențială dezvoltată de J.L. Moreno (Riva et al., 2020), în care indivizii folosesc dramatizarea spontană, jocul de rol ghidat și autoprezentarea dramatică pentru a investiga și a ajunge la o mai bună înțelegere a vieții lor (Blatner & Blatner, 1988; Orkibi & Feniger-Schaal, 2019). Psihodrama există în cadrul sistemului triadic dezvoltat de Moreno: psihodramă, sociometrie și psihoterapie de grup. În mod frecvent, termenul „psihodramă” desemnează întregul sistem triadic. Conform filosofiei lui Moreno, fiecare dintre componentele triadei are legătură cu celelalte și derivă din Teoria Existențială concepută de Moreno (2019). Prezentul studiu se axează pe psihodramă, dar cu toate acestea, cunoașterea sociometriei de grup și a psihoterapiei, așa cum sunt văzute de Moreno, sunt esențiale pentru înțelegerea demersului nostru.

I.8.1 Supervizarea grupului

Supervizarea este o parte inseparabilă a practicii curente a sistemului terapeutic-educational atunci când răspunde nevoilor permanente și în continuă schimbare ale sistemului propriu-zis și ale personalului care îl deservește. În cadrul cercetării noastre, supervizarea este interdisciplinară și integrează conținuturi din domeniul psihodramei terapeutice și al educației. Grupul de supervizare servește ca bază de observație a proceselor personale și profesionale; materialele personale și nevoile unice ale individului supervizat sau ale grupului se află în centru, ca platformă și ca proces paralel care vizează ceea ce se întâmplă în grupul de psihodramă. Procesul de supervizare urmărește să îi ajute pe cei supervizați în dobândirea de competențe profesionale, în procesarea conținuturilor cu care lucrează în relația cu copiii, în dezvoltarea empatiei și a autoeficacității și în consolidarea unei identități orientate spre rol.

I.9 Programul de intervenție

I.9.1 Modelul Secvențelor

Modelul intitulat „Secvențe - între educație și terapie în formarea cadrelor didactice” (la care ne vom referi în continuare utilizând sintagma „Modelul secvențelor” este un model interdisciplinar, care cuprinde trei domenii de formare și experiență: 1. un grup bazat pe psihodramă pentru cadrele didactice aflate în proces de formare și elevi; 2. un grup de supervizare pentru cadrele didactice aflate în proces de formare care cuprinde conținuturi educaționale și conținuturi terapeutice, precum și activitate experiențial-psihodramatică; și 3. Jurnale de reflecție. Modelul este implementat cu ajutorul unui supervisor pedagogic și al unui terapeut specializat în psihodramă și cuprinde conținuturi din sfera educației și a terapiei, promovând și valorificând în același timp discursul și relațiile dintre aceste două sfere în spațiul școlar. Scopul modelului este de a promova întâlnirea profesorului cu el însuși ca persoană, cunoașterea reciprocă a membrilor echipei, cunoaștere care trebuie să fie de natură multisistemică lingvistică și interpersonală. Modelul secvențelor prezintă o intervenție care leagă abordarea educațională de cea terapeutică. Acest model se bazează atât pe puterea grupului, cât și pe creația comună care ajută la înțelegerea sinelui și a celorlalți, precum și la dezvoltarea de interacțiuni interpersonale.

Modelul care stă la baza programului de intervenție a fost dezvoltat în 2016 de Shiran Pines-Cohen, terapeut și supervisor specializat psihodramă, în colaborare cu Dr. Ella Sarel-Mahlev, supervisor pedagogic și conferențiar la Levinsky College of Education, Israel. Din 2016, modelul face parte din parteneriatul dintre Levinsky College of Education, Tel Aviv, și Școala

Avigur din Ramat Gan. Modelul își trage sursele din modelul bazat pe „co-terapie” conceput de Dr. Eliav Naharin (1985), la care am adaptat în același timp conținuturile studiate în cadrul programului de educație formativă și la activitatea educațional-terapeutică dintr-o școală incluzivă. În 2020, modelul a fost revizuit din cauza legate de efectele pandemiei de COVID-19 și de închiderea școlilor din Israel. Programul a continuat să se desfășoare în cadru online, operându-se adaptările necesare impuse de condițiile respectivei perioade și de nevoile emoționale și profesionale ale cadrelor didactice aflate în proces de formare, fără ca aceste aspecte să afecteze principiile de bază ale modelului.

I.9.2 Obiectivele programului de intervenție

- Dezvoltarea identității profesionale unice a educatorilor în raport cu universul terapeutic.
- Familiarizarea cu sala de tratament din cadrul spațiului școlar cu scopul de a ajuta la construirea secvenței terapeutice-educative în care educatorii sunt parteneri.
- Îmbunătățirea nivelului de înțelegere a universului interior al copilului și identificarea nevoilor sale emoționale.
- pregătirea cadrelor didactice aflate în proces de formare pentru situații viitoare din viața lor profesională.
- Înfruntarea provocărilor educaționale și identificarea unor alternative de soluționare a problemelor.
- Dezvoltarea abilităților de reflecție ale cadrelor didactice aflate în proces de formare prin conectarea la experiențele lor anterioare de copii, elevi și studenți.
- Îmbunătățirea abilităților de lucru individual și în grup cu elevii, precum și a celor de lucru în echipă.
- Dezvoltarea sentimentului de competență al cadrelor didactice aflate în proces de formare.

CAPITOLUL II: METODOLOGIE

II.1 Întrebările de cercetare

1. Cum a crescut participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă nivelul de autoeficacitate al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special?
2. Cum a crescut participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă nivelul de empatie al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special?
3. Cum a influențat participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă dezvoltarea identității profesionale?
4. Care este efectul unui program de intervenție bazat pe psihodramă asupra puterii variabilelor: autoeficacitate, empatie și identitate profesională în rândul cadrelor didactice aflate în proces de formare care au participat la program?

II.2 Ipotezele cercetării

1. Participarea la programul de intervenție va consolida nivelul de autoeficacitate al cadrelor didactice aflate în proces de formare.
2. Participarea la programul de intervenție va crește nivelul de empatie al cadrelor didactice aflate în proces de formare.
3. Participarea la programul de intervenție va facilita dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare.
4. Participarea la programul de intervenție va avea un efect pozitiv gradual asupra gradului de autoeficacitate, empatiei și identității profesionale ale cadrelor didactice aflate în proces de formare.

II.3 Variabile

Variabile dependente: empatie, autoeficacitate și identitate profesională.

Variabile independente:

participarea la programul de intervenție

Factori de confuzie:

Un set de variabile contextuale cu privire la vârstă și experiența anterioară.

II.4 Paradigma de cercetare și abordarea: Cercetarea prin metode mixte

Prezentul studiu își propune să consolideze o perspectivă extinsă și aprofundată a programului de intervenție și a efectului acestuia asupra identității profesionale a cadrelor didactice aflate în primul an al procesului de formare pentru activitatea în învățământul special. Cercetarea noastră se situează la intersecția dintre doi factori de o deosebită complexitate: procesele programului de intervenție și persoanele care le experimentează, raportându-se în același timp la dialectica care se formează între cei doi factori. Această complexitate a presupus alegerea unei paradigme de cercetare bazată pe metode mixte, atât cantitative, cât și calitative, într-o abordare narativă. Motivul principal pentru alegerea abordării prin metode mixte de cercetare a fost nevoia de a conecta un număr mare de modele mentale într-un singur spațiu de investigare. Obiectivul vizat a fost de a realiza un discurs bazat pe respect, un dialog și învățare reciprocă pentru a ajunge la o înțelegere complexă și stratificată a fenomenului investigat (Greene, 2007).

Cercetarea cantitativă

Cercetare cantitativă

Cercetarea cantitativă facilitează o colectare extinsă a datelor, precum și descrierea concisă și ușor de înțeles a acestora (Birenboim, 1997), și se pretează demersului de verificare a frecvenței, estimare și generalizare (Lee, 1999). Acest tip de cercetare permite cunoașterea trăsăturilor de personalitate și a pozițiilor asociate cu identitatea profesională a cadrelor didactice aflate în proces de formare și frecvența acestora.

Cercetarea cantitativă permite:

- Comparații statistice ale grupurilor
- Comparații statistice ale diferitelor momente de timp
- Examinarea relațiilor dintre variabile.

Cercetarea calitativă

Utilizarea metodologiei constructivist-calitative este susținută de ipoteza că cercetătorii și obiectul investigației nu pot fi separați. Indivizii și lumea lor se află în relație de interdependență. Observatorii fac parte din lumea pe care o observă, iar ceea ce văd modelează ceea ce definesc, măsoară și analizează. În această situație, cercetătorii rămân

aproape de experiență, iar descrierea lor subiectivă este un factor vital al înțelegerii. Semnificația practică a acestei ipoteze este că nu se poate vorbi în termeni absoluți despre obiectivitate științifică, ci mai degrabă despre o reprezentare optimă a fenomenelor sociale complexe prin intermediul narațiunilor (Leiblich et al., 1998). Viziunea constructivistă asupra lumii susține că realitatea nu este un fapt obiectiv extern, ci mai degrabă un proces dinamic, prin care oamenii interpretează interacțiunea lor cu lumea și cu alte persoane (Denzin & Lincoln, 2000).

Tabelul Nr. II.1: Etapele cercetării

| Etapă | Obiectiv | Metode de cercetare | Instrumente de cercetare | Participanți | Analiza datelor |
|---|--|----------------------------|--|--|--|
| Etapa I Pre-intervenție | Validarea chestionarului comparativ | Sondaje | Chestionare <ul style="list-style-type: none"> • Chestionar cu privire la identitatea profesională (Fisherman & Weiss, 2010) • Noua scală generală a autoeficacității (Chen et al., 2001) • Index reactivitate interpersonală (Davis, 1980) | - Grup intervenție (4 grupuri, N=27) - Grup de control (N=27) | Statistici descriptive, analiză potrivire, comparație pre-intervenție |
| Etapa 2 În timpul intervenției | -Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a dus la creșterea nivelului de eficacitate la PTS din învățământul special . Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a dus la creșterea nivelului de empatie în rândul PTS din învățământul special Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a influențat dezvoltarea profesională | Jurnalele studenților | -Reflecții scrise | Grup intervenție (4 grupuri, N=27) | modelare curbă creștere, model de dezvoltare în cadrul grupului analiza de conținut |

| Etapă | Obiectiv | Metode de cercetare | Instrumente de cercetare | Participanți | Analiza datelor |
|---|--|---|--|---|---|
| | a PTS din învățământul special | | | | |
| Etapa 3 Post-intervenție | <p>1. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a dus la creșterea nivelului de eficacitate la PTS din învățământul special.</p> <p>2. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a dus la creșterea nivelului de empatie în rândul PTS din învățământul special .</p> <p>3. Examinarea modului în care un program de intervenție bazat pe psihodramă a influențat dezvoltarea profesională a PTS din învățământul special.</p> | <p>Sondaje</p> <p>Interviuri</p> <p>Jurnalele studenților</p> | <p>-Chestionare</p> <p>-Ghiduri interviu</p> <p>- Reflecții scrise</p> | <p>- Grup intervenție (4 grupuri, N=27)</p> <p>- Grup de control (N=27)</p> | <p>Comparație între două repere temporale, schimbarea scorurilor, comparații între grupuri</p> <p>analiza de conținut</p> |

CAPITOLUL III: REZULTATE

III.1 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 1 cu referire la Ipoteza de cercetare Nr. 1

Tabelul nr. III.2: Teme și categorii din cadrul rezultatelor

| | <i>Tema 1: Creșterea nivelului de autoeficacitate</i> | <i>Tema 2: Creșterea nivelului de empatie</i> | <i>Tema 3: Dezvoltarea identității profesionale</i> |
|--------------------|--|---|--|
| Categoria 1 | Relația cu celălalt ca factor ce crește sentimentul de autoeficacitate | Întâlnirea cu diverse roluri ca factor ce dezvoltă empatia | Extinderea gamei de roluri ca factor de consolidare a identității profesionale |
| Categoria 2 | Observarea celorlalți ca factor ce crește sentimentul de autoeficacitate | Grupul ca structură ce dezvoltă empatia | Angajarea în conflicte inconștiente ca și catalizator pentru consolidarea identității. |
| Categoria 3 | Întâlnirea cu sistemul rolurilor, ca factor ce afectează autoeficacitatea | Relația cu facilitatorii grupului ca factor ce dezvoltă empatia | Valorificarea cunoașterii biografiei ca factor care facilitează consolidarea identității profesionale |
| Categoria 4 | Dezvoltarea abilităților de reglare ca factor ce ajută la creșterea autoeficacității | Ascultarea poveștilor de viață ca factor ce dezvoltă empatia | Interacțiunea cu ceilalți ca factor ce dezvoltă conștientizarea și consolidează identitatea profesională |
| Categoria 5 | Practica existenței în cadrul necunoașterii, decalaje intra-personale și contradicții ca factor ce ajută la creșterea autoeficacității | Activitatea psihodramatică, ca factor ce dezvoltă empatia | Internalizarea figurilor ca factor ce facilitează consolidarea identității profesionale |
| Categoria 6 | Practica și îndeplinirea îndatoririlor ca factor ce ajută la creșterea autoeficacității | | Valorificarea sentimentului de apartenență la domeniul educației speciale |
| Categoria 7 | Procesul psihodramatic ca factor ce ajută la creșterea autoeficacității | | Procesul psihodramatic ca factor ce facilitează consolidarea identității profesionale |

III.1.1 Rezultate cantitative

Tabelul nr. III.3: Testarea Ipotezei nr. 1 – Autoeficacitatea în predare pe grup și interval de timp

| Timp | | Grup | | | | Timp X Grup | | | | |
|------|---------|---------|-------|---------|---------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Control | | Interv. | | Control | | Interv. | | |
| Wald | Înainte | După | Wald | Control | Interv. | Wald | Înainte | După | Înainte | După |
| 1.72 | 4.17 | 4.28 | 4.98* | 4.10 | 4.35 | 30.60*** | 4.23 ^b | 3.97 ^a | 4.12 ^a | 4.59 ^b |
| | (0.07) | (0.07) | | (0.09) | (0.07) | | (0.09) | (0.11) | (0.10) | (0.07) |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ~ $p < .10$; Interv. – intervenție; erori standard în paranteze.

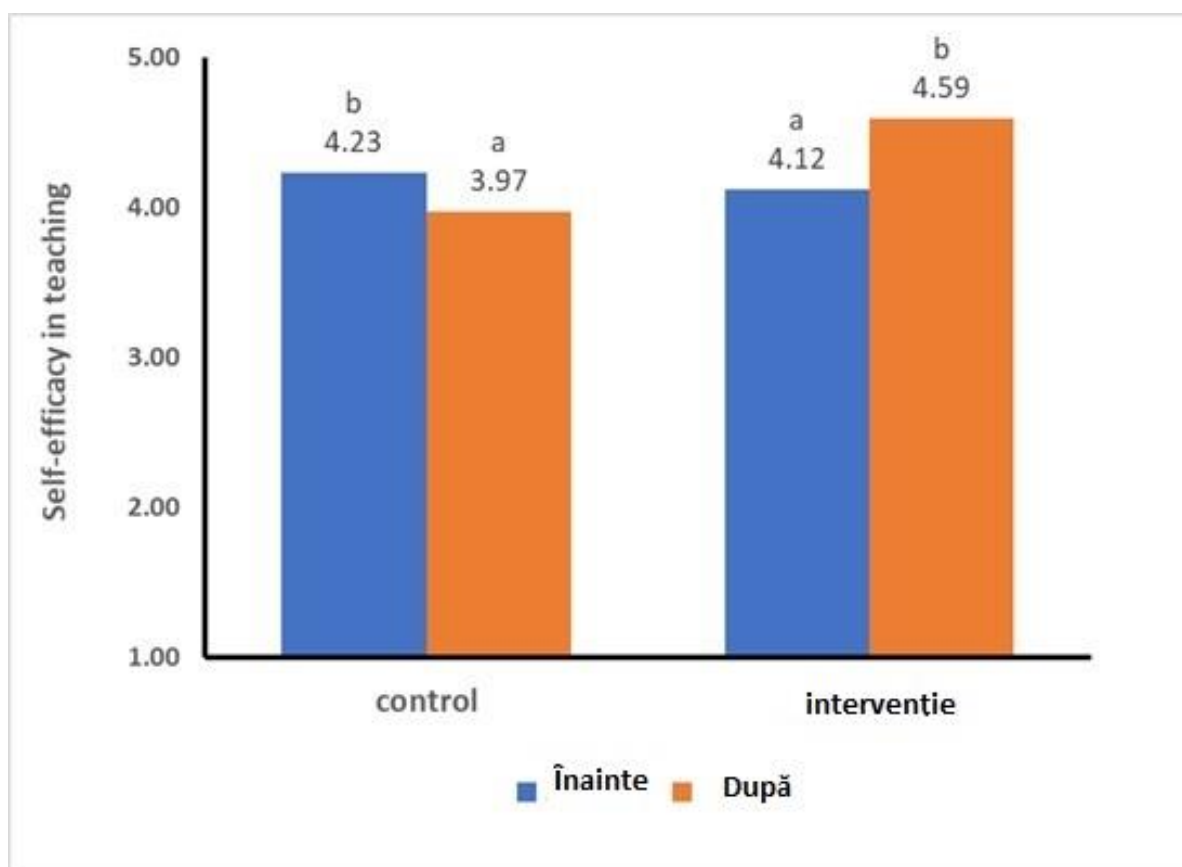


Figura Nr. III.1: Autoeficacitatea în predare pe grup și perioadă

Ipoteza 1 a fost confirmată.

III.1.2 Rezultate calitative

- Categoria 1: relația cu ceilalți ca factor care ajută la creșterea sentimentului de autoeficacitate

“Unul dintre lucrurile semnificative din cadrul grupului a fost relația strânsă care s-a stabilit între noi. S-au creat intimitate și un sentiment de siguranță și puteam împărtăși aproape orice sentiment. Eram cu adevărat acolo unul pentru celălalt, iar acest lucru a fost îmbucurător și ne-a dat forță”.

III.2 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 2

III.2.1 Rezultate calitative

Tabelul nr. III.4: Ipoteza nr. 2 – IRI – Index Reactivitate Inter-personală pe grup și perioadă de timp.

Ipoteza 2 a fost confirmată.

| Măsură | Timp | | Grup | | | | Timp X Grup | | | | |
|--------|--------|---------|--------|-------|---------|---------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Wald | Înainte | După | Wald | Control | Interv. | Wald | Înainte | După | Înainte | După |
| FS | 3.48~ | 3.12 | 3.33 | .05 | 3.20 | 3.25 | 14.93*** | 3.29 ^a | 3.10 ^a | 2.95 ^a | 3.55 ^b |
| | | (0.12) | (0.13) | | (0.15) | (0.15) | | (0.16) | (0.18) | (0.17) | (0.17) |
| EC | 6.38* | 3.95 | 4.21 | .65 | 4.02 | 4.14 | 8.20** | 4.02 ^a | 4.01 ^a | 3.88 ^a | 4.40 ^b |
| | | (0.10) | (0.07) | | (0.09) | (0.12) | | (0.13) | (0.09) | (0.15) | (0.11) |
| PT | 7.81** | 3.74 | 4.07 | 2.59 | 3.77 | 4.03 | 18.57*** | 3.82 ^a | 3.71 ^a | 3.66 ^a | 4.41 ^b |
| | | (0.11) | (0.09) | | (0.10) | (0.12) | | (0.13) | (0.12) | (0.16) | (0.12) |
| PD | 3.98* | 3.14 | 2.94 | 4.54* | 3.19 | 2.88 | 28.14*** | 3.08 ^a | 3.32 ^a | 3.19 ^b | 2.57 ^a |
| | | (0.09) | (0.09) | | (0.12) | (0.08) | | (0.13) | (0.13) | (0.10) | (0.10) |

FS-scală fantezie, EC-scală preocupare empatică, PT-scală discuție perspective, PD-scală suferință personală.

III.2.2 Rezultate calitative

- Categorie 1: Întâlnirea cu diverse roluri ca factor ce dezvoltă empatia

“Una dintre întâlnirile din grupul de copii a fost departe de a fi simplă pentru mine. Fata cu care am lucrat era cea mai liniștită din grup. Nu a vrut să coopereze cu mine, a păstrat pur și simplu tăcerea pe tot parcursul întâlnirii. Am fost foarte supărată pe ea. Nu am reușit să o scot din tăcerea ei. A fost aproape imposibil să fiu cu ea acolo în acele momente. Am încercat cu adevărat să o înțeleg, dar am simțit doar furie”.

În cadrul grupului de supervizare, cadrul didactic aflat în proces de formare a fost invitat să construiască scena de tăcere în care a simțit furie. Ea a folosit un membru al grupului ca ego auxiliar, jucând rolul cadrului didactic însoțitor față de fata care a refuzat să vorbească.

“Mi-am simțit neputința, când i-am cerut fetei să vorbească și ea nu a cooperat cu mine. Am simțit că nu am fost deloc semnificativă pentru ea. Toți ceilalți copii din grupul din jurul nostru vorbeau, numai ea tăcea”.

III.3 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 3

III.3.1 Rezultate calitative

Ipoteza 3 a fost parțial confirmată.

Tabelul nr. III.5: Ipoteza 3 – identitatea profesională a profesorilor pe grup și perioadă de timp

| Măsură | Timp | | Grup | | | | Timp X Grup | | | | |
|---------|------|---------|------|-------|---------|---------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Wald | Înainte | După | Wald | Control | Interv. | Wald | Înainte | După | Înainte | După |
| General | 0.11 | 3.22 | 3.25 | 3.55~ | 3.16 | 3.32 | 12.84*** | 3.26 ^a | 3.05 ^a | 3.19 ^a | 3.44 ^b |

| | | | | | | | | | | | |
|---|------|--------|--------|-------|--------|--------|----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | (0.06) | (0.05) | | (0.06) | (0.06) | | (0.07) | (0.08) | (0.08) | (0.07) |
| 1 | 0.40 | 3.19 | 3.25 | 6.21* | 3.08 | 3.36 | 17.65*** | 3.21 ^a | 2.94 ^a | 3.17 ^a | 3.55 ^b |
| | | (0.07) | (0.07) | | (0.09) | (0.07) | | (0.10) | (0.11) | (0.09) | (0.08) |
| 2 | 0.05 | 3.31 | 3.33 | 1.34 | 3.26 | 3.38 | 6.27* | 3.34 ^a | 3.17 ^a | 3.28 ^a | 3.49 ^a |
| | | (0.07) | (0.07) | | (0.08) | (0.08) | | (0.09) | (0.10) | (0.10) | (0.09) |
| 3 | 0.48 | 3.39 | 3.33 | 0.19 | 3.34 | 3.38 | 8.02** | 3.47 ^a | 3.20 ^a | 3.31 ^a | 3.46 ^a |
| | | (0.07) | (0.07) | | (0.07) | (0.08) | | (0.08) | (0.10) | (0.12) | (0.08) |
| 4 | 1.93 | 3.16 | 3.30 | 0.80 | 3.17 | 3.29 | 3.05 | 3.19 | 3.15 | 3.13 | 3.44 |
| | | (0.09) | (0.08) | | (0.10) | (0.09) | | (0.11) | (0.11) | (0.14) | (0.10) |

1. Încrederea în alegerea profesională, 2. Autoeficacitatea în meseria de profesor, 3. Sentimentul îndeplinirii unei misiuni, 4. Reputația ca profesor

III.3.2 Rezultate calitative

Potrivit cadrelor didactice În proces de formare, activitatea psihodramatică a promovat înțelegerea percepției rolului, dezvoltarea convingerilor și a pozițiilor privind dezvoltarea abilităților asociate cu munca emoțională cu copiii. Cadrele didactice aflate În proces de formare au descris tehnica psihodramatică în oglindă ca fiind un facilitator al observării din exterior, al promovării În'elegerii profunde și al dezvoltării pozițiilor și percepțiilor despre profesorii din sistemul de educație specială, elemente pe care le vor putea folosi în viitorul lor profesional. Afirmările profesorilor au ilustrat faptul că activitatea psihodramatică le-a deschis un spațiu de exprimare emoțională, de prezentare a conținuturilor conștiente și inconștiente, de dezvoltare a introspecției și de opțiuni pentru deliberarea modelelor cunoscute și familiare în noul context, având în același timp și posibilitatea de schimbare. Aceștia au subliniat că percepția însușită și experimentată în cadrul programului s-a manifestat prin interpretarea unor noi acțiuni care au devenit familiare, precum și a idealului care a constituit o infrastructură pentru explicarea și învățarea unor noi comportamente.

În concluzie, activitatea psihodramatică a dezvoltat percepții legate de identitatea profesională și a îmbunătățit crearea unei evoluții mentale către procese integrative care și-au avut originea în experiență.

III.4 Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 4 cu referire la Ipoteza de cercetare nr. 4

Ipoteza 4 a fost confirmată.

Întrebarea de cercetare nr. 4 a utilizat rezultatele calitative colectate din toate jurnalele de reflecție pe care cadrele didactice în formare le-au scris pe parcursul programului de intervenție. Rezultatele au fost grupate în trei teme: autoeficacitate cu privire la predare, empatie și identitate profesională. Pe parcursul celor 12 sesiuni ale modelului, profesorii s-au angajat în procese de investigare intra-personală, precum și față de persoanele importante din viața lor. Acest lucru a presupus crearea unor condiții în care cadrele didactice s-au putut dezvolta. Rezultatele calitative au fost codificate și convertite în rezultatele cantitative prezentate mai jos.

Tabelul nr. III.6: Rezultatele modelului curbei de creștere a individului, pante aleatoare

| | Coef. | | | Identitate profesională | | | Autoeficacitate | | |
|-----------------|---------|-----|---------------|-------------------------|-----|---------------|-----------------|------|--------------|
| | Empatie | SE | 95%CI | Coef. | SE | 95%CI | Coef. | SE | 95%CI |
| Medie | | | | | | | | | |
| Intercept | 1.85*** | 0.2 | [1.34, 2.44] | 7.44** | 0.8 | [6.02, 9.24] | 2.44** | 0.43 | [1.69, 3.35] |
| | | 8 | | * | 3 | | * | | |
| Panță | 0.87*** | 0.1 | [0.65, 1.07] | 1.37** | 0.1 | [1.15, 1.59] | 0.81** | 0.10 | [0.63, 1.01] |
| | | 1 | | * | 2 | | * | | |
| Varianțe | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.52 | 1.0 | [-1.37, 2.93] | 9.43* | 3.7 | [2.69, 16.33] | 1.44 | 0.87 | [0.29, 2.81] |
| Panță | 0.23** | 0.0 | [0.09, 0.45] | 0.05 | 0.0 | [-0.10, 0.24] | 0.10 | 0.04 | [0.03, 0.22] |
| | | 9 | | | 9 | | | * | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------|-----|------------------|--------|-----|--------------|-------|--------|------------------|
| Covarianță (int*pantă) | -0.22 | 0.2 | [-0.99, 0.15] | 1.27* | 0.5 | [0.26, 2.22] | -0.15 | 0.18 | [-0.47, 0.21] |
| AIC | 1671.96 | | | 1975.0 | | | | 1672.1 | |
| | | | | 7 | | | | 4 | |
| BIC | 1693.99 | | | 1997.1 | | | | 1694.1 | |
| | | | | 0 | | | | 7 | |

În concluzie, Modelul Secvențe, având în centrul său programul de intervenție bazat pe psihodramă, a fost caracterizat de o dezvoltare treptată a principalelor concepte incluse în dezvoltarea profesională a profesorilor: autoeficacitatea în ceea ce privește predare, empatie și identitate profesională în predare.

CAPITOLUL IV: CONCLUZII

IV.1 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 1

Întrebarea de cercetare nr. 1: Cum a crescut participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă nivelul de autoeficacitate al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special?

Concluzia derivată din întrebarea de cercetare nr. 1 a fost că formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul special, modelată prin intermediul psihodramei, a fost asociată cu stabilirea de relații cu persoanele semnificative din viața lor. Acest aspect a fost facilitat în grupurile bazate pe psihodramă și în cele de supervizare. În cadrul acestor grupuri, în centrul cărora s-au aflat valori precum compasiune, empatie, acceptare și speranță, membrii și supervizorii grupului au oferit feedback-uri pozitive. Mai mult, a existat opțiunea de a răspunde în mod optim membrilor grupului, precum și de a fi susținuți de către ceilalți membri sau de către supraveghetori. Cei doi poli ai acestor roluri – „a sprijini-a fi sprijinit” – și opțiunea de a le juca într-un mod activ și autentic în cadrul grupului, au servit cadrelor didactice în construirea sentimentului lor de autoeficacitate în vederea predării.

În cadrul matricei de grup, cadrele didactice aflate în proces de formare care au participat la programul de intervenție, au putut observa procesele de lucru ale membrilor grupului. O altă concluzie de natură factuală derivată din întrebarea de cercetare nr. 1 a fost aceea că dezvoltarea identității profesionale prin intermediul unui program de intervenție bazat pe psihodramă a fost legată de observarea realizărilor membrilor grupului. Membrii grupului care erau asemănători cu cadrele didactice în ceea ce privește trăsăturile de caracter au permis învățarea socială și au permis profesorilor în formare să își imagineze succesul lor într-o sarcină similară. Astfel, de fapt, s-a îmbunătățit sentimentul de autoeficacitate pentru învățare în rândul cadrelor didactice aflate în proces de formare care au participat la program.

O altă concluzie desprinsă din principalul instrument utilizat în cadrul programului de intervenție a fost faptul că dezvoltarea identității prin intermediul programului de intervenție bazat pe psihodramă s-a caracterizat prin utilizarea instrumentelor din teatru și joc care au încurajat spontaneitatea și creativitatea, validând utilizarea imaginației și a jocului în spațiul educațional. Toate acestea au permis conectarea la surse de speranță, optimism, gândire pozitivă, resurse și forță. Prin acest proces, activitatea psihodramatică a ajutat la extinderea conștiinței emoționale și a cunoașterii de sine, la dezvoltarea limbajului, precum și la dezvoltarea autoreglajului care a dezvoltat sentimentul de autoeficacitate a cadrelor didactice aflate în proces de formare participante la programul de intervenție.

IV.2 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2

Întrebarea de cercetare nr. 2: Cum a crescut participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă nivelul de empatie al cadrelor didactice aflate în proces de formare din învățământul special?

Una din concluziile derivate din întrebarea de cercetare nr. 2 a fost aceea că dezvoltarea identității profesionale prin intermediul programului de intervenție bazat pe psihodramă a fost legată de opțiunea unui proces reflexiv care i-a ajutat pe profesorii aflați în proces de formare să se familiarizeze cu universul lor interior și cu configurarea rolurilor în cadrul acestuia. Accentul pus pe dezvoltarea identității profesionale și pe rolurile care au reieșit din aceasta a facilitat cunoașterea ambivalenței cu privire la lumea interioară și cea exterioară, motivând procesele de integrare în sine, toleranța, acceptarea și empatia față de ceilalți.

O altă concluzie derivată din întrebarea de cercetare nr. 2 a fost faptul că dezvoltarea identității profesionale prin intermediul unui program de intervenție bazat pe psihodramă a fost asociată cu opțiunea profesorilor în formare de a experimenta în cadrul grupurilor un set de relații apropiate și semnificative. Această matrice de relații a furnizat răspunsuri empaticе profesorului ca persoană, ca subiect care a permis susținerea, atenuarea frustrării și furiei apărute în timpul lucrului cu copiii, servind ca sursă de vindecare și catalizator al empatiei. Aceste răspunsuri au servit drept material pentru înțelegerea și învățarea structurii empatiei cognitive.

IV.3 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3

Întrebarea de cercetare nr. 3: Cum a influențat participarea la un program de intervenție bazat pe psihodramă dezvoltarea identității profesionale?

La debutul procesului de formare inițială, profesorii au fost expuși la informații noi, iar pe parcursul acestui proces, au apărut dinamici intra-personale sau inter-personale. Pe lângă bogăția de conținut și intuițiile profesorilor cu privire la propria lor persoană, aceștia experimentează frecvent un disconfort psihologic și un sentiment de neadaptare cognitivă sau emoțională. Prin urmare, este posibil ca profesorii să fi avut sentimentul că nevoile și valorile lor de bază au fost amenințate. Conflictul derivat de aici a descris o situație de neadaptare sau o ciocnire între sau în cadrul componentelor identitare. Ca urmare, profesorii au fost nevoiți să exploreze alternative identitare, să le aleagă sau să le combine în identificarea unei soluții subiective. Concluzia derivată din întrebarea de cercetare nr. 3 este că această consolidare a identității profesionale prin intermediul unui proces de intervenție bazat pe psihodramă a fost caracterizată de o întâlnire contextuală în cadrul grupului și de opțiunea de a gândi și vorbi despre conflictele intra-personale și inter-personale, ceea ce a condus la o acțiune metacognitivă și reflexivă. Această activitate a ridicat întrebări cu privire la opțiunea de a schimba identitatea și de a o adapta la mediu, precum și la aceea de a schimba percepțiile interioare ale profesorului. Mai mult, a ajutat la realizarea unui discurs intra-personal între sub-identitățile profesorilor și, prin urmare, la realizarea unei mai bune înțelegeri între aceștia.

IV.4 Concluzii de natură factuală derivate din Întrebarea de cercetare nr. 4

Întrebarea de cercetare nr. 4: Care este efectul unui program de intervenție bazat pe psihodramă asupra puterii variabilelor: autoeficacitate, empatie și identitate profesională în rândul cadrelor didactice aflate în proces de formare care au participat la program?

Una dintre concluziile derivate din întrebarea de cercetare nr. 4 a descris consolidarea unei identități profesionale prin intermediul unui program de intervenție bazat pe psihodramă ca fiind caracterizată de o dezvoltare treptată a termenilor cheie incluși în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

IV.5 Concluzii de natură conceptuală: Facilitarea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul special aflate în formare prin intermediul unui program de intervenție bazat pe psihodramă

Figura nr. IV.1 prezintă un model vizual rezultat în urma acestui studiu.

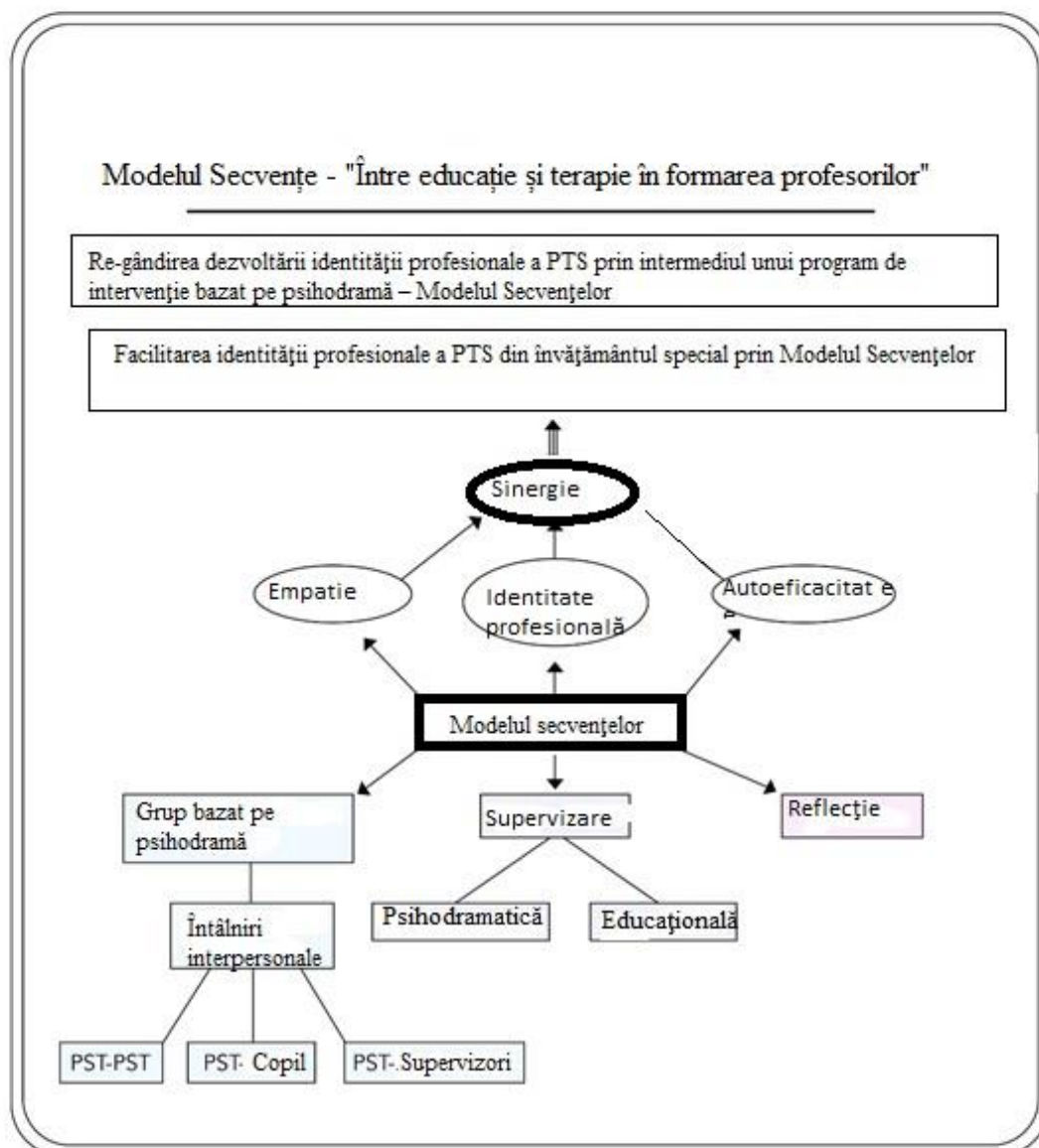


Figura nr. IV.1: Modelul secvențelor

Figura nr. V.1 ilustrează modelul „Secvențe - între educație și terapie în formarea profesorilor”. Modelul se referă la învățarea interdisciplinară care integrează aspecte ale educației speciale cu percepțiile și abordările psihodramatice în direcția domeniilor comune de cunoaștere într-un cadru educațional. Punctul de plecare al programului este, de fapt, domeniul educației speciale. Cu toate acestea, modelul încearcă să depășească barierele dintre domeniul educațional și cel educațional, inclusiv psihodrama. Modelul încearcă să identifice uniformitatea conceptuală,

subliniind în același timp efectele reciproce, limitele sistemului, organizarea emoțională și unicitatea cadrului specific-funcțional al sistemului de educație incluzivă și a celor implicați în acest sistem.

Modelul se axează pe trei spații:

- (1) Grupul bazat pe psihodramă care a inclus întâlniri interpersonale pe trei axe: profesor-copil, profesor - profesor, profesor -supraveghetori.
- (2) Grupul de supervizare pentru cadrele didactice aflate în proces de formare.
- (3) Jurnal de reflecție în care cadrele didactice aflate în proces de formare au consemnat în fiecare săptămână după întâlniri. Supervizorii de grup au răspuns la însemnări din punct de vedere educațional și emoțional.

Cadrele didactice aflate în proces de formare s-au alăturat programului de psihodramă într-o etapă timpurie și preliminară a programului de formare. În cadrul grupului de lucru au exersat utilizarea tehnicilor din sfera psihodramei, a teatrului, a expresiei și creației. Astfel, cadrele didactice aflate în proces de formare au învățat despre universul copiilor și au exersat maniera de a-i însoți pe aceștia pe parcursul procesului de grup. În timpul întâlnirilor interpersonale ale grupului bazat pe psihodramă (sau al întâlnirilor personale profesor-copil în afara grupului), cadrele didactice s-au confruntat cu valențe ale sinelui propriu care au stimulat conținuturile emoționale și cognitive. Aceste confruntări au dat naștere unor sentimente de uimire, confuzie, furtuni emoționale, necesitând sprijin și consiliere emoțională, pentru a crea o organizare emoțională și a primi răspuns la întrebările interioare.

Grupul de supervizare a constituit un spațiu special desemnat pentru profesori. Acesta a fost creat cu scopul de a oferi un teren stabil și sigur pentru investigarea, explorarea și asimilarea de cunoștințe practice despre procesele din cadrul grupului. În același timp, profesorii și-au examinat identitatea profesională în curs de dezvoltare cu sprijinul și asistența supervizorilor de grup.

Jurnalele de reflecție au avut ca scop continuarea unei cercetări introspective, prelucrarea conținuturilor și implicarea în acestea. Supervizorii au răspuns la bloguri în fiecare săptămână între întâlniri. S-a oferit astfel un sprijin suplimentar pentru cadrele didactice și s-a definit cu claritate locul acestora, atât sub aspectul cunoștințelor curriculare, cât și din perspectiva sentimentelor lor.

Aceste trei spații au inclus aspecte educaționale, psihodramatice și psihologice, asociate cu procesul de formare a profesorilor, iar integrarea lor constructivă a permis o investigație

aprofundată, sprijin și consolidarea cunoștințelor. Acest lucru a fost realizat prin ghidarea profesorilor în demersul de a crea părți compensatorii ale sinelui care să le permită să facă față sentimentelor de durere, dezamăgire și frustrare, comune în această etapă timpurie a formării. Cercetarea noastră a arătat că aceste procese au ajutat la dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate al profesorii în relație cu predarea, la creșterea nivelului de empatie al acestora, la consolidarea identității lor profesionale, precum și la tranziția de la o identitate difuză la o identitate mai uniformă și mai bine proiectată.

Concluziile derivate din cele trei întrebări de cercetare se situează pe trei axe care au fost indicate în programul de intervenție și care au servit drept motor pentru dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare:

1. Relația mea cu ceilalți - a permis o întâlnire multidimensională cu diferite părți ale sinelui care se reflectau în mediul înconjurător.
2. Relația mea cu sinele - a permis conectarea și aprofundarea narațiunilor personale, a rolurilor, nevoilor, dorințelor, dificultăților. Acest lucru a presupus construirea de gânduri și sentimente în vederea viitorului profesional în calitate de cadru didactic în învățământul special.
3. Relația mea cu psihodrama - practica a permis transferul și contactul între roluri, sentimente și emoții, trecut și prezent, precum și promovarea integrării părților și sub-identităților.

Așa cum am arătat, modelul prezentat în figura nr. V.1 este un model integrator și interactiv, care integrează domeniile educației speciale și psihodramei. În plus, modelul este modular și poate fi modificat și adaptat la mediul și la contextul în care este aplicat.

IV.6 Implicații de natură practică și recomandări

IV.6.1 Recomandări pentru supervizorii pedagogici din învățământul special

Pentru a facilita acest model interdisciplinar, supervizorii pedagogici trebuie să acorde atenție nevoilor care decurg din acesta și să ofere un mediu adecvat și propice, care să satisfacă în mod optim nevoile care apar.

- Una dintre provocările cu care se confruntă supervizorii pedagogici atunci când trebuie să desfășoare un program conform acestui model este sentimentul de confuzie în ceea ce privește familiarizarea cu universul emoțional. Pentru a ajuta la formarea identității

profesionale a cadrelor didactice aflate în proces de formare, supervizorii pedagogici trebuie să fie în contact cu propriul univers emoțional, parcurgând în același timp o etapă de conștientizare și familiarizare cu procesele de consolidare a identității prin care au trecut ei înșiși. În îndeplinirea acestei sarcini, supervizorul pedagogic ar trebui să adopte un discurs emoțional, să dezvolte o conștientizare emoțională și capacități eficiente ca răspuns la mediul înconjurător. Aceste procese pot ajuta mediatorul, supervizorul pedagogic în identificarea situațiilor și nevoilor participanților din cadrul grupului, precum și în alegerea și oferirea unui răspuns adecvat la emoțiile și nevoile participanților și pot afecta procesul de dezvoltare a identității lor profesionale.

IV.6.2 Recomandări pentru terapeuții prin artă

- Terapeutul prin artă ar trebui să își dezvolte contactul profesional cu setul de cunoștințe teoretice și practice necesare pentru terapia de grup și instruirea de grup. În cadrul grupurilor de lucru, terapeutul ar trebui să integreze instrumente creative adaptate la obiectivele grupului și la etapele de dezvoltare ale grupului.

IV.6.3 Recomandări pentru directorii de școli

- Directorul ar trebui să încurajeze terapeutul prin artă să ia parte la acest program și să aloce resurse, ore, spațiu de lucru și materiale.
- Directorul, împreună cu consilierul școlar și terapeutul prin artă, ar trebui să ajute la crearea unui grup eterogen. Un astfel de grup va cuprinde copii cu abilități emoționale potrivite pentru activitățile procedurale din cadrul grupului. În plus, atunci când este necesar, directorul ar trebui să încurajeze părinții nehotărâți să aprobe participarea copilului lor în cadrul grupului, evidențiind în același timp numeroasele avantaje ale unui astfel de grup.

IV.6.4 Recomandări pentru factorii de decizie în domeniul educației

Formarea directorilor: programul de formare a directorilor ar trebui să pună accentul pe rolul acestora în conservarea contextului ecologic al culturii școlare, dezvoltând în același timp o manieră de leadership autentică, bazată pe împărtășirea experiențelor, orientată spre un discurs emoțional și centrată pe oameni. Acestea vor crea un climat școlar de parteneriat și vor ajuta terapeutul prin artă și supervizorul pedagogic care iau parte la program, precum și personalul școlii să înțeleagă și să desemneze elevii care sunt potriviți pentru program.

- Resursele pentru dezvoltarea programului și implementarea acestuia în școală ar trebui să fie alocate în mod specific pentru fiecare cadru didactic. Toate acestea ar putea crește satisfacția participanților la program, ar putea reduce nivelul de epuizare al acestora și ar putea contribui la dezvoltarea profesorilor aflați în proces de instruire.

IV.6.5 Recomandări pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice din învățământul special

- Alocarea de resurse pentru deschiderea unui cadru specific pentru dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice prin intermediul psihodramei în etapa de formare.
- Instituțiile de formare a cadrelor didactice din învățământul special ar trebui să ajute la conștientizarea universului emoțional al cadrelor didactice aflate în proces de formare și să recruteze personal calificat în domeniul psihologic. Conținuturile asociate cu activitatea psihologică ar trebui să fie asimilate în procesele de formare a cadrelor didactice și în dezvoltarea profesională a acestora.

IV.7 Contribuția la domeniul cunoașterii

IV.7.1 Contribuții la cunoștințele de ordin teoretic

Literatura empirică arată că dimensiunea emoțională a formării profesorilor din învățământul special este un element cheie în demersul de a sprijini dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Cu toate acestea, acest domeniu se află la început (Golan, 2018). În prezent, un accent esențial în procesul de formare este medierea spațiului pentru profesori ca persoane holistice, referindu-se în același timp la emoțiile lor și la persoana lor ca profesori. Subiectele indicate ca fiind necesare au fost: sentimentul de sine al profesorilor în formare, locul biografiei personale, al credințelor și al experienței de viață, precum și timpul necesar pentru a provoca înțelegerea de sine și pentru a se privi pe sine într-un mod diferit (Golan, 2018; Crispel & Crispel, 2017).

Prezentul studiu acoperă decalajul de cunoștințe în acest domeniu prin reînnoirea, provocarea și extinderea studiilor privind consolidarea identității profesionale a cadrelor didactice care se află în procesul de formare. Cercetarea noastră se concentrează pe trei axe care servesc drept motor pentru dezvoltarea identității profesionale: relația mea cu mediul, relația mea cu mine însumi și relația mea cu psihodrama.

Prezentul studiu pune accentul pe axa eu-mediul și pe semnificația grupului și a relației interpersonale în dezvoltarea identității profesionale. Astfel, studiul extinde literatura empirică, potrivit căreia aceste relații sunt importante pentru dezvoltarea identității profesionale (Day, 2017; Fisherman & Weiss, 2001; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008). În plus, cercetarea noastră se adaugă la cunoștințele teoretice privind îmbunătățirea cunoașterii de sine și dezvoltarea conștiinței în axa „relația mea cu mine însumi” ca element semnificativ în dezvoltarea identității profesionale (Du Plessis & Marais, 2013; Golan, 2018; Schonert-Reichl, 2017).

Activitatea de auto-investigare se realizează, printre altele, printr-un proces de reflecție. Aceasta necesită procese metacognitive și contribuie la cunoștințele teoretice despre importanța muncii reflexive în predare (Ran, 2016). Studiul pe care l-am efectuat întărește percepția conform căreia realizarea unui discurs despre rolul emoțiilor în educație este importantă ca modalitate de extindere a percepției rolului, a identității profesionale, a pozițiilor, percepțiilor și abilităților necesare pentru a fi profesor (Chan, 2004; Shapiro, 2009).

Un instrument important și semnificativ în investigarea identității profesionale în acest studiu se bazează pe axa „relația mea cu psihodrama”. Dat fiind faptul că cercetarea în domeniul care integrează educația și activitatea psihodramatică nu este încă suficient răspândită nici în Israel, nici în alte țări, în pofida dezvoltării care s-a produs în ultimii ani, importanța atribuită angajamentului în acest domeniu este din ce în ce mai mare. Istoria relativ scurtă a programelor de intervenție integrate de psihodramă în educația specială permite apropierea de punctul de fundamentare și de creștere a acestui domeniu. Mai mult decât atât, permite proiectarea extensivă a programelor bazate pe psihodramă care se concentrează pe profesor ca persoană în procesul de formare.

Rezultatele contribuie la îmbogățirea literaturii empirice, conform căreia jocul de rol reprezintă un teren fertil pentru indivizi, astfel încât aceștia să se descopere spontan și să elibereze părțile introvertite și nefamiliare (Berkhof et al., 2011). Mai mult, indivizii facilitează dezvoltarea învățării din experiență, învățarea critică și rezolvarea problemelor (Cheung et al., 2009), exersarea valențelor și rolurilor noi, dezvoltarea creativității, conștientizarea de sine (Seyedi, 2020) și asistența în tranziția flexibilă între diverse roluri în interiorul sinelui elevilor, așa cum este necesar în această etapă de dezvoltare a consolidării identității cadrelor didactice aflate în proces de formare.

IV.7.2 Contribuții la cunoștințele de ordin practic

La nivel practic, modelul dezvoltat în prezentul studiu a servit drept ghid pentru construirea cadrelor de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor din învățământul special prin intermediul psihodramei. Acest studiu a expus procesele complexe care au avut loc în rândul cadrelor didactice participante la programul de intervenție bazat pe psihodramă, oferindu-le un spațiu de învățare emoțională care s-a axat pe profesori ca persoane și pe emoțiile acestora pe parcursul introducerii lor în universul emoțional, în mediul de cercetare și în diferitele sale straturi.

Procesele care s-au derulat în cadrul modelului investigat au făcut ca profesorii să facă tranziția de la un sentiment de singurătate, rezultat din lipsa de apartenență și din neclaritățile legate de cunoașterea și înțelegerea rolului, la un sentiment de apartenență și începutul consolidării identității profesionale și a gândirii asupra diferitelor roluri ale profesorilor din sistemul de educație specială. Componentele programului au ajutat la consolidarea cadrului emoțional, orientat spre conținut, la dezvoltarea introspecției, precum și la prelucrarea și dezvoltarea unui limbaj educațional-emoțional.

Acest model a contribuit la dezvoltarea identității profesionale nu numai a cadrelor didactice participante, ci și a altor profesori, într-o manieră menită să îmbunătățească și să îmbogățească limbajul, relațiile stabilite și modul de creare a acestora, facilitând o schimbare de percepție în instituția de învățământ.

IV.8 Direcții de cercetare viitoare

Ca parte a unor studii ulterioare, impactul programului de intervenție ar trebui investigat, luând în considerare următoarele recomandări:

- Populația de cercetare ar trebui să fie mai mare, cuprinzând mai multe colegii și mai multe școli din diferite districte.
- Studiul poate fi reluat cu o populație de profesori cu o vechime inițială în învățământ cuprinsă între 0-5 ani,
- Ar trebui să se adauge cel puțin un reper temporal pentru a evalua impactul programului pe termen lung.

- Ar trebui investigat efectul intervenției asupra experienței de participare a supervizorilor pedagogici, cu adăugarea punctului de vedere al acestora, precum și asupra experienței de participare a elevilor și a relațiilor cu profesorii din perspectiva elevilor.

IV. 9 Semnificația locală și universală a studiului

Contribuția prezentului studiu constă, în primul rând, în îmbunătățirea și dezvoltarea unei perspective israeliene și globale a domeniului formării profesorilor care activează în domeniul învățământului special. Această perspectivă îmbunătățește cadrul amplu și proiectul important de extindere a universului emoțional în modul de lucru al profesorilor din învățământul special aflați în etapa de formare. Se consolidează așadar o manieră de lucru care se concentrează pe profesor ca persoană, cu crearea unui spațiu pentru sentimentele, emoțiile și gândurile acestuia, precum și recunoașterea acestor semnificații în cadrul activității într-un domeniu atât de sensibil precum educația specială

Mai mult, cercetarea noastră subliniază nevoia apărută în ultimii ani în domeniul educațional privind crearea unui spațiu de dezvoltare a identității profesionale a cadrelor didactice în timpul procesului de formare. Această nevoie atribuie importanță creării unui spațiu de învățare și de experiență care își are originea în educație. Acesta cuprinde un discurs profesor-supervizor-materiale, în care putem observa și explora universul copiilor și al profesorilor, examinând relația dintre sentimentele evocate și dezvoltarea identității profesionale.

Studiul nostru se concentrează pe învățarea mediată în condiții de expunere directă la stimuli - universul copilului, mediul înconjurător și universul interior al profesorului, prin intermediul tehnicilor psihodramatice. Cercetarea subliniază opțiunile de coping și sugerează o linie directoare de descoperire dirijată, susținând conceptul conform căruia cunoașterea se construiește și se descoperă din interacțiunea cu mediul. Astfel, modelul sugerează un spațiu constructivist, care, pe de o parte, menține tensiunea între un curriculum deschis în care profesorul descoperă cunoștințele și, pe de altă parte, un curriculum închis, bazat pe o predare frontală care integrează transmiterea cunoștințelor și materiale teoretice relevante. Obiectivul central este consolidarea sentimentului de încredere în aprofundarea unor conținuturi complexe care apar în etapa inițială a formării. Acesta este un proces crucial pentru cadrele didactice din învățământul special și pentru viitorul lor profesional în orice context al programului de formare a cadrelor didactice din învățământul special din întreaga lume.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Altman, A., & Katz, T. (2001). *Leadership and leadership development – From theory to practice*. Ministry of Defense Publications. [Hebrew]
- Arda Tuncdemir, T. (2020). *Play, pretend, and promote: Supporting early childhood preservice teachers' professional development through creative drama*. [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. PennState eTD database. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/17856tba113>
- Bandura, A. (1994). *Self - efficacy*. John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people, Vol. 1. Discovering human strengths* (pp. 167–196). Praeger Publishers.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biddle, B. J., & Thomas, E. J. (1979) *Role theory: Concepts and research*. Robert E. Kreiger Publishing Company.
- Birenboim, M. (1997). Alternatives in evaluating achievements. Tel-Aviv University.
- Blatner, A., & Blatner, A. (1988). *Foundations of psychodrama*. Springer.
- Burgess, E. W., Locke, H. J., & Thomas, M. M. (1963). *The family: From institution to companionship* (3rd ed.). American Book Co.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Fisherman, S. (2016). *Profession identity and burnout among teachers*. Shaanan. [Hebrew]
- Fisherman, S. (2018). Teachers' professional identity. *Lexi-Kay*, 10, 16-18. [Hebrew].

- Frish, T. (2021). The role of unique practice in the personal/professional development of pre-service teachers who learn in the “Thinking Big in Teaching” excelling student program at Shaanan College. *“Shaanan” Yearly 2021*, 26, 196-213. [Hebrew]
- Furlong, J. (2013). *Education – An anatomy of the discipline: Rescuing the university project*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078853>
- Furuness, S., & Esteves, K. J. (2021). Social imagination project: Fostering empathy in pre service teachers by reading children’s books featuring characters who have disabilities. *JTAR: Journal of Teacher Action Research*, 7(2), 40-55. http://www.practicalteacherresearch.com/uploads/5/6/2/4/56249715/social_imagination_project.pdf
- Golan, M. (2018). *Proceedings of ATEE conference 2018*. MOFET Institute. [Hebrew]
- Goldschmit, G., & Naftali, A. (2020). The place and meaning of drama studies, and plays in teacher education in the spirit of Waldorf Education. *Circles of Education, Research, Reflection, and Creation*, 9. [Hebrew]
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass. <http://doi:10.1177/1558689807314013>
- Hahl, K. (2021). Student teachers’ experiences of using photos in teacher reflection. *Reflective Practice*, 22(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1854212>
- Harpaz, Y. (2000). *Teaching and learning in a thinking community from a constructivist point of view*. Branco Weiss Institute. [Hebrew]
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Pre-service teachers’ professional identity transformation: a positioning theory perspective. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>
- James, C. L., Shehab, S., & Rost, G. (2021). Developing social empathy through human-centered design: The iterative journey of designing an instructional booklet for pre-service teachers. In E. de Vries, Y. Hod, & J. Ahn (Eds.), *Proceedings of the 15th international conference of the learning sciences - ICLS 2021* (pp. 589-592). International Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/handle/1/7531>
- Kahn, E. (1985). Heinz Kohut and Carl Rogers: A timely comparison. *American Psychologist*, 40(8), 893-904. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.8.893>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley & Sons.
- Kefallinou A., Symeonidou S., & Meijer C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

- Kelchtermans, G. (2009) Who I am in how I teach is the message: Self - understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. University of Chicago Press.
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258-275. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
- Korthagen, F. A. J. (2001a). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2001b). Building a realistic teacher education program. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 69-87). Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78. [10.1037/0022-3514.35.2.63](https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63)
- Mattson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (Eds.). (2011). *A practicum turn in teacher education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-711-0>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Melville, A., & Farran, L. (2021). Language and reading through drama: Teachers' self-efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(4), 703-709. <https://doi.org/10.4236/ojml.2021.114055>
- Ministry of Education. (2019). *Implementation of the Special Education Law*. Ministry of Education. [Hebrew]
- Moore, R. (2010). *Teacher leaders advise on clinical preparation* [Panel presentation]. The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- Moreno, J. L. (2019). *The autobiography of a genius* (E. Schreiber, S. Kelley, & S. Giacomucci, Eds.), North West Psychodrama Association.
- Naharin, E. (1985). *A stage instead of a sofa*. Chricover Publishing.
- Orkibi, H., & Feniger-Shaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PloS One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575>
- Ran, A., & Josefsberg Ben-Yehoshua, L. (2020). *Lifelong learning*. MOFET Institute. [Hebrew]

- Riva, M., Grassi, L., & Belingheri, M. (2020). Jacob L. Moreno and psychodrama – Psychiatry in history. *The British Journal of Psychiatry*, 217(1), 369-369. <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.65>
- Ronen, H. (2007). *Issues and controversies about inclusion and containment within formal educational frameworks. Inclusions: Learners with disabilities in the education system*. Achva Publishers. [Hebrew]
- Ronen, T., & Weissbluth, E. (2021). From theory to practice and back - The power of practical experience in academic courses and its impact on the self-efficacy of pre-service teachers. *The spirit of Sport*, 7, 1-13. [Hebrew]
- Sarbin, T. R. (1969). On the distinction between social roles and social types, with special reference to the hippie. *American Journal of Psychiatry*, 125(8), 1024-1031. <https://doi.org/10.1176/ajp.125.8.1024>
- Sert, O. (2021). Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert (Eds.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* (pp. 259-279). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_13
- Shapiro, S. (2009). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Siahaan, S. M. Y., & Subekti, A. S. (2021). Pre-service English teachers' professional identity development: A Case Study. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(2), 198-203. <http://dx.doi.org/10.31002/metathesis.v5i2.4231>
- Sorbet, S. R., & Graybeal, L. (2021). Increasing empathy and awareness in educator preparation utilizing social-emotional literacy experiences with children in crisis situations. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 13(1), 89-104. <https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/285>
- Special Education Law of 4758, (1988)
- Suhendi, A., Purwarno, P., & Chairani, S. (2021). Constructivism-based teaching and learning in Indonesian education. *KnE Social Sciences*, 5(4), 76-89. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i4.8668>
- Ten Dam, G. T. M., & Bloom, S. (2006). Learning through participation. The potential of a school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647-660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.003>
- Waegel, K., & Haugalokken, O. (2013). Research-based hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>
- Yechieli, T. (2008). How is constructivist learning done? *Hed Hachinuch*, 82(4), 40-44. [Hebrew]

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>