



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÁT  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY  
TRADITIO ET EXCELLENTIA

**MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, ROMÂNIA**  
**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA**  
**FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**  
**ȘCOALA DOCTORALĂ "EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE"**

**REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

**Investigarea și dezvoltarea sentimentului de apartenență,  
funcționării interpersonale și auto-eficacității în predare  
la profesorii din învățământul preuniversitar**

Conducător de doctorat: **Prof. univ.dr. ALINA S. RUSU**

Student-doctorand: **Lupaș Raul Viorel**

**CLUJ-NAPOCA**

**2023**

# Cuprins

<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>2</b>
<b>CADRUL CERCETĂRII .....</b>	<b>2</b>
<b>EXPUNEREA PROBLEMATICII DE CERCETARE .....</b>	<b>3</b>
<b>DECALAJUL DE CUNOȘTINȚE ÎN DOMENIU - NEVOI DE CERCETARE IDENTIFICATE .....</b>	<b>4</b>
<b>OBIECTIVELE CERCETĂRII.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. TEORIA APARTENENȚEI.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. TEORIA AUTO-EFICACITĂȚII.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII .....</b>	<b>10</b>
2.1 PREZENTARE GENERALĂ A DESIGN-ULUI CERCETĂRII ÎN FUNCȚIE DE STUDII.....	10
<b>2.2 INSTRUMENTE DE CERCETARE.....</b>	<b>14</b>
2.2.1 <i>Instrumente de cercetare pentru studiul 1: Studiu pilot - Sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii. Testarea unui program de intervenție de grup la profesorii din mediul preuniversitar.....</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Instrumente de cercetare pentru studiul 2 – Studiu cantitativ experimental - Elaborarea și testarea unui program online de Dezvoltarea Încrederii și Apartenenței în Relații Interpersonale ale Profesorilor din mediul preuniversitar (DARP 2.0).....</i>	<i>15</i>
2.2.3 <i>Instrumente de cercetare pentru studiul 3 - Studiu calitativ de tip focus grup legat de percepția programului de dezvoltare și impactul perceput la nivel subiectiv de către participanți. ....</i>	<i>16</i>
<b>2.3 POPULAȚIA DE CERCETARE.....</b>	<b>17</b>
2.3.1 <i>Caracteristicile participanților la studiul 1.....</i>	<i>17</i>
2.3.2 <i>CARACTERISTICILE PARTICIPANȚILOR LA STUDIUL 2 .....</i>	<i>18</i>
2.3.3 <i>Caracteristicile participanților la studiul 3.....</i>	<i>18</i>
<b>2.4 CONSIDERAȚII DE ORDIN ETIC .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 REZULTATE DERIVATE DIN STUDIUL 1.....</b>	<b>20</b>
3.1.1 <i>Studiu pilot - Sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii: Testarea unui program de intervenție de grup la profesorii din mediul preuniversitar .....</i>	<i>20</i>
3.1.2 <i>Discuții și concluzii .....</i>	<i>20</i>
<b>3.2 REZULTATE DERIVATE DIN STUDIUL 2.....</b>	<b>21</b>
3.2.1 <i>Studiu cantitativ experimental - Elaborarea și testarea unui program online de Dezvoltarea Încrederii și Apartenenței în Relații Interpersonale ale Profesorilor din mediul preuniversitar (DARP 2.0) .....</i>	<i>21</i>
3.2.2. <i>Discuții și concluzii .....</i>	<i>22</i>
<b>3.3 REZULTATE DERIVATE DIN STUDIUL 3.....</b>	<b>23</b>
3.3.1. <i>Studiu calitativ de tip focus grup legat de percepția programului de dezvoltare și impactul perceput la nivel subiectiv de către participanți. ....</i>	<i>23</i>
3.3.2 <i>Discuții și concluzii .....</i>	<i>26</i>
<b>CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE.....</b>	<b>26</b>
<b>4.1 IMPLICAȚII TEORETICE .....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 IMPLICAȚII METODOLOGICE.....</b>	<b>28</b>
<b>4.3 IMPLICAȚII DE ORDIN PRACTIC.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....</b>	<b>31</b>

## Introducere

### Cadrul cercetării

Conceptul de apartenență, atât în contextul școlar cât și cel universitar, a fost larg discutat în literatura de specialitate ca fiind un factor de tip predictor semnificativ al succesului academic și al bunăstării psihosociale (Begen & Turner-Cobb, 2015; Christopher, 2016). Cercetători din diverse domenii au analizat acest construct (de exemplu, Poulton, Caspi, & Milne, 2002; Wadsworth et al., 2001), constatând că indivizii care prezintă un nivel crescut de apartenență manifestă o funcționare individuală și socială mai favorabilă, inclusiv o stare de bine mai ridicată, o stima de sine mai solidă, o memorie mai bună, o tranziție mai ușoară în diversele etape ale vieții, performanțe academice superioare și un nivel mai redus al stresului (Begen & Turner-Cobb, 2015; Christopher, 2016).

Revizuirea literaturii de specialitate relevantă conceptelor cheie abordate în această lucrare subliniază importanța dezvoltării de către profesori a unei înțelegeri profunde a semnificației apartenenței, conectării sociale, încrederii în relații interpersonale și relațiile de asociere cu autoeficacitatea. Potrivit studiilor menționate în această teză de doctorat, există o asociere pozitivă între creșterea sentimentului de apartenență, al autoeficacității, respectiv al încrederii cu angajamentul și perseverența elevilor în mediul educațional, aceștia fiind mai motivați în a depune efortul necesar pentru activitățile lor academice și sociale. Scopul acestei inițiative academice este de a furniza profesorilor contextul și resursele necesare pentru a crea planuri eficiente, care să sprijine procesul de învățare al elevilor și să faciliteze relațiile interpersonale atât cu elevii, cât și cu ceilalți adulți din mediul școlar.

Această lucrare de doctorat prezintă metodologia și rezultatele studiilor realizate pentru *investigarea și dezvoltarea sentimentului de apartenență, funcționării interpersonale și autoeficacității în predare la profesorii din învățământul preuniversitar*. Cercetarea de doctorat adoptă o abordare mixtă, combinând analiza datelor de date de tip cantitativ și calitativ, într-un efort de a obține o înțelegere cuprinzătoare a acestor concepte.

Studiile prezentate în cadrul tezei analizează rezultatele unor programe de dezvoltare a apartenenței în relații interpersonale implementate în mai multe grupuri de profesori din învățământul preuniversitar, care vor fi considerate grupuri experimentale. Aceste grupuri includ profesori din școli de stat și private din România. Metodologia cercetării implică

colectarea datelor prin intermediul chestionarelor și interviurilor, utilizând instrumente validate și adaptate la contextul specific al profesorilor din învățământul preuniversitar. Analiza datelor este efectuată folosind tehnici statistice pentru datele cantitative și analiza tematică pentru datele calitative.

Pe baza rezultatelor obținute în cadrul acestor studii, s-au formulat o serie de recomandări cu valoare teoretică și practică, axate pe îmbunătățirea stării de bine a profesorilor, cu un potențial protector în dezvoltarea abilităților de auto-reglare emoțională și calității relațiilor interpersonale. Aceste recomandări vizează atât aspecte individuale legate de stilul de viață personal, cât și la nivelul funcționării în contextul comunităților școlare.

### **Expunerea problematicii de cercetare**

Conform cercetărilor menționate în această lucrare de doctorat, eficacitatea procesului educațional este în strânsă legătură cu satisfacerea nevoilor psiho-emoționale, accentul central fiind relațiile care se formează în cadrul comunităților școlare (Baumaister & Leary, 1995; Resnick et al., 1997, Roffey, 2012; Rowe, 2011). Într-o societate complexă și în continuă dezvoltare, este important ca educarea generațiilor de elevi să fie plasată în responsabilitatea profesorilor motivați intrinsec, care manifestă interes pentru susținerea procesului de învățare al elevilor, atenție față de dezvoltarea competențelor necesare adaptării psiho-sociale și grijă față de nevoile psiho-emoționale. Potrivit autorilor menționați mai sus, profilul profesorului ar trebui să includă angajament, responsabilitate, implicarea activă, flexibilitate și deschidere spre schimbare. Astfel de caracteristici personale sunt esențiale, mai ales că buna funcționare a mediului școlar presupune un schimb constant de încredere și conectare între elevi și adulții implicați, cu scopul de a face elevii să se simtă ca parte a comunității școlare și să simtă că adulții se preocupă de dezvoltarea lor.

În cadrul acestei lucrări sunt analizate elementele practice și psihologice necesare pentru integrarea în relații și funcționare interpersonală. Colaborarea cu succes în echipe include strategii și practici care încurajează împărtășirea, reflecția și asumarea unor riscuri necesare pentru schimbare (Vescio et al., 2007). O astfel de cultură presupune implicarea activă a membrilor echipelor de profesori în implementarea practicilor și abilităților necesare pentru dezvoltarea încrederii, crearea unei conectări sociale autentice și creșterea sentimentului de apartenență (Hallam, 2015).

Având în vedere importanța apartenenței în cadrul contextelor școlare pentru procesul educațional și dezvoltarea socio-emoțională ale elevilor, este esențial ca profesorii, în calitatea lor de modele relaționale și de formare emoțională, să însușească și să integreze aspectele cheie referitoare la această dimensiune psihologică fundamentală. Prin înțelegerea și aplicarea adecvată a aspectelor cheie ale apartenenței, cadrele didactice și ceilalți membrii ai comunităților școlare, pot exercita o influență pozitivă asupra evoluției și formării individuale a elevilor, consolidând astfel fundamentul lor socio-emoțional într-un mod benefic și durabil. Cu toate că efectele apartenenței asupra elevilor sunt bine documentate, este încurajator să observăm că există un potențial tot mai crescut pentru dezvoltarea și implementarea unor intervenții și strategii eficiente în cultura noastră.

### **Decalajul de cunoștințe în domeniu - Nevoi de cercetare identificate**

În cadrul revizuirii literaturii, s-au identificat cercetări semnificative care explorează diferite aspecte legate de conceptele de apartenență, încredere și autoeficacitate în mediul școlar. Cu toate acestea, se constată că există încă spațiu considerabil pentru aprofundarea cunoștințelor și pentru a obține o înțelegere mai complexă și detaliată a acestor concepte.

Unul dintre aspectele constatate este că există o lipsă de studii care să investigheze în mod exhaustiv relațiile de asociere dintre apartenență, încredere și autoeficacitatea profesorilor. Acest lucru reprezintă o oportunitate de cercetare semnificativă pentru a explora și înțelege mai bine interdependențele și influențele reciproce dintre aceste componente esențiale experienței profesionale a cadrelor didactice din mediul preuniversitar.

De asemenea, este important de menționat că în literatură nu există cercetări care să abordeze asocierea dintre schemele dezadaptative timpurii și sentimentul de apartenență, în relațiile interpersonale din cadrul școlilor preuniversitare. Identificarea acestui fapt aduce o notă de diferențiere a cercetării din cadrul acestei lucrări de doctorat și subliniază necesitatea abordării și investigării și mai profunde a impactului pe care aceste scheme îl pot avea asupra implementării programelor educaționale în școli, precum și asupra conceptelor de apartenență, a conectării sociale, încrederii și autoeficacității în predare. Rezultatele cercetării noastre relevă că unele dintre schemele dezadaptative timpurii pot exercita un impact semnificativ asupra programelor de dezvoltare socio-emoțională în școli, ceea ce ne sugerează necesitatea abordării și soluționării lor, în vederea optimizării eficacității programelor educaționale și a bunăstării emoționale a membrilor comunităților școlare.

## **Obiectivele cercetării**

Lucrarea de doctorat propusă, intitulată *Investigarea și dezvoltarea sentimentului de apartenență, funcționării interpersonale și auto-eficacității în predare la profesorii din învățământul preuniversitar*, are ca obiectiv principal fundamentarea teoretică și analizarea rezultatelor programelor de dezvoltare a apartenenței, auto-eficacității, conectării sociale, cu impact asupra stării de bine a profesorilor și relaționării interpersonale în conextele școlare. Programele au fost implementate la mai multe grupuri de profesori din școli din România, atât în etapa pilot, cât și în cea principală, iar pe baza rezultatelor obținute în cadrul acestor studii, s-au formulat o serie de recomandări cu valoare teoretică și practică, axate pe îmbunătățirea stării de bine a profesorilor, cu un potențial protector în dezvoltarea abilităților de auto-reglare emoțională și calității relațiilor interpersonale. Aceste recomandări vizează atât aspecte individuale legate de stilul de viață personal, cât și la nivelul funcționării în contextul comunităților școlare.

## **CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE**

### **1.1. Cadrul teoretic al cercetării**

Cadrul teoretic al lucrării de cercetare doctorală a presupus adoptarea unei abordări comprehensive în vederea conceptualizării factorilor implicați în bunăstarea individuală și ocupațională în contextul școlar. Pentru a atinge acest obiectiv, s-au integrat și sintetizat elemente teoretice provenite din diverse discipline ale psihologiei, precum psihoeducația, teoria social cognitivă, teoria învățării sociale, teoria sistemelor ecologice, teoria schemelor dezadaptative timpurii, teoria auto-eficacității, teoria atașamentului și teoria motivației (Bandura, 1960, 1977, 1986; Bowlby, 1969; Bronfenbrenner, 1979; Maslow, 1943; Young, 2003).

### **1.2. Teoria Apartenenței**

Deși există numeroase teorii psihologice și educaționale care investighează fenomenul apartenenței (Bowlby, 1969, Connel & Wellborn, 1991; Josselson, 1992), un studiu de referință în acest domeniu este cel publicat de către Baumaister și Leary în anul 1995 (conform citatului din Christopher, 2016). Ipoteza formulată de aceștia în legătură cu apartenența sugerează că

acest construct este un motivator fundamental al comportamentului uman. Autorii definesc nevoia de apartenență ca fiind *o nevoie de a forma și menține un număr minim de relații interpersonale* (Baumeister & Leary, 1995).

Apartenență în școli este un construct complex care include componente psihologice, comportamentale și emoționale, cum ar fi respectul, acceptare, conectare și includere (Arslan & Duru, 2017; Goodenow & Grady, 1993; Karcher & Lee, 2002). Conform lui Haugen, Morris, & Wester, (2019), acest concept contribuie la o serie de factori care promovează performanța elevilor, sănătatea mentală și starea de bine. Temele centrale asociate apartenenței în școli includ susținerea din partea profesorilor, existența unor prieteni apropiați, angajamentul față de progresul academic și o disciplină corectă și eficientă (Libbey, 2004;). Cercetările lui Allen și colaboratorii săi (2013, 2018) se concentrează în principal pe trei componente cheie ale acestui construct: experiențele și relațiile în cadrul școlii, relația profesor–elev și percepția generală a elevului cu privire la școală în ansamblu.

### **1.3. Teoria auto-eficacității**

Conceptul de *auto-eficacitate*, introdus și investigat inițial de către Albert Bandura în ultima parte a anilor 70 și începutul anilor 80, se referă la ansamblul de credințe pe care un individ le are cu privire la propria capacitate de a executa comportamentele necesare pentru a obține o anumită performanță și a atinge un anumit scop (APA, 2021). Auto-eficacitatea reflectă încrederea pe care o persoană o are în propria abilitate de a exercita control asupra propriilor motivații, comportamentelor și a mediului social în care se află (Hardin, 2021). Ca și concept psihologic, auto-eficacitatea a fost aplicată și a avut o influență considerabilă în domeniile cercetării, educației și cel al practicii clinice.

Auto-eficacitatea profesorilor poate avea un profund efect asupra procesului educațional, precum și asupra motivației, angajamentului și rezilienței generale în contextele școlare preuniversitare (Day, 2008; Flores, 2006; Gu & Day, 2007). Profesorii cu o auto-eficacitate crescută consideră că toți elevii au potențial de învățare și pot progresa, ceea ce îi determină să aloce mai mult timp și efort în activitățile educaționale. Acești profesori depun efort suplimentar în gestionarea relațiilor dificile cu elevii și adoptă abordări personalizate pentru a sprijini dezvoltarea auto-eficacității elevilor (Dunn & Rakes, 2011; Zee & Koomen, 2016). Prin urmare, auto-eficacitatea profesorilor nu doar că influențează pozitiv angajamentul și performanța elevilor, ci are și un impact semnificativ asupra modului în care aceștia fac față

provocărilor și dificultăților în mediul școlar. Înțelegerea și dezvoltarea auto-eficacității la nivelul cadrelor didactice reprezintă un aspect deosebit de important în promovarea unui climat școlar propice și în creșterea motivației și succesului elevilor.

### **1.1. Teoria schemelor dezadaptative timpurii**

Modelul *schemelor dezadaptative timpurii*, propus de către Jeffrey Young în 2003, reprezintă o extensie a terapiei cognitive inițiate de Aaron T. Beck în 1967. Schemele dezadaptative timpurii sunt structuri cognitive sub formă de teme sau tipare generale cu privire la sine și la relațiile cu ceilalți, ce se dezvoltă în copilărie sau adolescență și continuă să influențeze în mod semnificativ viața și relațiile individului (Young, Klosko, & Weishaar, 2003). Aceste tipare sunt definite ca fiind disfuncționale și sunt considerate a fi cauza principală a problemelor psihologice și emoționale, cu impact asupra dinamicilor relaționale și contribuie la apariția și menținerea unor tulburări emoționale, de personalitate sau relații disfuncționale. Schemele dezadaptative timpurii servesc ca instrument de interpretare a realității și ghidare a răspunsurilor comportamentale (Young, Klosko, & Weishaar, 2003, citat în Dumitrescu & Rusu, 2012).

Scopul terapiei schemelor, conform lui Young (2003), constă în dezvoltarea mecanismelor de adaptare sănătoase prin intermediul procesului terapeutic și psiho-educational. Acest proces facilitează dezvoltarea modului de *Adult sănătos și a modului de copil fericit* și contribuie la îngrijirea aspectelor legate de muncă, profesie, asumarea responsabilităților, angajamente stabile, relații satisfăcătoare, viață sexuală sănătoasă, hobby-uri, plăcere și bucurie. Terapia schemelor își propune să elibereze individul de constângerile impuse de schemele dezadaptative timpurii, permițându-i să-și construiască o viață mai împlinită și satisfăcătoare (Young, 2003).

### **1.2. Teoria sistemelor ecologice**

Teoria sistemelor ecologice, cunoscută și ca *modelul bioecologic dezvoltat de Bronfenbrenner* (1979, 1979, 1994) și colaboratorul său (Bronfenbrenner & Morris, 1998) abordează dezvoltarea individului uman ca rezultat al interacțiunii complexe dintre factorii și mecanismele din diverse medii. Teoria identifică cinci sisteme interconectate care influențează dezvoltarea individului: microsistemul, mezosistemul, exosistemul, macrosistemul și cronosistemul. Deoarece cele cinci sisteme sunt interconectate, influența unuia dintre sisteme



asupra individualului uman, depinde de relația acestuia cu celelalte (Evans, 2020). Această teorie subliniază importanța interacțiunii și influenței reciproce dintre diferitele sisteme și evidențiază că dezvoltarea individului nu poate fi înțeleasă în afara contextului social și cultural în care are loc.

Programele de intervenție utilizate în această lucrare au acordat o atenție semnificativă dezvoltării abilităților și competențelor relaționale, emoționale și sociale ale profesorilor. Cercetările efectuate și discutate în a doua parte a lucrării au avut ca obiectiv evaluarea impactului acestor programe asupra îmbunătățirii auto-eficacității profesorilor în contextul clasei, a capacității lor de a înțelege nevoile emoționale și a evoluției lor în cadrul relațiilor, cu accent principal asupra nivelului microsistemelor.

### **1.3. Teoria învățării sociale**

În context școlar, profesorul reprezintă figura centrală în calitate de model pentru elevi, chiar înaintea începerii procesului educațional, prin informațiile pe care le acumulează din partea adulților din cadrul familiei. Având un rol important în modul în care elevii își vor adapta comportamentele în viață, gândirea, competențele emoționale și motivația profesorilor sunt aspecte fundamentale în procesul de învățare și în comunitățile școlare. Deoarece procesul de învățare profesională este unul continuu pentru profesori (Danielson, 2008), cei mai eficienți profesori par să fie cei care se angajează într-un proces de dezvoltare și învățare continuă, reflectând asupra experiențelor lor din școli și utilizând cunostințele asimilate, în mod practic și eficient. Procesul este susținut și de interacțiunea profesorului cu alți profesioniști, fie din același domeniu, fie din alte domenii, alături de care își pot dezvolta competențe și implementa procesul de învățare al elevilor.

Teoria învățării sociale propusă de Albert Bandura în 1977 subliniază importanța proceselor de observare, modelare și imitare a comportamentelor, atitudinilor și a reacțiilor emoționale ale altor indivizi. Potrivit acestei teorii, învățarea are loc prin intermediul relațiilor interpersonale și observării comportamentului modelelor. Teoria învățării sociale evidențiază importanța învățării prin observare directă sau indirectă a comportamentelor unor modele, precum și a consecințelor comportamentelor acestora.

#### **1.4. Psihoeducația și instruirea (trainingul)**

Psihoeducația, în sens general, se referă la procesul de furnizare a informațiilor și educației necesare celor care caută sau beneficiază de servicii de sănătate mintală (AIPC, 2014). Deși conceptul de psihoeducație a fost utilizat cu precădere în contexte medicale sau în interiorul cabinetelor de psihologie, în prezent acest concept și-a ramificat semnificativ implicarea în diverse domenii de activitate. În contextele școlare, aplicarea psihoeducației în cadrul claselor reprezintă o modalitate prin care elevii și profesorii sunt educați cu privire la comportament, dificultăți emoționale, cum ar fi stresul și anxietatea, precum și principii de funcționare a proceselor cognitive și emoționale (Bauml, 2014). În acest tip de contexte, psihoeducația poate avea implicații, printre altele, asupra dezvoltării competențelor necesare profesorilor pentru a oferi sprijin elevilor, părinților și colegilor care se confruntă cu dificultăți emoționale și comportamentale, având ca obiectiv dezvoltarea abilităților de auto-control emoțional și comportamental, cu impact asupra interacțiunilor sociale.

În contextul școlar, psihoeducația poate servi ca o măsură de prevenție, abordând anumite subiecte semnificative și frecvent întâlnite în rândul elevilor, sau a cadrelor didactice. Printre aceste subiecte se numără reglarea emoțională, gestionarea furiei, tulburările alimentare, probleme de imagine corporală, agresivitate, comportamentul sexual, orientarea sexuală și bullying. Integrarea conceptelor psihoeducaționale în curriculumul școlar are potențialul de a reduce stigmatizarea și de a promova nivelul de acceptare în rândul elevilor (myVMC, 2014).

#### **1.5. Psihologie pozitivă**

Una dintre transformările semnificative în cadrul practicilor școlare a fost apariția *psihologiei pozitive*, care a contestat abordările tradiționale și a schimbat atenția către dezvoltarea caracteristicilor pozitive ale elevului, în scopul de a le maximiza potențialul (Seligman, 1998; Terjesen, 2004). Psihologia pozitivă este o ramură a psihologiei care adoptă o abordare proactivă, mai degrabă decât una reactivă, și integrează concepte psihologice importante pentru starea de bine a elevilor și a membrilor comunităților școlare, cum ar fi optimismul, inspirația, speranța, reziliența, aprecierea și recunoștința (Waters, 2019).

Psihologia pozitivă nu urmărește să creeze un mediu în care toți indivizii sunt mereu pozitivi, ci mai degrabă recunoaște că fiecare elev are potențialul de a dezvolta competențe utile în procesul educațional. O experiență pozitivă în sala de clasă implică crearea unui mediu care

favorizează o atmosferă prietenoasă, sentimentul de apartenență, încredere între profesori și elevi, deschidere a elevilor pentru a adresa întrebări și a-și asuma riscuri, așteptări clare, feedback sincer și corect din partea profesorilor (Reachout, 2022). În prezent, școlile integrează tot mai mult principii umanitare și pozitive în cadrul activităților desfășurate în clasă. Această schimbare de paradigmă reprezintă o consecință a conștientizării efectelor negative ale abordărilor punitive și a nevoii de a promova un mediu educațional mai empatic și înțelegător.

## **CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII**

### **2.1 Prezentare generală a design-ului cercetării în funcție de studii**

**Tabelul 1.** Un proiect de cercetare detaliat, procesul și metodologia acestuia

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
<p><b>Studiul 1</b> Studiu pilot - Sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii: Testarea unui program de intervenție de grup la profesorii din mediul preuniversitar</p>	<p><b>Obiectiv 1.</b> Testarea eficienței unui program de intervenție psihologică de grup (studiu pilot) în ceea ce privește creșterea apartenenței profesorilor, analizând variabilele <i>reasigurarea socială și conectarea socială</i>.</p> <p><b>Obiectiv 2.</b> Investigarea relației dintre schemele dezadaptative timpurii și evoluția sentimentului de apartenență.</p>	<p><b>N=25</b> Cercetarea a fost realizată pe un eșantion format din 25 de participanți cu vârste cuprinse între 25 și 47 de ani. Eșantionul a inclus atât persoane de sex feminin (17) cât și de sex masculin (8).</p>		<p><b>Ipoteza 1.</b> În urma parcurgerii programului pilot „Dezvoltarea apartenenței în rândul profesorilor” (DARP 1.0 – varianta față în față) se vor înregistra valori mai crescute ale variabilei reasigurare socială.</p> <p><b>Ipoteza 2.</b> În urma parcurgerii programului DARP 1.0 se vor înregistra valori mai crescute ale variabilei conectare socială.</p> <p><b>Ipoteza 3.</b> Un număr crescut de scheme cognitive disfuncționale (Young, 2003) se va asocia cu valori mai scăzute ale variabilelor conectare socială și reasigurare socială în urma parcurgerii programului DARP 1.0.</p>	<p>Metoda: În cadrul acestei cercetări s-a optat pentru un design experimental cu măsurători repetate pentru a examina relația dintre intervenție/ programul pilot și două variabile dependente <i>conectarea socială și reasigurarea socială</i>.</p> <p><b>Chestionarul Young, Forma scurtă 1</b> (<i>Young Schema Questionnaire, Short Form 3 / YSQ - S3, Young, 2007</i>)</p> <p><b>Scala Conectării Sociale</b> (<i>Social Connectedness Scale / SCS; Lee &amp; Robbins, 1995</i>)</p> <p><b>Scala Reasigurării Sociale</b> (<i>Social Assurance Scale / SAS; Lee &amp; Robbins, 1995</i>)</p>	<p>Analiza descriptivă a datelor</p> <p>Analiză multivariată</p> <p>Analiză de moderare</p>
<p><b>Studiul 2</b> Studiu cantitativ experimental - Elaborarea și testarea unui program online de Dezvoltarea Încrederii și Apartenenței în Relații</p>	<p>Dezvoltarea și testarea la nivel cantitativ a efectelor programului online „Dezvoltarea încrederii și apartenenței în relații interpersonale ale profesorilor din pre-universitar” (DARP</p>	<p><b>N=300</b> Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 475 de participanți în faza <i>pre-intervenție</i>. Aceștia erau profesori și directori din școlile preuniversitare din România, cu vârste</p>		<p><b>Ipoteza 1.</b> În urma parcurgerii programului (DARP 2.0 – varianta online a programului) se vor înregistra valori mai crescute ale variabilei <i>apartenență</i>.</p> <p><b>Ipoteza 2.</b> În urma programului DARP 2.0 se vor înregistra valori mai crescute ale variabilei <i>autoeficacitatea profesorilor</i>.</p>	<p>Designul experimental cu măsurători repetate a fost ales în cadrul acestui studiu pentru a examina relația dintre intervenție și cele trei variabile dependente: conectarea socială, apartenența generală și autoeficacitatea profesorilor. Această abordare oferă posibilitatea stabilirii unor relații cauzale între variabila independentă și variabilele dependente.</p>	<p>Pentru a testa ipotezele propuse, s-a folosit programul SPSS 26. Au fost testate primele trei ipoteze cu probe t-test pereche și ultima ipoteză cu regresie liniară</p> <p>Analize descriptive pre- și post-test în cadrul studiului II</p>

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
Interpersonale ale Profesorilor din mediul preuniversitar (DARP 2.0)	<b>2.0 – varianta online a programului)</b> asupra variabilelor <i>apartenența generală, autoeficacitatea profesorilor și conectarea socială.</i>	cuprinse între 21 și 63 de ani. În faza finală a studiului, s-au înregistrat 300 de răspunsuri la instrumentele aplicate în fazele pre- și post-intervenție.		<b>Ipoteza 3.</b> În urma parcurgerii programului DARP 2.0 se vor înregistra valori mai crescute ale variabilei <i>conectare socială</i> . <b>Ipoteza 4.</b> Un scor crescut al variabilei autoeficacitate, pre-intervenție, se va asocia cu o diferență mai mare între scorurile post-test și pre-test ale variabilei apartenență (analiză de regresie)	<i>Scala Conectării Sociale (Social Connectedness Scale; SCS; Lee &amp; Robbins, 1995)</i>  <i>Scala Generală a Apartenenței (The General Belongingness Scale; GBS; Malone, Pillow, Osman, 2011)</i>  <i>Scala autoeficacității profesorilor (Teachers` Sense of Efficacy Scale, short form, Tschannen-Moran &amp; Woolfolk Hoy, 2001 )</i>	Analiză de regresie liniară
Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
<b>Studiul 3</b>  Studiu calitativ de tip focus grup legat de percepția programului de dezvoltare și impactul perceput la nivel subiectiv de către participanți.	Acest studiu calitativ a avut ca obiectiv explorarea percepțiilor profesorilor care au participat la programul „ <b>Dezvoltarea încrederii și apartenenței în relații interpersonale în rândul profesorilor din pre-universitar</b> ” (DARP 2.0), prezentat în Studiul 2. Obiectivul a fost de a obține suport calitativ informațional	Pentru realizarea acestei cercetări, a fost format un grup, a cărei formă finală a fost compusă din <b>8 participanți</b> , care aveau câteva caracteristici comune. Toți participanții au parcurs cursul online <i>Încrederea. Baza relațiilor autentice</i> ; toți participanții erau incluși în programul național <i>Povestea</i> ; și toți aveau rolul profesional de profesor în mediul pre-universitar. Populația a fost compusă integral din persoane de sex	Care este percepția profesorilor legată de impactul programului asupra dezvoltării lor personale? Cum descriu profesorii influența programului asupra relațiilor lor interpersonale? Cum consideră profesorii că programul a contribuit la dezvoltarea abilităților și competențelor lor socio-emoționale? Care este percepția profesorilor legată de impactul programului asupra dezvoltării		Această cercetare a adoptat un design calitativ. Datele au fost analizate pe baza principiului structurării conținutului și identificării temelor, codurilor și categoriilor de coduri în interiorul temelor, urmându-se pașii din ghidul de analiză de conținut prezentat de către Erlingsson și Brysiewicz (2017).  Interviu semi-structurat  Analize ale transcrierilor	Analiza de conținut bazată pe stabilirea de categorii

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
	suplimentar și o mai profundă înțelegere a datelor prezentate în Studiul 2.	feminin, cu vârste cuprinse între 28 de ani și 52 de ani.	competențelor și abilităților profesionale?			
Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
<b>Studiul 4</b> Elaborarea unor recomandări educaționale privind dezvoltarea sentimentului de apartenență în rândul profesorilor	Scopul acestui capitol constă în formularea unor recomandări psihoeducaționale și preventive cu privire la cultivarea sentimentului de apartenență, concentrându-se în special asupra aspectelor legate de sănătatea mentală, calitatea relațiilor interpersonale și stilul de viață individual.					

## **2.2 Instrumente de cercetare**

**2.2.1 Instrumente de cercetare pentru studiul 1:** Studiu pilot - *Sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii. Testarea unui program de intervenție de grup la profesorii din mediul preuniversitar*

***Chestionarul Young, Forma scurtă 1*** (*Young Schema Questionnaire, Short Form 3 / YSQ - S3, Young, 2007*)

Pentru evaluarea schemelor dezadaptative timpurii, Young și Brown (2003) au dezvoltat Chestionarul Schemelor Cognitive (*Young Schema Questionnaire, Short Form 3; YSQ-S3; Young & Brown, 2007*). Forma scurtă a Chestionarului Schemelor Cognitive are 75 de itemi și măsoară 15 dintre cele 18 scheme dezadaptative timpurii identificate. Proprietățile psihometrice ale YSQ-S2 au fost studiate de către Welburn, Cristine, Dagg, Pontefract și Jordan (2002) pe un eșantion de 203 pacienți în tratament psihiatric. În cadrul programului pilot, s-a utilizat forma scurtă a chestionarului (Young, 2007).

***Scala Conectării Sociale*** (*Social Connectedness Scale / SCS; Lee & Robbins, 1995*)

Scala utilizată în cercetare este compusă din itemi care acoperă cele trei categorii ale apartenenței propuse de cercetători (conectare - 4 itemi; afiliere - 3 itemi; companie/ tovarășie - 1 item), conform clasificării propuse de Lee și Robbins (1995). Acești itemi reflectă o distanțare emoțională generală dintre individ și ceilalți, care poate fi experimentată în relația cu prietenii sau colegii apropiați. Coeficientul alpha Cronbach pentru Scala de Conectare socială este .91, indicând o înaltă consistență internă a scalei. De asemenea, corelația test-retest realizată pe un interval de două săptămâni a fost .96, ceea ce sugerează că răspunsurile participanților au fost stabile în timp. Astfel, măsurătorile pentru această scală sunt caracterizate de scoruri ridicate de fidelitate și validitate.

***Scala Reasigurării Sociale*** (*Social Assurance Scale / SAS; Lee & Robbins, 1995*)

Itemii din această scală evidențiază nevoia de siguranță și reasigurare din partea celorlalți pentru a simți un sentiment de apartenență. Această calitate este exemplificată de itemi precum: *Sunt mai relaxat atunci când fac lucruri împreună cu alți oameni sau Viața mea este incompletă fără un prieten lângă mine, E dificil pentru mine să-mi folosesc abilitățile și talentele fără că cineva să fie lângă mine.*

Coeficientul alpha Cronbach pentru Scala de Conectare socială este .77, indicând o bună consistență internă a scalei. De asemenea, corelația test-retest, realizată pe un interval de două săptămâni a fost .84, ceea ce sugerează că răspunsurile participanților au fost relativ stabile în timp.

### **2.2.2 Instrumente de cercetare pentru studiul 2 – Studiu cantitativ experimental - *Elaborarea și testarea unui program online de Dezvoltarea Încrederii și Apartenenței în Relații Interpersonale ale Profesorilor din mediul preuniversitar (DARP 2.0)***

#### ***Scala Conectării Sociale (Social Connectedness Scale; SCS; Lee & Robbins, 1995)***

Scala utilizată în cercetare este compusă din itemi care acoperă cele trei categorii ale apartenenței propuse de cercetători (conectare - 4 itemi; afiliere - 3 itemi; companie/ tovarășie -1 item), conform clasificării propuse de Lee și Robbins (1995). Acești itemi reflectă o distanțare emoțională generală dintre individ și ceilalții, care poate fi experimentată în relația cu prietenii sau colegii apropiați. Coeficientul alpha Cronbach pentru Scala de Conectare socială este .91, indicând o înaltă consistență internă a scalei. De asemenea, corelația test-retest realizată pe un interval de două săptămâni a fost .96, ceea ce sugerează că răspunsurile participanților au fost stabile în timp. Astfel, măsurătorile pentru această scală sunt caracterizate de scoruri ridicate de fidelitate și validitate.

#### ***Scala Generală a Apartenenței (The General Belongingness Scale; GBS; Malone, Pillow, Osman, 2011)***

Studiile efectuate pentru construirea **Scalei Generale a Apartenenței** (Malone, et al., 2011) au furnizat un instrument valid și fiabil pentru măsurarea apartenenței. Procesul de construcție a scalei a implicat examinarea literaturii de specialitate și identificarea cuvintelor cheie, temelor și instrumentelor asociate cu apartenența. Prin generarea inițială a 30 de itemi, echipa de cercetare a selectat ulterior cei mai relevanți 12 itemi pentru versiunea finală a scalei, 6 cu formulare pozitivă și 6 cu formulare negativă. Itemii au fost atribuiți la două categorii de factori, respectiv Acceptare/ Incluziune și Respingere/ Excludere. Itemii cu formulare negativă au fost scorăți invers, astfel încât scala finală să fie utilizată ca un singur instrument. Proprietățile psihometrice ale scalei au fost evaluate și s-au obținut rezultate bune. Coeficientul alpha de consistență internă pentru scala este .95, cu o corelație medie inter-item (AIC) de .62 (M = 69.4, SD = 13.5), sugerând o relație satisfăcătoare între itemi.



### **Scala autoeficacității profesorilor (*Teachers` Sense of Efficacy Scale, short form, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001* )**

Studiul realizat de Tschannen-Moran și Woolfolk Hoy (2001) a avut ca scop identificarea proprietăților psihometrice a Scalei autoeficacității profesorilor (*Teachers` Sense of Efficacy Scale*), un instrument de evaluare construit pentru a investiga nivelul de încredere a profesorilor în abilitățile lor de predare și gestionare a activităților desfășurate la școală. Există două versiuni ale scalei: una lungă, care conține 24 de itemi, și una scurtă, care conține 12 itemi, care a fost utilizată în acest studiu. Cele trei subscale ale scalei autoeficacității profesorilor includ: autoeficacitatea în implicarea studenților (itemi 2, 4, 7, 11), autoeficacitatea în practicile de instruire (itemi 5, 9, 10, 12) și autoeficacitatea în managementul clasei (itemi 1, 3, 6, 8). Pentru a evalua proprietățile psihometrice ale scalei, cercetătorii Tschannen-Moran și Woolfolk Hoy (2001) au utilizat mai multe măsurători. Coeficientul alpha a fost calculat pentru a evalua consistența internă a scalei, iar rezultatul obținut a fost de .94, indicând o bună fiabilitate a scalei. Media scorurilor obținute pe scala a fost 7.1, iar abaterea standard (SD= .98) a fost .98, sugerând o variație moderată în scorurile obținute.

**2.2.3 Instrumente de cercetare pentru studiul 3** - Studiu calitativ de tip focus grup legat de percepția programului de dezvoltare și impactul perceput la nivel subiectiv de către participanți.

#### *Instrumentul #1. Focus Grup*

La finalul programului de intervenție *Dezvoltarea încrederii și apartenenței în relații interpersonale în rândul profesorilor din pre-universitar*” (DARP 2.0), 8 dintre participanți au luat parte la un focus grup, în care au fost intervievați cu privire la percepția subiectivă referitoare la impactul programului, în cadrul unui interviu de tip semi-structurat. Acestora li s-au adresat o serie de întrebări cu privire la impactul subiectiv al programului de intervenție, iar răspunsurile lor au fost clasificate într-un formular de analiză calitativă a conținutului. Întrebările au fost:

- *Cum a fost pentru dumneavoastră experiența în cadrul programului DARP 2.0? Cum a fost la nivel emoțional? Cum v-ați simțit? Care a fost trăirea în raport cu trainer-ul? Cum v-ați simțit în relație cu ceilalți colegi care au participat? Ce părere aveți despre informațiile pe care le-ați primit?*

- *Cu ce ați rămas în urma parcurgerii programului și la ce credeți că v-a folosit și vă folosește? La ce vă ajută la clasă în raport cu elevii? La ce vă ajută acasă în raport cu prietenii/ cu partenerul/ cu comunitatea?*
- *Ce ați îmbunătăți la programul DARP 2.0? Structură, teme pentru acasă, materiale diferite, trainer-ul să abordeze în alt mod.*
- *Cum ați defini dumneavoastră starea de bine? Care este definiția personală? Ce înseamnă pentru dumneavoastră?*

### *Instrumentul nr. 2 Metoda analizei de conținut*

Această cercetare a adoptat un design calitativ. Datele au fost analizate pe baza principiului structurării conținutului și identificării temelor, codurilor și categoriilor de coduri în interiorul temelor, urmându-se pașii din ghidul de analiză de conținut prezentat de către Erlingsson și Brysiewicz (2017). Așa cum menționează Erlingsson și Brysiewicz (2017), un aspect esențial al analizei de conținut a fost transcrierea înregistrării audio a sesiunii, care a servit ca bază pentru identificarea temelor, codurilor și categoriilor de coduri. Înaintea realizării înregistrărilor, participanții au fost informați cu privire la necesitatea înregistrării audio și li s-a solicitat acordul preliminar, asigurându-i că numele lor vor fi anonime și înlocuite cu acronime în scopul protejării confidențialității.

## **2.3 Populația de cercetare**

### **2.3.1 Caracteristicile participanților la studiul 1**

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion format din 25 de participanți cu vârste cuprinse între 25 și 47 de ani. Eșantionul a inclus atât persoane de sex feminin (17) cât și de sex masculin (8). Toți participanții erau profesori în cadrul școlii Transylvania College, o școală internațională din Cluj-Napoca, județul Cluj. Unii dintre aceștia dețineau și responsabilități administrative și de coordonare, fiind membrii ai echipei de conducere a școlii, cunoscuți sub denumirea internă de “*Heads of Faculties*”.

Selecția participanților a fost realizată în colaborare cu directorul școlii, prin transmiterea unui text de prezentare a programului pilot care făcea parte din programul de dezvoltare a stării de

bine al scolii. Unii dintre participanți erau vorbitori bilingvi de română și engleză, în timp ce alții erau vorbitori de limba engleză. Durata implementării programului și derulării studiului a fost de 5 luni, desfășurat între luna februarie și luna iunie a anului 2019, iar datele au fost prelucrate în perioada septembrie-noiembrie 2020.

### **2.3.2 Caracteristicile participanților la studiul 2**

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 475 de participanți în *faza pre-intervenție*. Aceștia erau profesori și directori din școlile preuniversitare din România, cu vârste cuprinse între 21 și 63 de ani. Participanții proveneau din diferite județe din România: București, Brașov, Cluj, Baia Mare, Alba Iulia, Oradea și Iași. Cei mai mulți respondenți (84,2%) au fost femei, în timp ce 15,8% au fost bărbați. În ceea ce privește nivelul lor de educație, 56,7% dintre respondenți aveau studii universitare, 38% aveau studii postuniversitare, 4,3% erau absolvenți de liceu, iar restul respondenților aveau alte tipuri de studii (de exemplu, școala primară).

Populația din care a fost selectat eșantionul a fost formată din profesori și directori ai școlilor care au aplicat pentru proiectul educațional *Școala Încrăderii*. Acest proiect amplu are ca obiective principale îmbunătățirea relațiilor din cadrul școlilor din România și creșterea stării de bine generale în rândul profesorilor și celorlalți membri ai comunităților școlare. În faza finală a studiului, s-au înregistrat 300 de răspunsuri la instrumentele aplicate în fazele pre- și post-intervenție.

### **2.3.3 Caracteristicile participanților la studiul 3**

Pentru realizarea acestei cercetări calitative, a fost format un grup, a cărei formă finală a fost compusă din 8 participanți. Participanții aveau câteva caracteristici comune. Toți participanții au parcurs cursul online *Încrăderea. Baza relațiilor autentice*; toți participanții erau incluși în programul național *Povestea*; și toți aveau rolul profesional de profesor în mediul pre-universitar. Populația a fost compusă integral din persoane de sex feminin, cu vârste cuprinse între 28 de ani și 52 de ani.

## **2.4 Considerații de ordin etic**

Cercetarea de specialitate în domeniul educației este complexă și diversificată, oferind soluții pentru numeroase provocări existente (BERA, 2018). Cu toate acestea, se consideră că este esențial să îmbunătățim înțelegerea și cunoștințele în domeniul educației, deoarece acestea

contribuie la o mai bună stare de bine și egalitate a populației. Ca și cercetători, este important să aplicăm cele mai recente și riguroase standarde etice în toate aspectele cercetării și redactării lucrărilor de specialitate.

Având în vedere natura cercetării în context educațional, se acordă o atenție deosebită aspectelor etice implicate în acest demers. Surselor de încredere, precum Ministerul Educației (Lege nr. 8, MEN, 1996), British Educational Research Association (BERA), American Psychological Association (APA), Colegiul Psihologilor din România (COPSI), precum și altor specialiști și surse abilitate (Nichici, 2019; Rucker, 2016), le-a fost acordată importanță în obținerea informațiilor necesare pentru respectarea normelor etice.

Pentru a asigura un standard ridicat de calitate în cercetare, au fost respectate normele și principiile etice pe parcursul întregului proces. Participanții, inclusiv persoanele conexe precum directorii și părinții, au fost informați corespunzător și li s-a preluat consimțământul înaintea desfășurării cercetării. Comunicarea clară a așteptărilor și eventualelor riscuri este esențială atunci când se implică participanți umani activi. De asemenea, este important ca participanții să fie conștienți de la început de potențialele beneficii ale studiului, cum ar fi primirea rezultatele personalizate sau primirea unei compensații financiare (APA, 2003). Numele participanților, adresele / locațiile și orice alte informații personale au fost omise din transcrieri.

Participanții din grupul experimental au fost de acord în mod voluntar să fie intervievați la finalul programului de intervenție. Dacă, în orice moment al programului, oricare dintre persoanele intervievate ar fi decisă că nu mai dorește să participe la interviu, ar fi fost imediat exclus și ar fi fost contactați voluntari de rezervă.

## CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII

### 3.1 Rezultate derivate din studiul 1

**3.1.1 Studiu pilot** - Sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii: Testarea unui program de intervenție de grup la profesorii din mediul preuniversitar

Prezentul studiu aduce o contribuție importantă la nivel de cercetare, cu element de unicitate reprezentat de investigarea asocierii dintre schemele dezadaptative timpurii (SDT) și dezvoltarea sentimentului de apartenență în contextul relațiilor interpersonale ale profesorilor din mediul preuniversitar. Rezultatele obținute susțin relevanța analizării impactului schemelor dezadaptative timpurii în contextul relațiilor profesorilor cu diferite părți implicate în procesul educațional, precum elevi, colegi, părinți și directori. Rezultatele confirmă ipoteza conform căreia *numărul SDT prezente la o persoană moderează efectul intervenției și eficiența programului în creșterea sentimentului de apartenență.*

Analizând schemele dezadaptative timpurii care au o influență semnificativă asupra evoluției sentimentului de apartenență, s-a observat că schemele: Abuz/ Neîncredere, Deprivare emoțională, Deficiență/ Rușine, Izolare socială, Standarde nerealiste, sunt printre cele mai relevante. Mai exact, profesorii participanți care manifestau într-o măsură mai pronunțată aceste scheme dezadaptative timpurii au înregistrat diferențe mai mici în ceea ce privește evoluția sentimentului de apartenență la momentul post-testării.

### 3.1.2 Discuții și concluzii

Rezultatele obținute evidențiază importanța integrării schemelor dezadaptative timpurii în intervențiile și programele menite să sprijine creșterea sentimentului de apartenență. Astfel, recomandăm ca activitățile de dezvoltare a stării de bine și a relațiilor interpersonale destinate profesorilor să ia în considerare aceste scheme disfuncționale, în vederea maximizării eficienței programelor și intervențiilor în promovarea apartenenței. Ca remarcă finală, pentru a obține o înțelegere mai profundă a modului în care putem crește sentimentul de apartenență precum și a asocierii acestuia cu schemele dezadaptative timpurii, este necesară o abordare extinsă atât cantitativă, cât și calitativă. Studiul prezent aduce o contribuție valoroasă la înțelegerea domeniului și a constructelor investigate, deschizând calea pentru cercetări ulterioare și pentru îmbunătățirea practicilor și intervențiilor în educație.

## 3.2 Rezultate derivate din studiul 2

**3.2.1 Studiu cantitativ experimental** - Elaborarea și testarea unui program online de Dezvoltarea Încrederii și Apartenenței în Relații Interpersonale ale Profesorilor din mediul preuniversitar (DARP 2.0)

Relevanța Studiului II constă în extinderea cercetării asupra conceptului de apartenență și analizarea unui nou program de intervenție, adaptat în funcție de descoperirile anterioare. Prin includerea conceptului de încredere în construcția programului de intervenție, se urmărește o înțelegere mai cuprinzătoare a dinamicii relațiilor de asociere dintre variabile. Această extindere a cercetării poate aduce perspective noi și informații relevante despre viitoare recomandări și practici educaționale. De asemenea, acest studiu a analizat statistic impactul intervenției DARP 2.0 asupra conceptului de autoeficacitate a profesorilor și moderația acesteia în relație cu apartenența. Prin utilizarea metodelor statistice adecvate, s-a analizat efectul programului asupra autoeficacității profesorilor și felul în care aceasta influențează apartenența în cadrul contextelor educaționale.

În faza finală a studiului, s-au înregistrat 300 de răspunsuri la instrumentele aplicate în fazele pre- și post-intervenție. Pentru a testa ipotezele propuse, s-a folosit programul SPSS 26. Au fost testate primele trei ipoteze cu probe t-test pereche și ultima ipoteză cu regresie liniară. În Tabelul 5 sunt prezentate statisticile descriptive (medii, abateri standard, corelații). În ceea ce privește scorurile pentru sentimentul de apartenență (eng. *belongingness*), scorul mediu pre-intervenție este 4.39 ( $\pm 0.46$ ), iar după intervenție, scorul mediu este 4.46 ( $\pm .46$ ). În ceea ce privește auto-eficacitatea (eng. *Teacher self-efficacy*), scorul mediu înainte de intervenție este 4.44 ( $\pm .51$ ), în timp ce scorul post intervenție este de 4.53 ( $\pm .46$ ). În ceea ce privește conectarea socială (eng. *Social connectedness*), scorul mediu înainte de intervenție este 4.35 ( $\pm .54$ ), în timp ce scorul post intervenție este de 4.41 ( $\pm .54$ ).

**Tabel 2.** Analize descriptive pre- și post-test în cadrul studiului II.

Variabilă	Medie (AS)	1	2	3	4	5	6	7
Apartenență Pre-test	4.39 (0.46)	1						
Apartenență Post-test	4.46 (0.46)	.74**	1					
Auto-eficacitate Pre-test	4.44 (0.51)	.38**	.37**	1				
Auto-eficacitate Post-test	4.53 (0.46)	.33**	.39**	.74**	1			

Conectare Pre-test	4.35 (0.54)	.82**	.65**	.38**	.28**	1		
Conectare Post-test	4.41 (0.54)	.68**	.83**	.32**	.34**	.66**	1	
Apartenență Diferențe	-.07 (0.33)	.36**	-.36*	.03	-.08	.23**	-.21**	1
Pre-test – Post-test								
** $p \leq 0.01$								

### 3.2.2. Discuții și concluzii

În ansamblu, studiul a evidențiat că programul online DARP 2.0 a fost eficient în creșterea apartenenței generale, a autoeficacității în predare și a conectării sociale în rândul profesorilor din preuniversitar. Aceste rezultate sugerează că programul a avut un impact pozitiv asupra participanților în ceea ce privește dezvoltarea unor aspecte psihologice specifice legate de starea de bine, relaționarea interpersonală și sănătatea mentală în contextul educațional.

Evaluarea impactului programului DARP 2.0 asupra variabilelor și confirmarea creșterii acestora reprezintă o contribuție importantă la literatura de specialitate. Rezultatele acestui studiu pot fi utilizate pentru a sprijini viitoare implementări ale programelor similare, care integrează conceptele abordate în programului DARP 2.0. Ele pot oferi suport teoretic și empiric pentru dezvoltarea programelor de intervenție în contextul educațional și pot servi drept bază pentru elaborarea unor politici și practici educaționale care să promoveze apartenența și încrederea în școli.

În final, acest studiu susține ideea că succesul procesului educațional nu se rezumă doar la aspecte academice, ci necesită și crearea unui climat școlar favorabil, în care relațiile interpersonale să fie valorizate și promovate. Prin investirea și crearea unor contexte de învățare adecvate, se poate contribui la îmbunătățirea experienței de învățare a elevilor și la dezvoltarea lor integrală.

**Notă:** Menționăm că descrierea programului DARP 2.0 și fundamentarea teoretică a acestuia a fost inclusă într-un articol în volumul *Proceedings in Social and Behavioral Sciences* al conferinței internaționale Education, Reflection, Development 2021 (Fig. 5).

### 3.3 Rezultate derivate din studiul 3

**3.3.1. Studiu calitativ de tip focus grup** legat de percepția programului de dezvoltare și impactul perceput la nivel subiectiv de către participanți.

Acest studiu calitativ a avut ca obiectiv explorarea percepțiilor profesorilor care au participat la programul „*Dezvoltarea încrederii și apartenenței în relații interpersonale în rândul profesorilor din pre-universitar*” (DARP 2.0). Obiectivul a fost de a obține suport calitativ informațional suplimentar și o mai profundă înțelegere a datelor prezentate în Studiul II. În timp ce Studiul II s-a concentrat pe dezvoltarea apartenenței în rândul participanților, prin implementarea unui program de dezvoltare a stării de bine la un grup de profesori din mediul educațional preuniversitar, prin a

nalizarea cantitativă a rezultatelor, pentru acest studiu s-a optat pentru un design calitativ și metoda de tip focus grup. Datele au fost analizate pe baza principiului structurării conținutului și identificării temelor, codurilor și categoriilor de coduri în interiorul temelor, urmându-se pașii din ghidul de analiză de conținut prezentat de către Erlingsson și Brysiewicz (2017). Pe parcursul procesului de analiză, codurile au fost revizuite, reevaluate și înlocuite, iar apoi au fost sortate pentru a identifica principalele categorii și teme. Cele două teme identificate (prezentate în Tabel 3 și Tabelul 4) sunt în concordanță cu întrebările de cercetare și cu întrebările adresate în cadrul sesiunii de focus grup.

**Tabel 3.** Prezentarea categoriilor și codurilor corespondente temei **Experiența participanților în cadrul programului**

Tema	Categorie	Coduri	Unități informaționale
Experiența participanților în cadrul programului	Calitatea materialelor prezentate	Conținut interesant	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ați adus tot timpul exemple reale, palpabile</li> <li>· Ne-ați dat exemplu de cărți interesante și care m-au ajutat</li> </ul>
		Grad de nouitate	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nu m-am lovit de noțiuni abstracte</li> <li>· Fiecare temă a avut și un grad de nouitate</li> </ul>
		Echilibru între teorie și practică	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Voi reveni de foarte multe ori asupra conținuturilor din curs</li> <li>· Am rămas bineînțeles și cu recomandările bibliografice pe care le voi cerceta la nevoie</li> </ul>
		Profesionism	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Un echilibru foarte bun între informații și exercițiile</li> <li>· S-a văzut mâna profesionistă</li> </ul>
	Nivelul de înțelegere a informațiilor	Nevoia de revenire asupra informațiilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Voi reveni de foarte multe ori asupra conținuturilor din curs</li> <li>· Sunt încă multe lucruri care merită să fie clarificate</li> </ul>
		Suscitare la reflecție	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Au rămas gânduri, întrebări</li> <li>· Nu a rămas la nivelul de teorie</li> </ul>
		Provocare	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Am fost provocați</li> <li>· Uneori am nevoie să văd același lucru de 10 ori</li> </ul>
	Conștientizare și revelație personală	Creșterea încrederii în sine	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Emoțional m-a făcut să fiu mai încrezătoare, am reușit să țin un discurs fluent</li> <li>· Simt acum că încrederea începe de la mine</li> </ul>



Tema	Categorie	Coduri	Unități informaționale
		Creșterea încrederii în comunicarea cu ceilalți	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Te ajută să ajungi să îți găsești încrederea de a împărtăși cu persoane</li> <li>· Această experiență a fost pentru mine o călătorie în sine, în mine</li> </ul>
		Valoarea terapeutică programului	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Experiența în sine am privit-o ca pe o sursă de inspirație.</li> <li>· M-a inspirat și felul în care a fost transmis totul</li> <li>· A fost o experiență terapeutică</li> </ul>
		Clarificarea unor concepte legate de starea de bine emoțională	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rămân cu mine lucrurile acestea de conștientizare</li> <li>· Toate experiențele pe care le faci îți influențează starea de bine</li> <li>· Mi-a clarificat foarte mult conceptul de încredere</li> <li>· Să mă gândesc mai mult la partea de sănătate emoțională și relațională să am mai multă grijă de mine, să am grijă de rutinele zilnice</li> <li>· Echilibrul, să existe în viața mea cumpătare</li> <li>· Am înțeles că e vorba foarte mult despre mine, despre ce alegeri fac, despre ce decizii iau</li> </ul>
	Afecte pozitive asociate programului de către participanți	Experiență educativă	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ați adus tot timpul exemple reale, palpabile educative, utile</li> <li>· ”Ne-ați dat exemplul de cărți interesante și care m-au ajutat</li> </ul>
		Experiență plăcută	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fiecare întâlnire a fost plăcută, mi-a dat un sentiment de încredere</li> <li>· Mi-a plăcut foarte mult cursul, este fenomenal</li> <li>· A fost un cuvânt foarte, nu știu cuvântul, magic</li> <li>· Totul a mers atât de calm, firesc, prietenos</li> </ul>
		Experiență interactivă	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A fost interactiv</li> <li>· Consider că am învățat foarte multe lucruri</li> </ul>
		Experiență provocatoare	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Limbajul accesibil și raportat la experiența noastră de viață</li> <li>· Consider că am învățat foarte multe lucruri</li> <li>· Este acel curs de care aveam nevoie pentru dezvoltarea mea personală</li> <li>· Totul a fost foarte interesant, povocator</li> </ul>
		Deschidere spre comunicare	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Trainer-ul este foarte deschis, foarte bine pregătit, explică foarte bine lucrurile</li> </ul>
	Interacțiune cu trainerul	Aprecierea experienței	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Împreună cu ajutorul dumneavoastră am reușit să ne dăm răspunsuri la aceste întrebări.</li> <li>· Un formator deschis, amabil</li> </ul>
		Asigurarea unui spațiu suportiv și sigur	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Am simțit dincolo de camera prin care comunicăm o căldură și un sprijin</li> <li>· A fost un curs cu un trainer foarte experimentat</li> <li>· A punctat bine momentele de informații cu momentele de discuții</li> </ul>
	Sugestii de îmbunătățire a programului	Programarea ajustată a orarului de muncă	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Să fie și într-o perioadă în care suntem relaxate</li> <li>· Dacă era poate mai târziu să îmi odihnesc creierul</li> </ul>
		Nevoia unui forum de discuții post-program	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Voi simți nevoia la un moment dat să vă revăd, să recitesc</li> <li>· După ce se termină perioada de acces, acolo nu știu cum voi putea să am iarăși acces la curs</li> <li>· Ca idee dacă există un segment în care putem discuta situații concrete ale noastre</li> <li>· De discutat o situație anume, cumva să venim și noi cu ceva ce ne frământă</li> </ul>
		Timp mai mult alocat programului	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cum ar fi fost dacă eram față-n față</li> <li>· Acest curs dacă s-ar putea prelungi, adică în perioada vacanței deoarece în timpul școlii suntem încărcăți</li> <li>· Mi-aș fi dorit mai mult timp</li> <li>· Mi-aș fi dorit un pic mai mult timp, mi-aș dorit ca aceea platformă să nu se închidă în mai</li> </ul>

**Tabel 4.** Prezentarea categoriilor și codurilor corespondente temei **Efectele programului asupra participantului**

Tema	Categorie	Coduri	Unități informaționale
Efectele programului	Funcționarea la clasă		<ul style="list-style-type: none"> <li>· În fața clasei sunt mult mai stăpână pe mine</li> </ul>

Tema	Categorie	Coduri	Unități informaționale	
asupra participantului	Încredere în sine în raport cu procesul de predare	Încredere în sine în viața de zi cu zi în relație cu starea de bine	<ul style="list-style-type: none"> <li>M-am gândit că exact așa facem și noi la clasă cu cei mici</li> <li>Ceea ce am aplicat deja la clasă cu elevii mei, să valorizăm exact ceea ce suntem</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>În viața personală dar și foarte important, în munca mea cu copii</li> <li>Să ne găsim acele puncte forte ale noastre</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicând cu mine aceste lucruri, mă ajută să fac același lucru și cu copii</li> <li>Să începem și ziua cu un mesaj frumos pentru că starea de bine ne dă chiar și acele mici cuvinte</li> </ul>	
	Interacțiunea cu ceilalți	Importanța empatiei în interacțiunile interpersonale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ați adus tot timpul exemple reale, palpabile</li> <li>Niște nevoi pentru care dacă le înțelegem și știm cum să acționăm, probabil avem șanse să ajutăm mult</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Am învățat că trebuie un pic să mă temperez</li> <li>Empatic în momentul în care cineva vine la tine</li> <li>Fiecare avem aceste tipare undeva în structura noastră dar că putem lucra la asta</li> <li>Am descoperit foarte multe puncte comune cu trainerii, cu mulți dintre colegi și după aceea cu mulți dintre părinții copiilor de la clasă, chiar și cu elevii</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Am relaționat cu foarte mulți colegi de la foarte multe școli</li> <li>Mi-a plăcut foarte mult că am lucrat și pe grupuri mici</li> <li>Am cunoscut persoane noi</li> </ul>	
	Managementul conflictelor	Programul ca oportunitate de rețele sociale noi	<ul style="list-style-type: none"> <li>S-au dezbătut multe aspecte de viață</li> <li>Multe informații folositoare referitoare la relațiile între oameni</li> <li>Avem aceleași nevoi, totuși ne confruntăm cu aceleași situații</li> </ul>	
			Atitudinea față de diversitate	<ul style="list-style-type: none"> <li>Am început și voi continua să abordez altfel conversațiile dificile</li> <li>Să nu mai evit acele discuții dificile pe care e imposibil să nu le ai situații</li> </ul>
				Capacitate de prevenire a conflictelor
	Creșterea eficienței personale	Acceptarea celorlalți	Reglarea judecăților de valoare	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acest program m-a ajutat să privesc altfel oamenii, atitudinile, comportamentele lor dar și prin prisma celorlalți</li> <li>Încep să îi înțeleg altfel pe cei de lângă mine</li> <li>M-a bucurat mult să aflu alte puncte de vedere</li> </ul>
Gândire critică				<ul style="list-style-type: none"> <li>Poate fi ceva treptat fără judecată</li> <li>Acum mai multă răbdare să înțeleg ce se află dincolo de comportamente</li> <li>Acum îi înțeleg la propriu de ce reacționează în felul în care reacționează</li> <li>Să fiu mult mai analitică, să conștientizez mult mai bine că orice lucru are de fapt două fețe</li> <li>Percep ușor diferit anumite momente din viață</li> </ul>
Reglare emoțională		Conștientizare valori personale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mai multă autorefecție</li> <li>Percep ușor diferit anumite momente din viață</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Să judec altfel ceea ce mi se întâmplă</li> <li>Să îmi cresc nivelul de reziliență</li> <li>Să judec altfel ceea ce mi se întâmplă</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>M-a ajutat să îmi clarific care sunt valorile mele</li> <li>Să mă valorific pe mine</li> <li>Să îmi propun țeluri realiste, realizabile</li> </ul>	
Mindfulness	Reconectare cu sine	<ul style="list-style-type: none"> <li>Putem începe fiecare cu noi pe plan personal</li> <li>Deci să fiu realistă</li> <li>Acum fac un pas, este un gest pe care îl facem</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Echilibru generat de armonie</li> </ul>		

Tema	Categorie	Coduri	Unități informaționale
			<ul style="list-style-type: none"> <li>· Stare în care să mă simt confortabil</li> <li>· Când reușesc să mă detașez de tot felul de gânduri</li> <li>· Conștientă fiind că în viață nu ți se întâmplă numai bine</li> <li>· Starea care îmi permite să fiu liniștită, să am echilibru</li> </ul>

### 3.3.2 Discuții și concluzii

Acest studiu calitativ a avut ca obiectiv explorarea calitativă a reflecțiilor a opt participanți care au participat la programul „*Dezvoltarea încrederii și apartenenței în relații interpersonale în rândul profesorilor din pre-universitar*” (DARP 2.0). S-a dorit obținerea unei înțelegeri profunde a impactului programului asupra dezvoltării personale și profesionale a participanților, prin analiza reflecțiilor subiective. Din analiza datelor au rezultat două teme principale, însoțite de coduri specifice, care vor oferi o bază solidă pentru elaborarea de instrumente educaționale adaptate nevoilor specifice ale profesorilor indentificate în cadrul studiului. Rezultatele obținute vor contribui la dezvoltarea viitoarelor programe de intervenție și la îmbunătățirea experienței profesionale a profesorilor din mediul pre-universitar.

Luând în considerare sugestiile oferite de participanți pentru viitoare intervenții, au fost propuse următoarele aspecte de îmbunătățire a intervențiilor: ajustarea la orarul de muncă pentru a se potrivi cu perioadele în care participanții sunt mai relaxați; crearea unui forum de discuții ulterioare pentru a explora în profunzime conceptele și subiectele abordate; integrarea mai multor discuții cu privire la situațiile concrete din viața profesională a participanților și alocarea unui timp mai extins pentru program.

## CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

### 4.1 Implicații teoretice

Această lucrare de cercetare doctorală și-a propus să aducă o contribuție semnificativă în domeniul științelor educației, prin analizarea relațiilor de asociere dintre sentimentul de apartenență, funcționarea interpersonală și autoeficacitate la profesori. Prin adoptarea unei abordări teoretice interdisciplinară, care a implicat explorarea mai multe teorii psiho-educative relevante pentru conceptele propuse, s-a contribuit la o înțelegere cuprinzătoare și integrată a acestor concepte și la identificarea modalităților prin care pot fi integrate în intervenții care urmăresc promovarea stării de bine a profesorilor și a comunităților școlare.

O contribuție semnificativă a acestei lucrări constă în conceptualizarea și înțelegerea abordărilor multiple referitoare la conceptul de apartenență. Rezultatele obținute sunt în concordanță cu teoriile existente din domeniul științelor educației care evidențiază importanța apartenenței în promovarea stării de bine a profesorilor și a celorlalți membri ai comunităților școlare, subliniind necesitatea dezvoltării sentimentului de apartenență în mediile școlare.

O altă contribuție teoretică a acestei lucrări constă în analiza relației de asociere dintre sentimentul de apartenență și schemele dezadaptative timpurii, în contextul profesorilor din mediul preuniversitar. Prin explorarea acestei relații de asociere, într-un mod unic, studiul propune o înțelegere mai detaliată a impactului pe care schemele dezadaptative timpurii îl pot avea asupra dezvoltării sentimentului de apartenență în contextul școlar preuniversitar. Rezultatele obținute relevă importanța analizării în profunzime a influenței schemelor dezadaptative timpurii asupra interacțiunii profesorilor cu diferite părți implicate în procesul educațional, precum elevi, colegi, părinți și directori. Studiul pilot din această lucrare demonstrează că apartenența în rândul profesorilor din mediul pre-universitar poate fi influențată de anumite scheme dezadaptative timpurii. Aceste scheme, precum „Abuz/ Neîncredere”, „Deprivarea emoțională”, „Deficiență/ Rușine”, „Izolare socială”, „Standarde nerealiste” au fost identificate ca fiind deosebit de relevante în contextul relațiilor dintre profesori, profesor-elev și al dezvoltării sentimentului de apartenență. Analiza atentă a impactului acestor scheme timpurii asupra evoluției sentimentului de apartenență a scos în evidență faptul că profesorii care manifestă o prezență mai pronunțată a aceste scheme dezadaptative timpurii înregistrează diferențe mai mici în ceea ce privește evoluția sentimentului de apartenență la momentul post-testării.

Prin identificarea schemei dezadaptative timpurii „Neîncredere/ Abuz” și a impactului acesteia asupra dezvoltării sentimentului de apartenență, lucrarea aduce o contribuție prin abordarea teoretică și practică a multiplelor fațete ale încrederii în funcționarea interpersonală. Această schemă dezadaptativă timpurie predispune indivizii să manifeste precauție în interacțiunile cu ceilalți, având sentimentul că aceștia nu au intenții bune, pot avea tendința de a fi suspicioși și de a se simți neînțeleși și sunt rezervați în a primi suport, ceea ce poate duce la apariția anxietății sau a altor condiții psihologice nedorite. Astfel, această idee sugerează necesitatea integrării încrederii în abordarea și implementarea programelor de intervenție psihopedagogică în contextele școlare.

Prin urmare, această lucrare de cercetare doctorală aduce contribuții teoretice semnificative în domeniul educației din România, prezentând o perspectivă inovatoare asupra factorilor psihologici care pot influența experiența membrilor comunităților școlare și impactul lor asupra procesului educațional al elevilor.

## **4.2 Implicații metodologice**

Lucrarea de cercetare doctorală aduce contribuții semnificative în metodologia cercetării programelor de intervenție în educație, prin utilizarea unui design pre și post-testare și prin explorarea interacțiunilor dintre diferitele variabile propuse. Abordarea pre și post-testare a permis evaluarea efectelor și schimbărilor produse înainte și după implementarea programelor de intervenție. Astfel au putut fi identificate și analizate cu precizie modificările și rezultatele obținute, furnizând o perspectivă complexă și acuratețe în analiza impactului acestora. De asemenea, prin intermediul programelor, cel pilot și cel extins, am avut posibilitatea de a controla variabilele și de a examina în profunzime interacțiunile și influențele acestora asupra indivizilor implicați în mediul educațional. Astfel, s-a putut obține o înțelegere mai detaliată a proceselor și mecanismelor implicate în relațiile interpersonale și dezvoltarea sentimentului de apartenență în contextul educațional.

Un alt aspect de contribuție metodologică al acestei lucrări constă în traducerea în limba română și testării scalelor de măsurare a apartenenței generale (Malone et al., 2011), conectării sociale (Lee & Robbins, 1995), reasigurării sociale (Lee & Robbins, 1995) și autoeficacității profesorilor (Moran & Hoy, 2001). Aceste scale au fost traduse de către doi specialiști din domeniul psihologiei și au fost testate, împreună cu chestionarul schemele dezadaptative timpurii (Young, 2007), pe un eșantion semnificativ din România. Această adaptare și validare specifică contextului cultural și lingvistic românesc aduce contribuții specifice pentru cercetarea din această țară și oferă posibilitatea utilizării lor de către alți cercetători interesați de domeniul științelor educației.

În final, metodele de cercetare mixtă utilizate în această lucrare, care combină metode cantitative, prin utilizarea scalelor de măsurare și analiza statistică, cu metodele calitative, prin intermediul focus grupului și analizei de conținut, permit o investigație mai profundă și cuprinzătoare a conceptelor și programelor de intervenție, permițând evidențierea aspectelor și contextelor care nu pot fi cuantificate în mod direct, sau prin alte metode de cercetare. Această

abordare mixtă a furnizat o perspectivă mai amplă asupra fenomenelor cercetate, permițând explorarea și capturarea nuanțelor și a profunzimii experiențelor și percepțiilor celor implicați.

### **4.3 Implicații de ordin practic**

Această lucrare de cercetare doctorală aduce o serie de contribuții empirice și practice semnificative pentru domeniul științelor educației și pentru domeniile conexe.

Studiul inițial a investigat impactul schemelor dezadaptative timpurii asupra sentimentului de apartenență, aducând o mai bună înțelegere a vulnerabilităților psihologice asociate funcționării interpersonale. În etapa următoare, în cadrul celui de-al doilea program de intervenție, s-au integrat conceptele de auto-eficacitate și încredere, pentru a contracara impactului negativ al schemelor identificate, cu scopul de a îmbunătăți funcționalitatea profesorilor și de a crea un context favorabil pentru asimilarea informațiilor și a efectelor programului.

În plus, rezultatele privind impactul schemelor dezadaptative timpurii au influențat construirea recomandărilor și practicilor elaborate în Capitolul 3.4, al lucrării de doctorat, alături de atenta selecționare a resurselor bibliografice adecvate. Acest lucru a asigurat o fundamentare coerentă a recomandărilor și practicilor propuse, oferind suportul necesar pentru implementarea lor în contextul educațional.

De asemenea, observațiile privind impactul diferențiat al programului pilot asupra valorilor conectare socială și reasigurare socială au evidențiat necesitatea explorării mai aprofundate a conceptului de apartenență și utilizarea altor instrumente de măsurare în cercetări viitoare. introducerea Scalei Apartenenței Generale (Malone et al., 2011) în cel de-al doilea studiu deschide perspectiva unor abordări comprehensive în evaluarea și înțelegerea conceptului de apartenență în contextul intervențiilor educaționale.

Un alt aspect semnificativ al acestei lucrări constă în dezvoltarea și adaptarea programelor de intervenție, luând în considerare rezultatele obținute, pentru a răspunde nevoilor specifice a profesorilor. Aceste programe au fost fundamentate pe o bază solidă de studii din literatura de specialitate și pe experiențe profesionale anterioare din domeniul psihologiei, integrând concepte teoretice și practice complexe, cu scopul de a acoperi o gamă largă de nevoi psihosociale. Prin urmare, programele au fost construite pentru a fi comprehensive și relevante

ecologic, în vederea susținerii și îmbunătățirii funcționării profesionale și a stării de bine a cadrelor didactice.

În plus, cercetarea a evidențiat rolul fundamental al încrederii în cadrul programelor de intervenție de acest fel, subliniind că absența acesteia poate exercita un impact negativ asupra eficacității acestor programe și asupra dezvoltării sentimentului de apartenență în rândul participanților. Așadar, încrederea se dovedește și prin acest studiu a fi un factor cheie în succesul și efectele pozitive ale intervențiilor psiho-educative asupra profesorilor din preuniversitar, evidențiind că aceasta trebuie luată în considerare și cultivată în procesul de implementare, sau înainte de inițierea acestuia, prin cursuri, sau alte module specifice. De asemenea, studiul a evidențiat absența unui efect de moderare a auto-eficacității profesorilor asupra dezvoltării sentimentului de apartenență, prin intermediul programelor de intervenție. Această observație sugerează oportunitatea de a dezvolta cercetări suplimentare, care să poată analiza mai specific relația dintre aceste două concepte.

Un ultim aspect important menționat în acest capitol constă în impactul adus de cercetarea calitativă în înțelegerea subiectivă și profundă a efectelor programelor asupra participanților. Aceste rezultate au amplificat în mod semnificativ cunoștințele noastre și abilitatea de a identifica un spectru mai larg de elemente care contribuie la starea de bine și sentimentul de apartenență al profesorilor din mediul preuniversitar. Prin intermediul focus grupului și a analizei discursurilor, am putut captura perspectivele și percepțiile individuale cu privire la experiențele trăite și impactul la nivel personal al programelor de intervenție. Această înțelegere furnizează informații utile pentru adaptarea și optimizarea ulterioară a programelor, luând în considerare nevoile și perspectivele unice ale profesorilor în ceea ce privește conceptele de apartenență, autoeficacitate și stare de bine.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. *Newbury Park, CA: Sage*.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102.
- Ariely, D. (2009). *Predictably irrational*. HarperCollins
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12). *Psychology Compass*, 1, 506–520. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00020.x
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.ce
- AR Abedi, M Shahmohammadi, N Tadayon, L Nazari (2021). Analyzing the Impact of COVID-29 Pandemic on different emotional aspects of surgical specialties' residency program: A preliminary Report. *Men's Health Journal* 5 (1), e21-e21
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10, 1043-1058.
- Arslan, Gökmen. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational and Child Psychology*. 36. 22-33.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bauml, J., Frobose, T., Kraemer, S., Rentrop, M., & Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Bashir, Nadeem & Jehanzeb, Khawaja. (2013). Training and Development Program and Its Benefits to Employee and Organization: An Conceptual Study. *European Journal of Business and Management*. 5. 243-252.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *The American Psychologist*, 44, 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Barnatt, J., Gahlsdorf Terrell, D., D'Souza, L. A., Jong, C., Cochran-Smith, M., Viesca, K. M., Gleeson, A. M., McQuillan, P., & Shakman, K. (2017). Interpreting early career trajectories. *Educational Policy*, 31(7). <https://doi.org/10.1177/0895904815625286>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the Need to Belong: Understanding the Interpersonal and Inner Effects of Social Exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 506-520. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00020.x>
- Bäumel J, Froböse T, Kraemer S, Rentrop M, Pitschel-Walz G. (2006). Psychoeducation: a basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their



- families. *Schizophrenia Bulletin*. 32(Suppl 1), S1-9. doi: 10.1093/schbul/sbl017. Epub 2006 Aug 18. PMID: 16920788; PMCID: PMC2683741.
- Begen, F. M., & Turner-Cobb, J. M. (2012). The need to belong and symptoms of acute physical health in early adolescence. *Journal of Health Psychology*, 17, 907–916. doi:10.1177/1359105311431176
- Begen, F.M. & Turner-Cobb, J. (2015) Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters, *Psychology & Health*, 30:5, 568-582, DOI: 10.1080/08870446.2014.991734
- Begen, F.M., & Turner-Cobb, J.M. (2015). Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters. *Psychology & Health*, 30, 56882. doi:10.1080/08870446.2014.991734
- Bjorklund, P., Daly, A. J., Ambrose, R., & van Es, E. A. (2020). Connections and Capacity: An Exploration of Preservice Teachers’ Sense of Belonging, Social Networks, and Self-Efficacy in Three Teacher Education Programs. *AERA Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420901496> .
- Blum, Robert & Libbey, H.P.. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*. 74, 229-299.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment. New York, NY: Basic Books.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London.
- Bretherton, I. (1999). Updating the ‘internal working model’ construct: Some reflections, *Attachment & Human Development*. doi: [10.1080/14616739900134191](https://doi.org/10.1080/14616739900134191)
- Bluestone J, Johnson P, Fullerton J, Carr C, Alderman J, BonTempo J. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*. 11, 51. doi: 10.1186/1478-4491-11-51.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection: let go of who you think you`re supposed to be and embrace who you are*. Center City, MN: Hazelden
- Brown, B. (2013). *DARING GREATLY: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent and Lead*. London, England: Portfolio Penguin.
- Brown LL, Acevedo B, Fisher HE (2013). Neural Correlates of Four Broad Temperament Dimensions: Testing Predictions for a Novel Construct of Personality. *PLoS ONE* 8(11) e78734. doi: 10.1371/journal.pone.0078734. PMID: 24236043; PMCID: PMC3827248.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Center for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Calvete E, Orue I (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: the mediating role of social information processing. *Spanish Journal of Psychology*. 13(1):190-201. doi: 10.1017/s1138741600003772. PMID: 20480688.
- Clear, J. (2018). *Atomic habits: an easy & proven way to build good habits & break bad ones*. Penguin: Avery.
- Compas BE, Connor-Smith JK, Saltzman H, Thomsen AH, Wadsworth ME. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*. 127(1):87-127. PMID: 11271757.
- Christopher D. Slaten et al. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *Published online by Cambridge University*. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Claire Chuter. (2019). *The importance of social connection in schools*. The education Hub.

- Chuter V, West M, Hawke F, Searle A. Where do we stand? The availability and efficacy of diabetes related foot health programs for Aboriginal and Torres Strait Islander Australians: a systematic review. *J Foot Ankle Res.* 2019 Mar 18;12:17. doi: 10.1186/s13047-019-0326-1. PMID: 30923577; PMCID: PMC6423788.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: Amotivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43–77). Hillsdale, MI: L. Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- David, S. (2016). *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change, and Thrive in Work and Life*. New York: Avery/Penguin Random House.
- Dattilio, F. M. (2005). The critical component of cognitive restructuring in couples therapy: A case study. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 26(2), 73-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611.
- Dunn, K. E., & Rakes, G. C. (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. *Learning Environments Research*, 14(1), 39–58. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9083->
- Dobia, B., Parada, R. H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational & Child Psychology*, 36(2), 78-90.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Ferreira, M. A., Keswani, A., Miguel, A. F., & Ramos, S. B. (2013). The determinants of mutual fund performance: A cross-country study. *Review of Finance*, 17(2), 483-525.
- Finn, Jeremy & Zimmer, Kayla. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5).
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Forsyth, D. R. (2006). Conflict. In D. R. Forsyth (Ed.), *Group Dynamics* (5th ed., pp. 388-389). Wadsworth: Cengage Learning Belmont.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust. Why schools can't improve*, Teachers College Press. 101-171.
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (4th ed.) (I. Lasch, Trans.). Beacon Press
- Freedman, D. A. (1981). Bootstrapping regression models. *The Annals of Statistics*, 9(6), 1218-1228.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. Hogarth
- Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. *Foreign Aff.*, 74, 89.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The elementary school journal*, 109(5), 537-553.

- Gervais, S. J., & Vescio, T. K. (2007). The origins and consequences of subtle sexism. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* Vol. 49, pp. 137–166). Nova Science Publishers.
- Grant, A. (2021). *Think again: The power of knowing what you don't know*. Viking, Penguin Random House; New York, New York.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Effect on Student Achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, M. (2009). Genomic selection: prediction of accuracy and maximisation of long term response. *Genetica*, 136(2), 245-257.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Greaney, A. M., Sheehy, A., Heffernan, C., Murphy, J., Mhaolrunaigh, S. N., Brown, G. (2012). Research ethics application: A guide for the novice researcher. *British journal of nursing*. doi: 10.12968/bjon.2012.21.1.38. PMID: 22240519.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>.
- Hagerty, B. M., & Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44, 9–13.
- Hardin E. E, Gibbons M. M, Cook, K.D, Sexton K & Bagwell L. (2021) Development and Validation of a Short Form of the College-Going Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*. 29(2), 303-318. doi: 10.1177/1069072720970512.
- Hall-Lande, J. A, Eisenberg, M. E, Christenson, S.L, Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166):265-86. PMID: 17849936.
- Hallam, P. R; Smith, H. R; Hite, J. M; Hite, S. J; Wilcox, B. R. (2015). National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, Vol. 99, Iss. 3, doi:0002162590.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social–affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267–277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>,
- Hamm, J.V., & Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61–78. doi:10.1002/cd.121
- Hassard J, Teoh KRH, Visockaite G, Dewe P, & Cox T. The cost of work-related stress to society: A systematic review. *Journal of Occupational Health Psychology*. 23(1): 1-17. doi: 10.1037/ocp0000069.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., & Layton, B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7. doi:10.1371/journal.pmed.1000316
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.

- Hu, Z., Yang, Z., Liang, X., Salakhutdinov, R., & Xing, E. P. (2017, July). Toward controlled generation of text. In *International conference on machine learning* (pp. 1587-1596). PMLR.
- Huberty, C.J. and Olejnik, S. (2006) Applied MANOVA and Discriminant Analysis. 2nd Edition, *John Wiley & Sons, Hoboken, NJ*. <https://doi.org/10.1002/047178947x>
- Ian M. Shochet , Coral L. Smith , Michael J. Furlong & Ross Homel (2011) A Prospective Study Investigating the Impact of School Belonging Factors on Negative Affect in Adolescents, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40:4, 586-595, DOI: 10.1080/15374416.2011.581616
- Ibrahim, A. & El Zataari, W. (2019). The teacher–student relationship and adolescents’ sense of school belonging, *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI: 10.1080/02673843.2019.1660998.
- Jetten, J., Haslam, C., Haslam, S.A., & Branscombe, N. (2009). The social cure. *Scientific American Mind*, 20, 26–33. doi:10.1038/scientificamericanmind0909-26
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Jose, P.E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22, 235–251. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x
- Josselson, R. (1992). *The space between us*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux
- Karcher, M.J., Lee, Y. Connectedness among taiwanese middle school students: a validation study of the hemingway measure of adolescent connectedness. *Asia Pacific Educ. Rev.* 3, 92–114 (2002). <https://doi.org/10.1007/BF03024924>
- Kawachi, I. & Berkman, L. (2014). Social Capital, Social Cohesion, and Health. In *Social Epidemiology* (pp. 290-319). Doi: 10.1093/med/9780195377903.003.0008.
- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), 458-467.
- Kleinsasser, R. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Klassen, Robert & Chiu, Ming. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*. 102. 741-756. 10.1037/a0019237.
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of counseling psychology*, 42(2), 232.
- Mineo, L. (2017). Good geens are nice, but joy is better. *The Harvard Gazette*. Retrieved from <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 57–71). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>
- Malik, Mahfuja. "Value-enhancing capabilities of CSR: A brief review of contemporary literature." *Journal of Business Ethics* 127 (2015): 419-438.
- Malone, G. P. (2011). The General Belongingness Scale (GBS): An Assessment of Achieved Belongingness and an Examination of Its Predictive Unity. *University of Texas at San Antonio*
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.

- Masten AS. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205.
- McEvily, Bill, Vincenzo Perrone, and Akbar Zaheer. "Trust as an organizing principle." *Organization science* 14.1 (2003): 91-103.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- Merchant, Kenneth & Stede, W.A. (2011). Management Control Systems: Performance Measurement, Evaluation and Incentives.
- Mike Rucker (2016): Things to consider about ethics in academic research. Thesis writing & dissertation: Academic writing help for those feeling stuck. Retrieved February 14, 2021, from <https://unstuck.me/things-consider-ethics-academic-research/>.
- Montoya, A. K. (in press). Moderation Analysis in Two-Instance Repeated-Measures Designs: Probing Methods and Multiple Moderator Models. *Behavior Research Methods*.
- Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media. *Babson Survey Research Group*
- Moran, P. R., & Lu, Z. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice* (pp. 34-47). Boston: Heinle & Heinle.
- Muijs, Daniel, and Karl Sampson. "The trust in testing times: the role of multi-academy trusts during the pandemic." *Ofsted blog* (2021).
- Lambert NM, Stillman TF, Hicks JA, Kamble S, Baumeister RF, Fincham FD. To belong is to matter: sense of belonging enhances meaning in life. *Pers Soc Psychol Bull*. 2013 Nov;39(11):1418-27. doi: 10.1177/0146167213499186. Epub 2013 Aug 15. PMID: 23950557.
- National Alliance on Mental Illness. (2020). Mental Health Conditions. Retrieved May 6, 2023, from <https://www.nami.org/About-Mental-Illness/Mental-Health-Conditions>.
- Nichici, A. (2019): Etică și integritate academică în cercetarea științifică și diseminarea rezultatelor (EIACSDR). PPT
- Odanga, S. (2018). Strategies for increasing students' self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 6(4), 1-16.
- O'Keeffe, Patrick. "A sense of belonging: Improving student retention." *College Student Journal* 47.4 (2013): 605-613.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367. doi:10.3102/00346543070003323
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Parsons, T., & Shils, E. A. (1951). Values, motives, and systems of action." *Toward a general theory of action* 33 (1951): 247-275.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. Sydney, Australia: *The Whitlam Institute*.
- Poulton, R., Caspi, A., & Milne, B.J. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: A life-course study. *Lancet*, 360, 1640-1645. doi:10.1016/S0140-6736(02)11602-3
- Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What Is It and Does It Matter?. *Principal*, 87(5), 42-45.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal

- Study on Adolescent Health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832. 10.1001/jama.1997.035501100049038
- Ripley, A. (2021). *High conflict: why we get trapped and how we get out* (First Simon & Schuster hardcover edition.). Simon & Schuster.
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact and associated factors during the initial stage of the coronavirus (COVID-19) pandemic among the general population in Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 1540.
- Roffey, S. (2007). Transformation and emotional literacy: the role of school leaders in developing a caring community. *Leading and Managing*, 13(1), 16-30.
- Roffey, Sue. (2012). Pupil wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology*. 29. 8-17. 10.53841/bpsecp.2012.29.4.8.
- Ronald Crouch , Christopher B. Keys & Susan D. McMahon (2014) Student–Teacher Relationships Matter for School Inclusion: School Belonging, Disability, and School Transitions, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42:1, 20-30, DOI: 10.1080/10852352.2014.855054
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of management review*, 23(3), 393-404.
- Rowe, F. & Donald, S. (2011). "Promoting connectedness through whole-school approaches", *Health Education*, Vol. 111 Iss 1 pp. 49 – 65.[doi.org/10.1108/09654281111094973](https://doi.org/10.1108/09654281111094973)
- Rozovsky, B. L., & Lototsky, S. V. (2018). *Stochastic evolution systems: linear theory and applications to non-linear filtering* (Vol. 89). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Rynes, S. L., Gerhart, B., & Minette, K. A. (2004). The importance of pay in employee motivation: Discrepancies between what people say and what they do. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(4), 381-394.
- Sales, B.D., & Folkman, S. (Eds.). (2000). Ethics in research with human participants. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Saleh, I., & Homeed, T. S. (2013). Designing an application in augmented reality to facilitate teaching and learning of science in schools. In *INTED2013 Proceedings* (pp. 5265-5265). Valencia, Spain: IATED.
- Schmidt, N., Joiner, T., Young, J., Telch, M.(1995). The Schema Questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of early maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 295-321
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Shamir, Boas, and Yael Lapidot. "Trust in organizational superiors: Systemic and collective considerations." *Organization studies* 24.3 (2003): 463-491..
- Shamoo, Adil E, and David B. Resnik. (2003). Responsible Conduct of Research. *Oxford: Oxford University Press*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, M.K. (2001) The Learning Organization. The Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>
- Smith, D., (2003). Five principles for research ethics. *American Psychological Association. Monitor on Psychology*, Vol 34, No. 1

- Smith, M. L. (2015). School climate, early adolescent development, and identity: Associations with adjustment outcomes (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (UMI No. 3718568).
- Spencer, S., & Hughes, V. (2015). Fundamental rights for irregular migrants: Legal entitlements to healthcare and school education across the EU28. *European Human Rights Law Review*, 6, 604–616.
- Steffens, B., & Rasmussen, A. (2016). The physiology of adventitious roots. *Plant physiology*, 170(2), 603-617.
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20.
- Stickl Haugen, J., Wachter Morris, C., & Wester, K. (2019). The need to belong: An exploration of belonging among urban middle school students. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 1–17.
- Stone, D., Patton, B., & Heen, S. (2010). *Difficult conversations*. Penguin
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tarter, C. J., Bliss, J. R., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational administration quarterly*, 25(3), 294-308.
- Taylor, R. D., & Gebre, A. (2016). Teacher–student relationships and personalized learning: Implications of person and contextual variables. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 205–220). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. Retrieved from www.centeril.org
- Tawwab, N. G. (2021). *Set Boundaries, Find Peace: A Guide to Reclaiming Yourself*. New York: TarcherPerigee
- Thagard, P. (2018). Social equality: Cognitive modeling based on emotional coherence explains attitude change. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5(2), 247-256.
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. *Second international handbook of educational leadership and administration*, 245-279.
- Ripley, A. (2021). *High conflict: why we get trapped and how we get out* (First Simon & Schuster hardcover edition.). Simon & Schuster.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Wadsworth, M.E., Thomsen,A.H., Saltzman,H.,Connor-Smith, J.K.,&Compas, B.E. (2001).Copingwith stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127. doi:10.1037/0033-2909.127.1.87
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). Academic Press.
- Webb, C., (2016). *How to Have a Good Day: Harness the Power of Behavioral Science to Transform Your Working Life*. Pan Macmillan

- Willms, J.D. (2000). Monitoring school performance for 'standards-based reform'. *Evaluation & Research in Education*, 14, 237–253. doi:10.1080/09500790008666976
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: *Results from PISA 2000*. Retrieved from [http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019058/\(100\)](http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019058/(100)). 10.1787/9789264018938-en.
- Wilson, R. A. (2004). *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-Cognition*. Cambridge University Press.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270.
- International Labour Organization. (2022). World employment and social outlook – Trends 2022. Geneva: International Labour Organization. Retrieve from: ([https://www.ilo.org/global/research/globalreports/weso/trends2022/WCMS\\_834081/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/research/globalreports/weso/trends2022/WCMS_834081/lang--en/index.htm), accessed 26 August 2022).
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (1993). *Reinventing your life: how to break free from negative life patterns*. New York, N.Y., U.S.A., Dutton.
- Young, J., Brown, G. (2007). *Chestionarul schemelor cognitive Young*. Formele YSQ-S3 și YSQ-L2 (adaptat de Macavei, B., Popa, S.). În D. David (coordonator), Sistem de evaluare clinică. Cluj-Napoca: RTS. Bel, Daniel & Smolders, Karin & Ijsselsteijn, Wijnand & De Kort, Yvonne. (2009). Social connectedness: Concept and measurement. 67-74. 10.3233/978-1-60750-034-6-67.
- Young, J., Klosko, J., Weishaar, M. (2003). Schema Therapy: Conceptual Model. In J. Young, J. Klosko, M. Weishaar (Eds.), *Schema Therapy: A practitioner's guide* (pp. 1-62). New York: Guilford Press.
- Young, E. Jeffrey, Klosko, S. Janet, Weishaar, E. Marjorie. (2015). *Terapia centrată pe scheme cognitive, Editura ASCR, Bucuresti*
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801> [https://en.wikipedia.org/wiki/Belongingness#cite\\_note-Dewall-10](https://en.wikipedia.org/wiki/Belongingness#cite_note-Dewall-10)