



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 PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ "EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE"

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**Dezvoltarea și testarea unui program de formare bazat pe Dialog Autentic la nivelul
competențelor sociale și emoționale ale viitorilor educatori**

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

Student-doctorand: **Barbara Shapir**

CLUJ-NAPOCA

2023

Cuprins

Introducere	1
Cadrul cercetării	1
Expunerea problematicii de cercetare	1
Decalajul de cunoștințe în domeniu - Nevoi de cercetare identificate	1
Obiectivele cercetării	2
CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE	3
Cadrul teoretic al cercetării	3
1.1 Teoria constructivismului dezvoltării sociale	3
1.2 Teoria dialogismului	4
1.3 Teoria procesării informației	5
1.4 Teoria atașamentului	5
1.5 Teoria sistemelor ecologice	6
1.6 Teoria conceptuală a schimbării	6
CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII	7
2.1 Prezentare generală a design-ului cercetării în funcție de studii	7
2.2 Instrumente de cercetare	9
2.2.1 Instrumente de cercetare pentru studiul 1 - O analiză sistematică a literaturii de specialitate care examinează abordările bazate dialog existente în sălile de clasă și în grădinițe	9
2.2.2 Instrumente de cercetare pentru studiul 2 - Un studiu pilot pentru validarea chestionarului privind percepția rolului profesorului în realizarea unui dialog autentic (TRPADQ).....	10
2.2.3 Instrumente de cercetare pentru studiul 3. Evaluarea programului de intervenție	10
2.2.4 Instrumente de cercetare pentru studiul 4 - Examinarea calitativă a impactului programului de intervenție bazat pe dialog autentic asupra percepției rolului profesorului și a capacității acestuia de a implementa dialogul autentic în clasă.	11
2.3 Populația de cercetare	12
2.3.1 Caracteristicile participanților la studiul 2	12
2.3.2 Caracteristicile participanților la studiul 3	12
2.3.3 Caracteristicile participanților la studiul 4	12
2.4 Considerații de ordin etic.....	12
CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII	13
3.1 Rezultate derivate din studiul 1.....	13

3.1.1 Examinarea abordărilor bazate pe dialog existente în sălile de clasă și în sistemul de învățământ preșcolar, o analiză sistematică a literaturii de specialitate.	13
3.1.2 Discuții și concluzii	13
3.2 Rezultate derivate din studiul 2.....	14
3.2.1 Elaborarea și validarea chestionarului de cercetare - Chestionarul privind percepția rolului profesorului în realizarea dialogului autentic (TRPADQ) - studiu pilot	14
3.2.2. Discuții și concluzii	14
3.3 Rezultate derivate din studiul 3.....	15
3.3.1. Investigarea cantitativă a percepțiilor viitorilor educatori cu privire la rolul lor în realizarea dialogului autentic cu copiii și competențele lor sociale și emoționale	15
3.3.2 Discuții și concluzii	16
3.4 Rezultate derivate din studiul 4.....	17
3.4.1 Studiu calitativ privind reflecțiile participanților la programul de intervenție cu privire la percepția rolului lor în realizarea dialogului autentic	17
3.4.2 Discuții și concluzii	18
CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE	19
4.1 Implicații teoretice	19
4.2 Implicații metodologice	20
4.3 Implicații de ordin practic.....	20
Referințe bibliografice	22

Introducere

Cadrul cercetării

Prezenta cercetare doctorală își propune să caracterizeze tipul de discurs pe care profesorii îl utilizează la clasă, concentrându-se pe percepția de rol a viitorilor educatori (pre-service teacher / PTS) și competențele socio-emoționale ale acestora în dezvoltarea dialogului cu preșcolarii. O temă de cercetare asupra căreia nu s-au identificat studii anterioare este asocierea dintre competența socio-emoțională a viitorilor educatori și capacitatea acestora de a conduce un dialog autentic cu preșcolarii. În plus, nu s-au identificat studii dedicate practicilor didactice care promovează procesele de inițiere a dialogului în mediul preșcolar, respectiv un mediu în care rolului profesorului i se atribuie o importanță capitală în susținerea interacțiunii dialogice. McMullen (1999) a relevat că în cazul profesorilor, convingerile pe care aceștia le împărtășesc înainte de a intra în programele de formare vor afecta direct practicile pedagogice aplicate la clasă.

Expunerea problematicii de cercetare

Decizia de a axa prezenta cercetare pe viitorii educatori are la baza convingerea noastră referitoare la impactul semnificativ asupra bunăstării sociale și emoționale a copiilor pe care îl poate avea calitatea interacțiunilor dintre profesor și copil, aceste afectând direct abilitățile de învățare ale acestuia din urmă și dezvoltarea sa academică viitoare. În opinia noastră, capacitatea unui profesor de a iniția un dialog autentic, de a lua în calcul dorințele și nevoile copilului, nu este în mod necesar o trăsătură înnăscută, ci mai degrabă o abilitate care trebuie învățată. Prezenta cercetare se axează pe schimbarea conceptuală manifestată la viitorii educatori care se angajează în dialoguri personale cu preșcolarii și urmărește să identifice și să caracterizeze tipurile de discurs pe care aceștia le conduc. Am elaborat și implementat un program de formare bazat pe dialog în încercarea de a schimba percepțiile viitorilor educatori și de a le consolida competențele socio-emoționale, prin formarea de abilități care să le îmbunătățească interacțiunile cu copiii.

Decalajul de cunoștințe în domeniu - Nevoi de cercetare identificate

Au fost efectuate studii anterioare în domeniul schimbării conceptuale în rândul viitorilor educatori în ceea ce privește convingerile acestora cu privire la *propria* dezvoltare personală și profesională, precum și modul în care percep rolul profesorului în promovarea succesului academic al copiilor (Zinsser et al., 2014; Manuel & Hughes,

2006; Macedo & Freire, 2005). În plus, există studii care au măsurat efectele pe care schimbările conceptuale în rândul profesorilor le-au avut asupra abilităților școlare ale copiilor (Duit, 1995; Vosniadou, 2003; Yaman, 2004).

Încă de la naștere, copiii încep un proces de învățare care va continua pe tot parcursul vieții. Asigurarea unor medii stimulative, a unor practici adecvate dezvoltării și a unei îngrijiri de calitate le va permite acestora să prospere. Prin urmare, este necesar ca educatorii să fie pregătiți profesional cu privire la toate aspectele legate de dezvoltarea copilului, și să înțeleagă importanța pe care interacțiunile prin intermediul dialogului o au în crearea unor relații personale sigure în acești ani formidabili, precum și efectele asupra relațiilor pe care copiii le vor stabili în viitor cu alte persoane.

Nu s-au identificat în literatura de specialitate alte cercetări privind practicile educaționale care promovează procesele bazate pe dialog în mediul preșcolar și nici alte studii cu privire la efectele instruirii bazate pe dialog asupra schimbărilor conceptuale și, pe cale de consecință, asupra interacțiunilor între profesor și copii. După cum am menționat deja, așa cum punctează și Shulman (1997) și Lortie (2020) în cazul viitorii educatori care intră în programele de formare cu convingeri anterioare, aceste convingeri ar putea afecta capacitatea lor de a reconstrui convingerile conceptuale care le sunt predate în cadrul programelor de formare.

Se cunosc relativ puține aspecte legate de efectele pe care comunicarea verbală și nonverbală le are asupra bunăstării sociale și emoționale a copiilor mici. Mai mult decât atât, nu am identificat studii de specialitate referitoare la utilizarea programelor de intervenție bazate pe dialog ca parte a formării continue pentru viitorii educatori, în efortul de a-i ajuta să îmbunătățească calitatea interacțiunilor cu copiii prin susținerea emoțională a acestora. Astfel, am identificat o serie de lacune de cunoștințe în ceea ce privește asigurarea unor spații deschise pentru un dialog autentic între educatori și copii, pe baza abilităților acestora de a identifica convingerile educaționale inerente și de a preconiza o schimbare conceptuală. Pentru a compensa acest decalaj, am întreprins prezenta cercetare doctorală, organizată în cele patru studii prezentate în capitolul dedicat metodologiei.

Obiectivele cercetării

Obiectivul prezentei cercetări este de a investiga abilitățile viitorilor educatori de a dobândi competențe în sfera dialogului autentic prin intermediul unui program de intervenție implementat într-un colegiu de formare a cadrelor didactice din Israel și

încercarea acestora de a implementa cunoștințele și abilitățile dobândite în sistemul de învățământ preșcolar.

CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE

Cadrul teoretic al cercetării

Cadrul teoretic al prezentei cercetări se bazează pe șase teorii, respectiv două teorii fundamentate: (1) Teoria constructivismului dezvoltării sociale a lui Vygotsky (1978) și (2) Teoria dialogului și a pedagogiei dialogice dezvoltată de Bakhtin (1990) și, respectiv, Alexander (2020) și o serie de teorii suplimentare: Teoria procesării informației dezvoltată de Atkinson & Shiffrin (1968), Teoria atașamentului avansată de Bowlby (2004), Teoria lui Bronfenbrenner cu privire la sistemele ecologice (Bronfenbrenner, 1979), Teoria schimbării conceptuale dezvoltată de Strike & Posner (1982), Programe de formare a profesorilor israelieni bazate pe dialog. În următoarele secțiuni vom detalia teoriile menționate mai sus.

1.1 Teoria constructivismului dezvoltării sociale

Lev Vygotsky, psiholog care a abordat tematica dezvoltării, a cercetat modul în care oamenii învață și dobândesc cunoștințe. Teoria sa își are rădăcinile într-o altă teorie socio-culturală, cunoscută sub numele de teoria social-constructivistă, una dintre teoriile fundamentale din domeniul educației (Vygotsky, 1978), care evidențiază legătura profundă existentă între vorbire, gândire și învățare. Wink & Putney (2002) evidențiază următoarele principii de bază ale acestei teorii: învățarea apare ca rezultat al interacțiunilor sociale; acestea conduc la dezvoltarea cognitivă și la utilizarea simbolurilor pentru a obține o metodă mai complexă de gândire; autorii continuă prin a puncta faptul că, întrucât indivizii se află într-un proces constant de dezvoltare cognitivă, este mai important ca mediile de învățare să sprijine procesul, mai degrabă decât să promoveze rezultatul.

Peled-Elhanan și Blum-Kukla (2006) explică faptul că există două elemente care influențează măsura în care are loc învățarea. În primul rând, aspectele pe care un copil le moștenește de la cultura sa, și aici ne referim în primul rând la limbă și capacitatea de a o utiliza în procesul de gândire, vor determina ce și cum va învăța. În al doilea rând, este vorba de interacțiunile sociale pe care un copil le are cu membrii comunității sale care dețin deja un bagaj semnificativ de cunoștințe; în cadrul

comunității, copilul învață cum să folosească simbolurile culturale pe care le-a moștenit; aceste experiențe conduc ulterior la procesul de învățare semnificativă.

Suizzo (2000) afirmă că, pentru a evalua în mod adecvat capacitatea unui copil de a finaliza o sarcină cognitivă, este necesar să se măsoare sprijinul social de care acesta a beneficiat pe parcursul procesului de învățare. Echipa de sprijin din universul unui copil este formată de regulă din părinți, profesori și colegi. Cu toții trebuie să promoveze și să încurajeze copilul să folosească experiențele anterioare pentru a-și dezvolta mai bine abilitățile de gândire, care îi vor permite să dezvolte capacități și abilități superioare și nu doar să performeze doar la un nivel funcțional.

1.2 Teoria dialogismului

Hamston (2006) afirmă că dialogul autentic se produce atunci când două persoane se află în comuniune, trimițând și primind mesaje în scopul interacțiunii. Incluziunea are loc atunci când cei implicați în dialog recunosc toate perspectivele, adresând în același timp întrebări deschise pentru a obține mai multe informații despre gândurile și sentimentele interlocutorului. Limba este un factor important în comunicarea în cadrul unui dialog, însă nu este singurul care contează. Bakhtin (1981) propune ca dialogismul să fie privit ca o interacțiune socială în care toate părțile interesate intervin cu mai multe voci și care încorporează diverse gânduri, emoții și dorințe.

Dialogul autentic înseamnă deschiderea de spații care să permită examinarea tuturor întrebărilor, aspect ce încurajează formularea de noi întrebări. Strickland & Marinak (2016) afirmă că acest tip de dialog lasă loc pentru exprimare, permițând ca toate vocile să fie auzite și valorizate. Dialogul autentic are loc atunci când adultul conștientizează foarte bine rolul său în cadrul dialogului și capacitatea sa de a fi prezent emoțional pentru copil (Katznelson, 2005). Dialogul este considerat autentic pentru că este centrat pe copil și gravitează în jurul aspectelor care îl interesează pe acesta din urmă. Rolul profesorului este de a asculta cu atenție și de a pune întrebări deschise care să îl ajute pe copil să reflecteze asupra experiențelor sale și să rezolve probleme, dacă este necesar. Profesorul trebuie să acorde dialogului întreaga sa atenție, să furnizeze răspunsuri empaticе și să manifeste înțelegere necondiționată față de nevoile copilului.

1.3 Teoria procesării informației

Kandarakis & Poulos (2008) susțin că principala contribuție a acestei teorii constă în faptul că examinează posibilitățile de creștere a capacității de stocare a informațiilor în memoria individului. Această teorie își are rădăcinile în constructivism, încercând să descifreze maniera și motivele pentru care indivizii învață pe baza reactivării memoriei. Minteă umană procesează și transformă în informații în mod constant stimulii primiți prin intermediul simțurilor. Wolfe (2010) susține că, atunci când copiii interacționează cu mediul înconjurător, aceștia absorb constant noi stimuli și vor fi capabili să confere un sens acestor stimuli în măsura în care aceștia au fost dobândiți prin participare activă și se bazează pe cunoștințele anterioare. Mediile de învățare, precum și interesul pe care profesorul îl manifestă față de nevoile copiilor, îi vor determina, la rândul lor, pe copii să acționeze și să reacționeze la stimuli.

Chambers (2010) stipulează că, atunci când viitorii profesori dobândesc informații noi în cadrul programelor de formare, aceste informații pot fi plasate în memoria pe termen lung și pot fi reactivate atunci când este necesar în contextul de la clasă. Acest lucru va fi însă posibil numai dacă informațiile au fost dobândite într-o manieră activă. Simulările în clasă reprezintă o modalitate perfectă de a realiza acest lucru și de a face ca învățarea să fie semnificativă, aspect ce va contribui ulterior la stocarea adecvată pentru utilizare viitoare (De Jong et al., 2012). Simulările le permit viitoarelor cadre didactice să facă legătura între teorie și practică, prin participarea la un joc de rol dramatic care îi ajută să înțeleagă mai bine ce înseamnă să se afle într-o situație reală din clasă.

1.4 Teoria atașamentului

Pe parcursul anilor dedicați cercetării, Bowlby (1982) a descoperit că atunci când o mamă este sensibilă și receptivă la nevoile copilului, acesta crește cu un sentiment de siguranță și de respect de sine, care îi permit să aibă încredere în ceilalți și să își regleze emoțiile în orice situație dată pe parcursul vieții. Aceasta este esența teoriei sale despre atașament.

Sessa et al. (2020) au identificat corelații între capacitatea unui copil de a manifesta încredere în ceilalți și capacitățile de comunicare ale acestuia, bazându-se în același timp pe teoria atașamentului. Autorii au descris diferitele tipuri de atașamente pe care copiii le dezvoltă în primele luni de viață față de persoanele care îi îngrijesc în încercarea de a se simți aproape de aceștia, în special modul în care folosesc aceste

relații atunci când se simt amenințați. Pe măsură ce cresc, copiii încep să internalizeze îngrijitorul primar ca fiind figura lor de atașament, ce va avea un efect asupra tuturor relațiilor lor viitoare cu adulții, inclusiv a relațiilor cu profesorii.

1.5 Teoria sistemelor ecologice

Modelul sistemelor ecologice multiple dezvoltat de Bronfenbrenner (1979) descrie modul în care un copil este afectat de mediul înconjurător. Acest model se bazează pe ideea că dezvoltarea unui copil este influențată de o serie de factori de mediu care sunt organizați în diferite sisteme, precum și de interacțiunile dintre aceste sisteme. De asemenea, autorul punctează că dezvoltarea fiecărui copil este unică și influențată de o varietate de factori diferiți. Dialogul se poate dovedi a fi un factor semnificativ care să consolideze abilitatea copilului de a naviga prin aceste sisteme.

1.6 Teoria conceptuală a schimbării

Linder (1993) și Marton (1981) percep schimbarea conceptuală ca fiind extinderea conceptelor deja existente, mai degrabă decât crearea de noi concepte. Acest lucru se poate realiza în condițiile în care contextul în care sunt dobândite noile concepte este unul familiar. Duschl și Jimenez-Aleixandre (2012) susțin că, atunci când un individ conferă un înțeles diferit unui anumit concept, se va produce o schimbare conceptuală, care nu înseamnă în mod necesar că respectivul concept primește un context diferit.

Casey (2016) explică faptul că viitorii profesori intră în programele de formare cu amintiri din experiențele pe care le-au trăit ca studenți și au anumite concepții despre ceea ce reprezintă în viziunea lor rolul unui profesor. Unele dintre aceste experiențe pot fi pozitive, altele negative, iar unele sunt o combinație de experiențe pozitive și negative. Aceste experiențe au fost modelate de interacțiunile cu persoanele pe care le-au întâlnit în sistemul educațional și în propriile rețele sociale. Aceste convingeri anterioare pot avea efecte asupra abilităților lor de a dobândi noi cunoștințe, precum și de a utiliza cunoștințele existente în cadrul unei săli de clasă atunci când interacționează cu copiii.

Următorul capitol începe cu o prezentare generală a proiectului de cercetare, urmată de o descriere detaliată a instrumentelor de cercetare, a participanților și a considerentelor de ordin etic.

CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

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

Tabelul 2.2 Un proiect de cercetare detaliat, procesul și metodologia acestuia

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente	Analize
Studiul 1 Analiza sistematică a literaturii de specialitate	Examinarea abordărilor bazate pe dialog existente în sălile de clasă și în sistemul de învățământ preșcolar				Metoda: Analiză sistematică a literaturii de specialitate	Analiza sistematică a literaturii de specialitate
Studiul 2 Validarea chestionarului de cercetare Percepția rolului profesorului în realizarea chestionarului de dialog autentic (TRPADQ) (Studiu cantitativ)		N = 217	Vor trece testul de validitate a structurii factorii din Chestionarul privind percepția rolului profesorilor în inițierea dialogului autentic (TRPADQ)?	Factorii identificați în TRPADQ vor fi confirmați prin analiza validității structurii.	Metoda: Revizuire efectuată de experți EFA CFA	Analiza factorială exploratorie (EFA) a fost efectuată utilizând rotația Varimax pentru a construi factori ortogonali, deoarece o dimensiune a eșantionului de 217 este considerată suficient de mare pentru EFA atunci când nu există valori lipsă (McNeish, 2017). Ulterior, s-au calculat coeficienții de corelație Pearson pentru a validitatea structurii TRPADQ.
Studiul 3A A. Percepția rolului și competența socio-emoțională a viitorilor educatori privind desfășurarea dialogului autentic în clasă înainte și după programul de intervenție pedagogică bazat pe dialog autentic (PADIP); grup de control și grup experimental (Studiu cantitativ)		N = 80 40 viitori educatori care au participat la program (Grup experimental) 40 viitori educatori care nu au participat la program (Grup de control)	Programul de formare bazat pe dialog va avea un impact asupra percepțiilor rolului viitorilor educatori în ceea ce privește capacitatea lor de a conduce un dialog autentic cu copiii, precum și asupra competenței lor sociale și emoționale?	Se vor constata îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește percepțiile viitorilor educatori asupra variabilelor țintă. Viitorii educatori care fac parte din grupul experimental își vor înțelege mai bine rolul în desfășurarea unui dialog autentic cu copiii, precum și competențele socio-emoționale de a conduce un dialog autentic,	Metoda: 2 Chestionare cu întrebări închise: 1. Percepția rolului profesorilor în desfășurarea dialogului autentic Chestionar (TRPADQ) creat de cercetător. Bazat pe <i>Chestionarul privind interacțiunea cu profesorul (QTI)</i> , elaborat de Wubbels, Brekelmans și Hooymaayer (1991) Chestionarul A 2. Chestionarul	Analiza factorială de confirmare (CFA) a fost efectuată pentru modelul cu cinci factori utilizând mai mulți indici de potrivire. Pentru a examina dacă variabilele dependente au fost distribuite în mod normal, s-au efectuat teste Shapiro-Wilk pentru fiecare grup de studiu. Testele Wilcoxon și Mann-Whitney ca analize neparametrice. Testele Wilcoxon au examinat diferențele dintre cele două momente de timp în fiecare grup de studiu, iar testul Mann-Whitney a examinat diferențele dintre cele două grupuri de studiu în fiecare moment de timp. Pentru a examina eventualele diferențe semnificative în ceea ce privește scorurile participanților la TRPADQ și

				în comparație cu viitorii educatori repartizați în grupul de control	cu privire la competența socio-emoțională PSTs (PTSECQ) bazat pe CASEL (Elias et al., 2000) Chestionarul B	SECQ în funcție de grupul de studiu și de momentul de timp, au fost efectuate analize ANOVA mixte cu două căi (2x2). Pentru a examina contribuția caracteristicilor demografice ale participanților la EPV a scorurilor TRPADQ și a scorurilor la Percepția PTSECQ la T1, au fost efectuate analize de regresie multiplă. Pentru a examina contribuția caracteristicilor demografice ale participanților și a repartizării pe grupe la varianța explicată a scorurilor TRPADQ și a scorurilor la PTSECQ la T2 au fost efectuate teste T pentru două eșantioane independente
Studiul 3B Efectele caracteristicilor demografice asupra percepției rolului profesorului și a competenței social-emoționale (Studiu cantitativ)	1. Examinarea corelațiilor dintre percepțiile viitorilor educatori privind rolul profesorului în realizarea unui dialog autentic și competența lor socio-emoțională		Se vor identifica asocieri semnificative între percepțiile viitorilor educatori asupra rolului profesorilor în ceea ce privește dialogul autentic și competența socio-emoțională a acestora	În ambele grupuri de studiu se va identifica o corelație pozitivă semnificativă între percepțiile viitorilor educatori cu privire la rolul profesorului în realizarea unui dialog autentic și competența lor socio-emoțională cu copiii. Se vor identifica diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește valoarea coeficientului de corelație.		Au fost efectuate analize de corelație Pearson pentru cele două grupuri, precum și pentru fiecare grup în parte. Transformarea Fischer r în z
	2. Examinarea contribuției caracteristicilor demografice la varianța explicată (EPV) în ceea ce privește percepția rolului profesorului în desfășurarea		Există caracteristici demografice care pot explica variația percepțiilor cu privire la rolul profesorului în realizarea unui dialog autentic și la	Se va identifica o contribuție semnificativă a caracteristicilor demografice ale viitorilor educatori la varianța explicată (EPV) a percepțiilor lor asupra rolului profesorului în		Analize de regresie multiplă

	unui dialog autentic și a competenței socio-emoționale a acestuia cu copiii în fiecare reper temporal.		competența socio-emoțională a acestuia la fiecare reper temporal?	desfășurarea unui dialog autentic și competențele socio-emoționale la fiecare reper temporal.		
Studiul 4 Contribuția PADIP pentru participanți (Studiu calitativ)	Examinarea aprofundată a contribuției pe care un program de formare bazat pe dialog o are asupra participanților.	N= 10 participanți din Grupul experimental	Vor indica reflecțiile viitorilor educatori faptul că programul de intervenție a avut un impact asupra percepției lor asupra variabilelor țintă?	După participarea la programul de intervenție, viitorii educatori vor conștientiza faptul că deschiderea pentru dialogul autentic, centrat pe copil, este parte a rolului profesorului din învățământul preșcolar. După program, viitorii educatori vor afirma că dialogul cu preșcolarul a devenit mai lung ca durată, conținând mai multe întrebări deschise și fiind abordat cu un grad mai mare de receptivitate.	Interviu semi-structurat Analize ale transcrierilor	Analiza de conținut bazată pe stabilirea de categorii

2.2 Instrumente de cercetare

2.2.1 Instrumente de cercetare pentru studiul 1 - Analiză sistematică a literaturii de specialitate care examinează abordările bazate dialog existente în sălile de clasă și în grădinițe

Instrumentul utilizat pentru analiza sistematică a literaturii de specialitate s-a bazat pe cele opt etape indicate de Uman (2011): 1. Formularea întrebărilor de revizuire; 2. Definierea și specificarea criteriilor de includere și excludere a studiilor; 3. Dezvoltarea unui stil personal de strategii de căutare pentru a localiza studiile în manieră ordonată; 4. Procesul de selecție a studiilor pertinente; 5. Crearea unui tabel care să includă informațiile extrase din fiecare studiu; 6. Evaluarea calității fiecărui

studiu identificat și a relevanței acestuia pentru prezenta cercetare; 7. Analiza și interpretarea rezultatelor identificate în cadrul diferitelor studii; 8. Publicarea rezultatelor.

2.2.2 Instrumente de cercetare pentru studiul 2 - Studiu pilot pentru validarea chestionarului privind percepția rolului profesorului în realizarea unui dialog autentic (TRPADQ)

Procesul de validare s-a desfășurat pe baza a trei instrumente metodologice. Primul instrument a constat în validarea de către experți, necesară pentru a evalua compatibilitatea itemilor chestionarului cu subiectul cercetării și relevanța acestuia pentru cadrul teoretic. Al doilea instrument a constat în analiza factorială explicativă a celor cinci factori stabiliți în chestionar, iar al treilea instrument a fost analiza factorială confirmatorie pentru verificarea structurii factoriale și testarea ipotezei de cercetare.

2.2.3 Instrumente de cercetare pentru studiul 3. Evaluarea programului de intervenție

Pentru a evalua percepția rolului viitorilor educatori cu privire la capacitatea lor de a conduce un dialog autentic (instrumentul #1, TRPADQ Chestionarul A) cu preșcolarii, precum și competențele lor socio-emoționale (instrumentul #2, PTSECQ, Chestionarul B), am utilizat două chestionare cu întrebări închise. Ambele instrumente s-au bazat pe chestionare existente în literatura de specialitate, care au fost revizuite pentru a răspunde întrebărilor cercetării.

Instrumentul #1. Chestionarul privind percepția rolului profesorilor în desfășurarea dialogului autentic

Acest instrument a fost elaborat de către cercetător, cu scopul de a examina percepțiile viitorilor educatori cu privire la capacitatea lor de a conduce un dialog autentic în clasă. Instrumentul se bazează pe Chestionarul privind interacțiunea profesorilor (QTI), elaborat de Wubbels, Brekelmans și Hooymaayer (1991). Chestionarul este alcătuit din 21 de itemi împărțiți în două dimensiuni: importanța pe care educatorul o atribuie dialogului și capacitatea de a promova dialogul în cadrul clasei. Aceste două teme au fost testate în următorul studiu, cel calitativ.

Instrumentul #2. Chestionarul privind competența socio-emoțională a viitorilor educatori.

Acest instrument se bazează pe modelul de colaborare pentru învățare academică, socială și emoțională, CASEL (Elias et al., 2000). Chestionarul este alcătuit din 23 de itemi care măsoară percepția individului asupra propriei competențe socio-emoționale și fost împărțit în cinci dimensiuni: identificarea și gestionarea emoțiilor, autogestionarea în situații dificile, conștientizarea sentimentelor celorlalți, capacitatea de a crea relații pozitive și asumarea responsabilității pentru deciziile luate.

Patru instrumente au fost selectate pentru a determina contribuția pe care Programul de intervenție bazat dialog autentic destinat viitorilor educatori (PADIP) a avut-o asupra percepției rolului viitorilor educatori asupra capacității lor de a conduce dialogul autentic: două chestionare cu întrebări închise, analiza de corelație Pearson pentru examinarea corelațiilor dintre percepțiile lor și competența socio-emoțională și analiza de regresie multiplă pentru examinarea caracteristicilor demografice pentru variația dintre TRPADQ și PTSECQ.

2.2.4 Instrumente de cercetare pentru studiul 4 - Examinarea calitativă a impactului programului de intervenție bazat pe dialog autentic asupra percepției rolului profesorului și a capacității acestuia de a implementa DA în clasă.

Instrumentul #1. Interviu semi-structurat

La finalul programului de intervenție, viitorii educatori au fost intervievați de către cercetător în cadrul unui interviu semi-structurat. Acestora li s-au adresat cinci întrebări deschise cu privire la programul de intervenție, iar răspunsurile lor au fost clasificate într-un formular de analiză calitativă a conținutului. Întrebările au fost: (1) „Care este experiența dumneavoastră personală în ceea ce privește participarea la programul de intervenție?”, (2) „În ce moment al programului de intervenție ați început să înțelegeți subiectul dialogului autentic?”, (3) „Puteți descrie două aspecte importante pe care le-ați învățat despre dialogul autentic și cum l-ați defini din propria perspectivă?”, (4) „Credeți că veți putea practica dialogul autentic cu copiii din grădiniță, iar dacă da, vă așteptați la provocări?” (5) „Ați recomanda programul de intervenție altor cadre didactice în formare sau educatorilor și de ce?”

Instrumentul nr. 2 Metoda analizei discursului – Au fost analizate transcrierile dialogurilor viitorilor educatori cu preșcolarii în vederea analizării implementării unor caracteristici ale dialogului autentic. În plus, s-au analizat afirmațiile participanților extrase din interviuri pentru a identifica temele recurente.

2.3 Populația de cercetare

2.3.1 Caracteristicile participanților la studiul 2

Studiul pilot a inclus 217 studenți, cu vârste cuprinse între 22 și 40 de ani. Dintre aceștia, 100 lucrau ca manageri de grădiniță (46,1%), 23 studenți lucrau ca educatori suplینitori (10,6%), și 94 nu începuseră încă activitatea în sistemul de învățământ preșcolar. Un număr de 82 de studenți erau necăsătoriți (37,8%), 97 erau căsătoriți (44,7%), 25 erau într-o relație (11,5%) și 13 erau divorțați (6,0%). Aproape jumătate dintre participanți aveau copii (114 studenți, 52,5%).

2.3.2 Caracteristicile participanților la studiul 3

Eșantionul a inclus 80 de viitori educatori, studenți în cadrul unui program de formare cu durata de patru ani la universități sau colegii pedagogice din Israel și care se aflau în cel de-al treilea sau al patrulea an al studiilor de licență în domeniul educației, la specializarea Educație timpurie.

Vârsta medie a studenților care au participat la prezenta cercetare a fost de 26,24 ani, cu o deviație standard de 2,47. Studenții au fost repartizați în două grupuri de studiu: 40 de viitori educatori au fost repartizați în grupul de control care a inclus cursanți la diverse universități sau colegii care urmează un curriculum standard și 40 de viitori educatori, care au alcătuit grupul experimental, au fost selectați de la Colegiul Academic Kaye din sudul Israelului pentru a participa la un program de intervenție care a urmărit să le ofere cunoștințe și instrumente practice pentru a gestiona dialogul autentic personal și cu preșcolarii.

2.3.3 Caracteristicile participanților la studiul 4

Un număr de 10 voluntari din cadrul grupului experimental al studiului 3 au fost incluși în studiul calitativ.

2.4 Considerații de ordin etic

Toate formularele corespunzătoare au fost semnate și aprobate conform cerințelor Consiliului de Educație pentru Studii Academice Superioare din Israel și ale Comitetului de Etică al Colegiului Kaye din Israel, unde s-a desfășurat cercetarea, pentru a garanta că propunerea de cercetare a respectat standardele etice corespunzătoare. Formularele specifică obiectivele cercetării, metodologia și includ consimțământul participanților.

Toți participanții au semnat formulare de consimțământ scris înainte de înrolarea în cadrul studiului, în care se preciza că toate datele vor fi colectate în mod anonim pentru a le proteja drepturile. Numele participanților, adresele / locațiile și orice alte informații personale au fost omise din transcrieri. În plus, au fost stabilite anumite limite etice înainte de implementarea programului de intervenție, datorită faptului că cercetătorul este membru al personalului colegiului în care a fost implementat programul de intervenție.

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 decis că nu mai dorește să participe la interviu, ar fi fost imediat exclus și ar fi fost contactați voluntari de rezervă.

CAPITOLUL3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII

3.1 Rezultate derivate din studiul 1

3.1.1 Examinarea abordărilor bazate pe dialog existente în sălile de clasă și în sistemul de învățământ preșcolar - analiză sistematică a literaturii

Toate studiile analizate au avut ca obiect dialogul în cadrul clasei, însă a existat o diversitate în ceea ce privește populația de cercetare. Au fost observate categorii specifice de cursanți și profesori, de la preșcolari la studenți, majoritatea cercetărilor fiind realizate cu referire la copiii din ciclul primar. În ceea ce privește paradigma de cercetare, mai mult de jumătate dintre aceste studii au utilizat instrumente calitative în mai mare măsură decât instrumente cantitative. Cele mai frecvente instrumente au fost: observațiile, înregistrările și interviurile. În cele din urmă, au fost descoperite următoarele dimensiuni ale pedagogiei dialogice: incluziune, comunicare, diversitate, acumularea de cunoștințe și identificare.

3.1.2 Discuții și concluzii

Analiza sistematică a literaturii de specialitate a evidențiat necesitatea înființării mai multor programe de intervenție pedagogică în grădinițe și în clasele de elevi, atât la nivel de formare pentru viitorii educatori, cât și la nivel de formare continuă, pentru a ajuta cadrele didactice să înțeleagă mai bine modalitățile de creare a unui dialog centrat pe copil, care să promoveze egalitatea. În plus, analiza a arătat că spațiile de dialog deschise pe care profesorii le creează pentru ca sălile de clasă să fie mai

incluzive, promovând voci și perspective multiple pot fi benefice pentru copiii marginalizați și clasele multiculturale.

3.2 Rezultate derivate din studiul 2

3.2.1 Elaborarea și validarea chestionarului privind percepția rolului profesorului în realizarea dialogului autentic (TRPADQ) - studiu pilot

Validarea de către experți s-a dovedit a fi esențială pentru validitatea și fiabilitatea elementelor din chestionar. 4 itemi din 25 au fost eliminați din chestionarul original, deoarece au fost considerați incompatibili cu subiectul și irelevanți pentru mediile preșcolare. Rotația Varimax în cadrul EFA, a arătat că toți indicatorii au încărcări factoriale mai mari de 0,70. Corelațiile Pearson au fost apoi efectuate pentru a stabili în continuare validitatea. Corelațiile au sprijinit validitatea structurii, toate corelându-se pozitiv, cu coeficienți variind de la 0,31 la 0,56. În cele din urmă, s-a efectuat o analiză factorială de confirmare după ce s-au adăugat corelațiile dintre erorile de măsurare între cele cinci perechi de itemi, fiecare aparținând aceluiași factor, și s-a constatat un indice de potrivire foarte bun. În concluzie, chestionarul s-a dovedit a fi atât valid, cât și fiabil prin intermediul unei analize calitative aprofundate și extinse și a deserved cu succes scopul utilizării în cel de-al treilea studiu din cadrul prezentei cercetări.

3.2.2. Discuții și concluzii

Pe baza analizei sistematice din Studiul 1, cercetătorul a elaborat un chestionar care să corespundă cerințelor prezentei cercetări. Chestionarele existente în literatura de specialitate nu acopereau toate dimensiunile necesare pentru evaluarea impactului formării bazate pe dialog autentic în ceea ce privește percepția rolului profesorului în desfășurarea dialogului autentic. Chestionarul a fost conceput pentru a măsura percepțiile de rol ale viitorilor educatori în ceea ce privește desfășurarea dialogului autentic în instituțiile preșcolare. Acest chestionar a fost creat pentru viitorii educatori din Israel, însă poate fi utilizat în orice altă țară, cu posibilitatea de a fi adaptat în funcție de componentele culturale specifice.

3.3 Rezultate derivate din studiul 3

3.3.1. Investigarea cantitativă a percepțiilor viitorilor educatori cu privire la rolul lor în realizarea DA cu copiii și competențele lor sociale și emoționale

În această secțiune sunt prezentate trei rezultate semnificative. În primul rând, grupul experimental a obținut scoruri mai mari la toate măsurătorile din ambele chestionare, TRPADQ și PTSECQ, comparativ cu grupul de control după programul de intervenție, ceea ce demonstrează impactul programului asupra percepției rolului viitorului educator și asupra competenței socio-emoționale în ceea ce privește desfășurarea dialogului autentic în clasă. Pentru a examina contribuția caracteristicilor de fond ale participanților și a repartizării pe grupe la varianța explicată a scorurilor TRPADQ și a scorurilor la PTSECQ după programul de intervenție, au fost efectuate analize de regresie ierarhică. Tabelul 1 indică în ce măsură faptul că participantul a fost repartizat la grupul experimental sau la grupul de control a contribuit semnificativ la varianța explicată a tuturor valorilor (între 8,0%-35,3%) cu coeficienți β pozitivi.

Tabelul 1 Rezultatul regresiiilor ierarhice pentru TRPADQ și PTSECQ pentru caracteristicile de fond ale participanților și variabila de grupare ($N = 80$)

Explained variables	Steps	Explanatory variables	B	SE. B	β	R^2	ΔR^2
Improvement rate in the TRPADQ scales							
TRPADQ – Total score	1	Study group ¹	.53	.10	.51***	.265***	.265***
Impact on child's dialogue	1	Study group ¹	.51	.13	.40***	.157***	.157***
Kindergarten teacher's ability to promote dialogue	1	Study group ¹	.42	.14	.31**	.097**	.097**
Dialogue barriers	1	Study group ¹	.88	.13	.59***	.353***	.353***
Fear of losing control	1	Study group ¹	.47	.15	.34**	.118**	.118**
Importance a teacher gives to use of dialogue as a teaching method	1	Study group ¹	.33	.13	.28**	.080**	.080**
PTSECQ							
Total score	1	Study group ¹	.21	.07	.34**	.114**	.114**

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; ¹ Grupul de studiu: 0 = Control, 1 = Experimental.

În al doilea rând, percepția viitorilor educatori cu privire la competența lor socio-emoțională, indiferent dacă participantul este singur sau este căsătorit/într-o relație, a contribuit în mod semnificativ, cu 5,1% la varianța explicată a scorului total la PTSECQ cu un coeficient β pozitiv. În al treilea rând, participanții care au copii au obținut un scor semnificativ mai mare la PTSECQ decât cei care nu au copii. Aceste două ultime aspecte sunt evidențiate Tabelul 2.

Tabelul 2 Rezultatele regresiiilor multiple pentru TRPADQ și PTSECQ la T1 în funcție de caracteristicile de fond ale participanților ($N = 80$)

Explained variables	Steps	Explanatory variables	B	SE.B	β	R^2	ΔR^2
Improvement rate in the TRPADQ scales							
TRPADQ – Total score	1	Study group ¹	.53	.10	.51***	.265***	.265***
Impact on child's dialogue	1	Study group ¹	.51	.13	.40***	.157***	.157***
Kindergarten teacher's ability to promote dialogue	1	Study group ¹	.42	.14	.31**	.097**	.097**
Dialogue barriers	1	Study group ¹	.88	.13	.59***	.353***	.353***
Fear of losing control	1	Study group ¹	.47	.15	.34**	.118**	.118**
Importance a teacher gives to use of dialogue as a teaching method	1	Study group ¹	.33	.13	.28**	.080**	.080**
Perception of Teacher's Social Emotional Competence scale							
Total score	1	Study group ¹	.21	.07	.34**	.114**	.114**

* $p < .05$, ** $p < .01$;¹ Copii: 0 = Nu are copii, 1 = Are copii;² Starea civilă: 0 = Necăsătorit, 1 = Căsătorit/într-o relație

3.3.2 Discuții și concluzii

Rezultatele au indicat o consistență ridicată a coeficientului alfa Cronbach pentru toți itemii din TRPADQ, ceea ce sugerează că itemii au fost strâns legați ca grup și individual. Acest chestionar poate fi utilizat în viitor pentru a investiga dacă profesorii care percep dialogul ca pe un instrument pedagogic se vor strădui să încorporeze caracteristici dialogice autentice ca parte a discuțiilor în cadrul clasei. La rândul lor, copiii vor imita aceste abilități dialogice pe care le experimentează cu profesorii și vor dobândi capacitatea de a conversa într-o manieră similară cu colegii lor. Acest lucru poate îmbunătăți climatul din clasă, încurajând interacțiunile sociale în care copiii preiau inițiativa cu privire la subiectele învățate și se simt parteneri egali în dialog (Holden, 2006). Chestionarul validat creat de cercetător poate fi utilizat în cercetări viitoare privind dialogul în clasă, precum și în cercetări privind viitorii educatori din orice alte contexte culturale.

Rezultatele indică că profesorii care au la rândul lor copii, spre deosebire de colegii lor care nu au copii, acceptă mai bine un dialog condus de copii și oferă un spațiu deschis, tratând elevii în mod egal. În plus, educatorii căsătoriți sau care se află într-o relație au obținut scoruri mai mari la PTSECQ decât profesorii care nu sunt într-o relație. Se poate concluziona că stabilitatea într-o relație intrapersonală poate contribui la consolidarea competențelor sociale și emoționale. Hen și Goroshit (2016)

afirmă că profesorii care sunt capabili să manifeste un interes emoțional real față de ceilalți și să exprime empatie și grijă în viața personală vor aduce aceste competențe în relația profesor-copil în cadrul clasei.

3.4 Rezultate derivate din studiul 4

3.4.1 Studiu calitativ privind reflecțiile participanților la programul de intervenție cu privire la rolul lor în realizarea dialogului autentic

Rezultatele derivate din analiza calitativă care vizează reflecțiile participanților la programul de intervenție descriu un sentiment general pozitiv față de programul de intervenție, după cum se poate observa din răspunsurile furnizate la întrebări. Rezultatele indică faptul că programul a avut rolul de a schimba percepțiile cu privire la rolul profesorului în stabilirea dialogului în clasă, conducând la o mai bună înțelegere a faptului că un dialog deschis, centrat pe copil, care face auzite mai multe voci, contribuie la dezvoltarea unui climat educațional pozitiv și empatic în clasă.

Răspunsurile participanților au arătat că programul i-a ajutat să înțeleagă că dialogul poate fi folosit ca un instrument pentru a-i ajuta pe copii să își dezvolte competențele sociale și emoționale și să își consolideze încrederea în sine. În plus, programul le-a îmbunătățit propriile competențe sociale și emoționale, prin faptul că au transferat caracteristicile dialogului autentic în conversațiile cu prietenii și familia.

Impactul pe care programul l-a avut asupra capacității participanților de a implementa caracteristicile dialogului autentic a fost dovedit prin analiza celor două dialoguri realizate cu preșcolarii, înainte și după programul de intervenție. Cel de-al doilea dialog a inclus caracteristicile pe care le-au asimilat și pe care s-au simțit cel mai bine capabili să le implementeze, deoarece le-au exersat cu ceilalți viitori educatori în cadrul programului de intervenție. Aceste caracteristici au fost explicate detaliat; prin urmare, se poate concluziona că educatorii au dobândit noi cunoștințe conceptuale și că au fost capabili să le pună în aplicare.

Reflecțiile viitorilor educatori analizate din răspunsurile la interviuri au descris nevoia și dorința de formare inițială pentru a învăța cum să îmbunătățească interacțiunile cu copiii. Viitorii educatori au reușit să stabilească o corelație între un grad mai ridicat de competențe emoționale și capacitatea de a promova dialogul cu un copil în urma participării lor la programul de intervenție.

3.4.2 Discuții și concluzii

Analiza datelor a relevat o serie de teme și categorii, ilustrate în figura de mai jos.

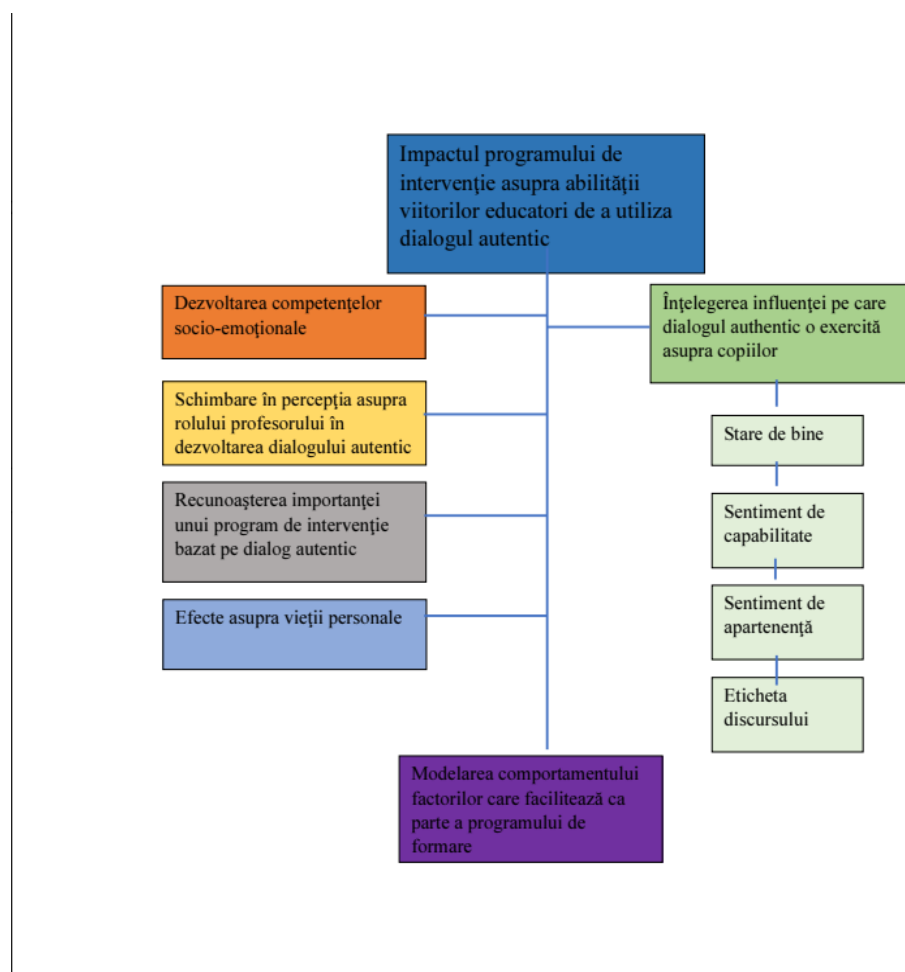


Figura 1. Teme derivate din analiza interviurilor

Cercetarea a arătat că programul de intervenție le-a permis educatorilor să-și perceapă în mod diferit rolul. În plus, aceștia au dobândit instrumente care le vor fi utile pentru implementarea caracteristicilor dialogului autentic pe parcursul carierei lor profesionale. Utilizarea codificatorului de discurs în timpul programului de intervenție le-a permis să se familiarizeze cu caracteristicile și să le implementeze în dialogurile lor. Acest instrument poate fi utilizat în mod universal, putând fi adaptat la orice altă limbă, fiind foarte potrivit și pentru activitatea cu copiii din școlile primare și gimnaziale.

CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

4.1 Implicații teoretice

În ceea ce privește implicațiile teoretice, le vom rezuma cu referire la toate cele patru studii. Analiza literaturii de specialitate a relevat că predarea dialogică nu este legată de structura dialogică, ci mai degrabă de funcționarea discursului, adică de modul în care cadrele didactice și copiii folosesc dialogul pentru a interacționa și a da sens învățării în clasă. În cazul profesorilor, acest aspect schimbă percepția potrivit căreia dialogul la clasă se referă doar la predarea materiei și le permite să ofere spații deschise în care copiii să își exprime gândurile și sentimentele fără a fi judecați. Copiii se vor dezvolta din punct de vedere emoțional, deoarece profesorii lor devin mai atenți la nevoile lor, prin ascultare activă.

Pentru a putea examina percepțiile viitorilor educatori în ceea ce privește capacitatea lor de a conduce dialogul autentic în clasă, a fost necesară administrarea de chestionare înainte și după programul de intervenție. Au fost identificate mai multe chestionare care măsoară percepția rolului profesorului în ceea ce privește succesul academic al copilului, cum ar fi Questionnaire on Teacher Interaction - QTI (Wubbels, Brekelmans și Hoomayers (1991). Acest instrument a fost însă insuficient, datorită faptului că nu menționează dialogul sau dialogul autentic, care reprezintă baza prezentei cercetări. În plus, nu am identificat niciun chestionar care să vizeze cadrele didactice din învățământul preșcolar, care reprezintă populația de interes pentru cercetător. În consecință, a fost esențială elaborarea unui nou chestionar pentru a răspunde la întrebările de cercetare.

Scorurile mai mari pe care participanții din grupul experimental le-au obținut față de grupul de control, la ambele chestionare, la cele două repere temporale, au atestat în mod clar contribuția programului de intervenție și motivația lor de a încorpora caracteristicile dialogului autentic. Cercetătorii manifestă un interes real pentru modelele de dialog dintre profesori și elevi, concentrându-se pe tipurile de întrebări adresate și pe modul în care acestea reflectă interesele copiilor, dacă este cazul (Lefstein et al., 2011). Rezultatele chestionarului susțin cu adevărat nevoia de schimbare în ceea ce privește impactul pe care aceste întrebări îl au asupra succesului personal și academic al copiilor.

Un rezultat interesant și original în ceea ce privește contextul demografic al viitorilor educatori care sunt căsătoriți sau au copii a dus la concluzia că aceștia sunt

mai capabili să promoveze dialogul și să îl folosească ca metodă de predare, spre deosebire de cei care nu erau într-o relație sau care nu aveau copii. Ribar (2015) explică faptul că persoanele căsătorite au un sentiment mai profund de securitate emoțională și își proiectează această securitate în relațiile cu copiii lor, promovând dezvoltarea cognitivă și emoțională.

În concluzie, chestionarele, interviurile și analiza transcrierilor au creat o oportunitate pentru cercetător de a aplica perspectiva dobândită pe baza cadrului teoretic la rezultatele derivate din cercetare. Participanții au avut posibilitatea de a-și „spune povestea” cu privire la alegerile lor profesionale și temerile pedagogice, fiind în același timp sprijiniți cu instrumente practice.

4.2 Implicații metodologice

În ceea ce privește implicațiile metodologice, le vom rezuma cu referire la toate cele patru studii. În abordarea paradigmelor metodologice utilizate în cercetarea dialogului la clasă, s-au aplicat de aproape două ori mai multe metode calitative în comparație cu metodele calitative sau mixte. Acesta este un aspect de la sine înțeles, deoarece instrumentele utilizate pentru a analiza dialogul în clasă sunt de natură calitativă; interviuri, observații, înregistrări video, jurnale și analiza discursului. Aceste instrumente au fost, în opinia noastră, cele mai potrivite, deoarece considerăm că dialogul trebuie analizat din perspectiva a ceea ce vede și aude cercetătorul pentru a obține o imagine completă a comunicării verbale și nonverbale din clasă. Chestionarul elaborat și validat prin analiză statistică s-a dovedit a fi adecvat pentru întrebările și ipotezele de cercetare.

În concluzie, atât instrumentele cantitative, cât și cele calitative pe care le-am utilizat ne-au oferit un volum semnificativ de date care s-au dovedit a fi valoroase și care vor permite altor cercetători să utilizeze aceste metode.

4.3 Implicații de ordin practic

În ceea ce privește implicațiile de ordin practic, le vom rezuma cu referire la toate cele patru studii. Analiza sistematică a literaturii de specialitate a relevat faptul că profesorii folosesc dialogul pentru a încuraja progresul academic al copiilor (Boyd & Markarian, 2015; Sverdlov & Aram, 2016) prin abordări bazate pe conținut (Manuel & Hughes, 2006, Rasku-Puttonen et al., 2012; Zinsser et al., 2014).

Capacitatea viitorilor educatori de a învăța în cadrul programelor de formare inițială sau continuă și importanța pe care dialogul la clasă o are cu privire la abilitățile socio-emoționale ale copiilor le va permite acestora să implementeze practici dialogice. Prin urmare, este necesar să se examineze percepțiile cadrelor didactice cu privire la dialogul în clasă. Cunoștințele dobândite în urma acestui studiu ar putea permite factorilor decizionali din sistemul de învățământ să insereze programe dialogice în curriculum. Aceste programe pot ajuta viitorii educatori să înțeleagă legătura dintre percepțiile rolului lor în ceea ce privește dialogul și practicile efective aplicate în clasă. Cercetarea noastră pune în lumină semnificația pe care dialogul autentic o are asupra strategiilor și abilităților de comunicare între profesori și elevi. În plus, gândirea reflexivă, așa cum reiese din interviuri și analiza transcrierilor, se dovedește a fi un instrument valoros pentru dezvoltarea profesorilor. Dialogul autentic necesită ascultare activă, deschidere și dorința de a se angaja în conversații pline de semnificații. Profesorii care sunt învățați să reflecteze asupra interacțiunilor lor dialogice cu copiii, se vor dovedi mai capabili să pună în aplicare caracteristicile dialogului autentic.

Viitorii educatori cărora li se oferă posibilitatea de a-și îmbunătăți competențele pedagogice prin intermediul programelor de intervenție nu numai că învață noi metode și competențe, dar sunt capabili să verbalizeze provocările cu care se confruntă la clasă. Un moderator calificat poate aduce o schimbare în stilul lor pedagogic prin susținerea nevoilor lor emoționale.

Referințe bibliografice

- Alexander, R. J. (2020). *Un companion didactic dialogic*. Routledge: Londra.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Memoria umană: Un sistem propus și procesele sale de control. În *Psihologia învățării și a motivației*, 2, 89-195. Academic Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.025>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist, ed.), Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1990). În M. Holquist, & V. Lyapunov (Eds.), *Art and answerability: Eseuri filosofice timpurii*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bowlby, J. (1982). Atașament și pierdere: retrospectivă și perspectivă. *Jurnalul american de ortopsihiatrie*, 52(4), 664-678.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, R. (2018). *Cincizeci de ani de teorie a atașamentului: memorialul Donald Winnicott lecture*. Routledge.
- Boyd, M. P. (2015). Relațiile dintre întrebările profesorului și discuțiile elevilor într-o clasă elementară ELL. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 370-404.
<https://doi.org/10.1177/1086296X16632451>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development (Ecologia dezvoltării umane): Experimente de Nature and Design*. Harvard University Press.
- Casey, D. G. (2016). *Credințele profesorilor în formare: An Examination of How Educational Experiențele educaționale modelează convingerile profesorilor în formare din învățământul primar despre predare și învățare* (teză de doctorat). Universitatea din Memphis.
- Chambers, T. (2010). Ceea ce vă aud spunând este: Analiza comentariilor studenților din cadrul NSSE. *College Student Journal*, 44(1), 3-24.
<https://doi.org/10.1080/1090102050250206>
- De Jong, T., Lane, J. și Sharp, S. (2012). Eficacitatea simulării ca pedagogie în facilitarea învățării cadrelor didactice în formare despre autoreglarea emoțională și relevanța acesteia pentru profesia de profesor. Australia. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 34-43. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.6>

- Driscoll, M. (2001). *Psihologia învățării pentru evaluare* (ed. a 2-a). Boston: Allyn și Bacon.
- Duit, R. (1995). *Conceptual Change Approaches in Science Education*. Lucrare prezentată la Simpozionul privind schimbarea conceptuală. Friedrich-Schiller University.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2000). Promovarea învățării sociale și emoționale: Orientări pentru educatori. *Adolescence*, 35(137), 221.
- Hamston, J. (2006). Teoria dialogului lui Bakhtin: O construcție pentru pedagogie, metodologie și analiză. *The Australian Educational Researcher*, 33(1), 55-74. <https://doi.org/10.1007/BF03246281>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Competențe socio-emoționale în rândul cadrelor didactice: O examinare a interrelațiilor. *Cogent Education*, 3(1), 1151996. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Holden, S. (2006). Profesori de calitate sau predare de calitate? *Profesor: The National Education Magazine*, 24-27.
- Kandarakis, A. G., & Poulos, M. S. (2008). Implicațiile didactice ale teoriei procesării informației și abordarea evaluării strategiilor de învățare folosind rețeaua neuronală LVQ. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 5, 111-119.
- Katznelson, E. (2005) *Dialogul cu copiii* (tradus). Dvir Press.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Discursul în sala de clasă: Promisiunea și complexitatea practicii dialogice. În S. Ellis, & E. McCartney (Eds.), *Applied Linguistics and Primary School Teaching* (pp. 165-185). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921605.018>
- Linder, C. J. (1993). O provocare pentru schimbarea conceptuală. *Science Education*, 11, 293-300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/sce.3730770304>
- Lortie, D. C. (2020). *Învățător de școală: Un studiu sociologic*. University of Chicago Press.

- Macedo, D., & Freire, A. M. A. A. (2005). Prefață. În P. Freire (Ed.), *Teachers as Cultural Workers: Scrisori către cei care îndrăznesc să predea*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429496974>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'Întotdeauna a fost visul meu': Explorarea motivațiilor cadrelor didactice în formare pentru a alege să predea. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Marton, F. (1981). Fenomenografia - O abordare de cercetare pentru investigarea diferitelor înțelegeri ale realității. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. <https://doi.org/10.1177/104973299129121794>
- McMullen, M. B. (1999). Caracteristicile cadrelor didactice care vorbesc ca la DAP și merg pe calea DAP. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/02568549909594742>
- McNeish, D. (2017). Analiza factorială exploratorie cu eșantioane mici și date lipsă. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 637-652. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1252382>
- Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogul în clasa israeliană: Tipuri de discuții între profesori și elevi. *Language and Education*, 20(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/09500780608668716>
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Siekkinen, M. (2012). Modele dialogice de interacțiune în clasele preșcolare. *International Journal of Educational Research*, 53, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.004>
- Ribar, D. C. (2015). De ce contează căsătoria pentru bunăstarea copilului. *The Future of Children*, 25(2), 11-27. <http://www.jstor.org/stable/43581970>
- Sessa, I., D'Errico, F., Poggi, I., & Leone, G. (2020). Stiluri de atașament și comunicarea adevărurilor neplăcute. *Frontiers in Psychology*, 11, 1065. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>
- Shulman, L. S. (1997). *Comunități de elevi și comunități de profesori*. Institutul Mandel.

- Strickland, M. J., & Marinak, B. A. (2016). Nu doar o discuție, ci un "dans"! Cum au deschis și închis cadrele didactice de grădiniță spații pentru un dialog autentic între profesor și copil. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 613-621.
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0750-1>
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1982). Schimbarea conceptuală și predarea științelor. *European Journal of Science Education*, 4(3), 231-240.
<https://doi.org/10.1080/0140528820040302>
- Suizzo, M. A. (2000, iulie/august). Contextele social-emoționale și culturale ale dezvoltării cognitive: Perspective neopiagetiene. *Child Development*, 71(4), 846-849. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00191>
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). Care sunt obiectivele grădiniței? Convingerile cadrelor didactice și percepția acestora asupra convingerilor părinților și ale agenților sistemului educațional. *Educație și dezvoltare timpurie*, 27(3), 352-371.
- Uman, L. S. (2011). Recenzii sistematice și meta-analize. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57.
- Vosniadou, S. (2003). Explorarea relațiilor dintre schimbarea conceptuală și învățarea intenționată. În G.M. Sinatra & P.R. Pintrich (Eds.), *Intentional Conceptual Change* (pp. 377-406). Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mintea în societate*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wink, J., & Putney, L. A. (2002). Zona de dezvoltare proximală (ZPD). *O viziune a lui Vygotsky* (pp. 85-116). Allyn and Bacon.
- Wolfe, P. (2010). *Brain Matters: Transpunerea cercetării în practica din clasă* (2nd Ed.). ASCD.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Comportamentul interpersonal al profesorului în clasă. În B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluare, antecedente și consecințe* (pp. 141-160). Pergamon Press.
- Yaman, S. (2004). *Un studiu de cercetare-acțiune privind dezvoltarea cadrelor didactice: A Constructivist Approach (O abordare constructivistă)*. Teză de doctorat nepublicată. Universitatea din Cukurova.

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). O examinare mixtă a metodelor mixte a convingerilor profesorilor preșcolari despre învățarea social-emoțională și relațiile cu sprijinul emoțional observat. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>