



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

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

**Efectele unui program de formare bazat pe educație pozitivă asupra stării
de bine personale și profesionale a cadrelor didactice din învățământul
preșcolar**

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

Prof. univ. dr. ALINA S. RUSU

Student doctorand

Dafna Armoza-Levi

CLUJ-NAPOCA

2024

Cuprins

Lista de articole publicate	III
Abstract	IV
Introducere	1
1. CAPITOLUL I - Fundamente teoretice	3
1.1. Abordarea umanistă	3
1.2. Teoria sistemelor ecologice	3
1.3. Teoria fluxului activităților	4
1.4. Psihologia pozitivă	4
1.5. Educația pozitivă	5
1.6. Pedagogia pozitivă: Promovarea stării de bine personale în mediul educațional	5
1.7. Teoria autodeterminării (SDT)	6
1.8. Învățarea socio-emoțională (SEL)	7
1.9. Concepte cheie ale cercetării doctorale	7
1.9.1. Starea de bine personală	7
1.9.2. Starea de bine profesională	8
1.9.3. Climatul optim în cadrul grădiniței	8
1.9.4. Reziliența	8
1.10. Cadrul conceptual	9
2. CAPITOLUL II. Design-ul și metodologia cercetării	10
2.1. Prezentare generală a proiectului de cercetare	10
2.2. Instrumente de cercetare	13
Instrumente de cercetare pentru Studiul 1	13
Instrumente de cercetare pentru Studiul 2	13
Instrumente de cercetare pentru Studiul 3	13
Triangulația	14
2.3. Structura programului de formare PEW	14
2.4. Rolul cercetătorului	17
2.5. Considerații de natură etică	17
3. CAPITOLUL III. Contribuția originală la domeniul de cercetare	18
3.1. Studiu 1: Definiții și instrumente de măsură pentru explorarea stării de bine în rândul educatorilor de grădiniță: o analiză sistematică a literaturii de specialitate	18

Introducere	18
Obiectiv și întrebări de cercetare	18
Metodologie	19
Rezultate	19
Discuție asupra rezultatelor	20
Concluzii	21
3.2. Studiul 2: Examinarea impactului unui program de educație pozitivă asupra stării de bine personale și profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și a percepției acestora asupra climatului din grădiniță.	21
Introducere	21
Obiectiv și întrebări de cercetare	22
Participanți	22
Instrumente de cercetare	23
Rezultate	23
Discuție asupra rezultatelor	25
Concluzii	25
3.3. Studiu 3: Analiză calitativă aprofundată a efectelor programului de formare asupra percepției referitoare la starea de bine personală și profesională a educatorilor și a climatului din cadrul grădiniței	26
Introducere	26
Obiectiv și întrebări de cercetare	27
Participanți	27
Instrumente de studiu	27
Analiza datelor	28
Rezultate	28
Discuție asupra rezultatelor	30
Concluzii	31
3.4. Triangularea datelor calitative și cantitative	31
4. CAPITOLUL IV: Concluzii, limitări și implicații	31
4.1. Principalele concluzii	32
4.2. Implicații ale cercetării	32
Referințe bibliografice	34

Lista de articole publicate

Armoza-Levi, D., & Rusu, A. S. (2023). Social-Emotional Learning and the Personal Well-Being of Kindergarten Teachers. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), Education, Reflection, Development - ERD 2022, vol 6. *European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 176-189). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.17>

Armoza-Levi, D., & Rusu, A. S. (2023). Personal and Professional Well-Being of Kindergarten Teachers-A Systematic Literature Review. *Educatia 21*, (25), 82-91. <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.09>

Armoza-Levi, D., & Rusu, A. S. (2024). Promoting Kindergarten Teachers' Personal and Professional Well-Being Through a Program Based on Positive Psychology. *Educatia 21*, (27), 158-169. <https://doi.org/10.24193/ed21.2024.27.16>

Abstract

Prezenta teză de doctorat se axează pe importanța stării de bine personale și profesionale a educatorilor din sistemul de învățământ preșcolar (kindergarten teachers - KT) pentru a promova un climat de calitate și incluziv în grădiniță. Starea de bine personală este un concept multidimensional care include emoții pozitive, implicare, relații sănătoase, sentimente de împlinire și semnificație a realizărilor (Seligman, 2002). Educatorii din sistemul de învățământ preșcolar cu un nivel ridicat de stare de bine personală pot crea un climat de învățare primitor și încurajator, care sprijină dezvoltarea și învățarea (Wong & Zhang, 2014). Scopul cercetării noastre este de a testa efectul programului de formare în domeniul educației pozitive pentru stare de bine (Positive Education training program for Well-being - PEW) asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță.

Participanți - Cercetarea a implicat 77 de educatoare. Participantele au fost repartizate în mod aleatoriu în două grupuri: un grup experimental de 38 de educatoare care au urmat programul de formare PEW și un grup de control de 39 de educatoare care au completat doar chestionarele asociate studiului.

Instrumente de cercetare - Prezenta cercetare a fost realizată folosind o paradigmă de cercetare cu metode mixte. Analiza sistematică a literaturii de specialitate a fost realizată în conformitate cu metoda fluxului PRISMA, fiind supuse analizei articole publicate în ultimul deceniu. Studiul cantitativ din cadrul cercetării de față a utilizat 2 chestionare pentru măsurarea stării de bine personale; un chestionar pentru măsurarea stării de bine profesionale și chestionarul Teaching and Learning International Survey (TALIS) pentru profesori pentru a evalua climatul din grădiniță. Studiul calitativ a inclus o analiză a interviurilor semistructurate și a jurnalelor participanților.

Fundamente teoretice - Cercetarea se bazează pe opt teorii umaniste și educaționale. Programul de formare PEW se bazează pe două modele teoretice centrale: modelul PERMA de psihologie pozitivă și modelul de învățare socio-emoțională (SEL).

Principalele rezultate ale prezentei cercetări doctorale sugerează că programul de formare PEW a avut o contribuție pozitivă la starea de bine personală și profesională a educatorilor și la percepția acestora asupra climatului din grădiniță. Programul de formare a contribuit la reducerea nivelului de stres în rândul cadrelor didactice și a îmbunătățit satisfacția profesională, relațiile personale și profesionale, încrederea și stima de sine.

Conform analizei efectuate în cadrul studiului calitativ, s-a constatat că educatoarele participante au subliniat contribuția pozitivă a comunității de susținere care a fost creată în cadrul programului de formare, precum și importanța elaborării unor programe de formare care să includă și conținut de dezvoltare personală, nu doar conținut pedagogic profesional.

Concluzii - Revizuirea sistematică a literaturii de specialitate a evidențiat importanța investiției în starea de bine educatorilor cu scopul de a îmbunătăți calitatea educației timpurii, în pofida faptului că acestui domeniu i s-a dedicat până în prezent un număr relativ redus de studii. S-a constatat, de asemenea, că programul de formare „Educație pozitivă pentru bunăstare” (PEW) promovează starea de bine personală și profesională a educatorilor din sistemul de învățământ preșcolar, precum și sentimentul de competență și de apartenență al acestora. Programul a avut un impact pozitiv asupra climatului din grădiniță prin reducerea stresului și creșterea satisfacției profesionale. Rezultatele calitative au indicat că programul a crescut nivelul de calm și a îmbunătățit conștiința de sine, abilitățile interpersonale, creșterea personală și capacitatea de a face față provocărilor. Cu toate acestea, programul nu a abordat în mod semnificativ factorii externi care pot conduce la burnout (epuizare cronică), precum volumul de muncă și lipsa de sprijin din partea sistemului. În general, nivelul crescut de stare de bine a cadrelor didactice a contribuit la consolidarea unui mediu mai pozitiv și mai incluziv pentru copii în cadrul grădiniței.

Introducere

Prezenta cercetare doctorală examinează rolurile și responsabilitățile solicitante ale educatorilor din învățământul preșcolar, care îi expun pe aceștia la un risc ridicat de burnout, oboseală, stres și epuizare emoțională (Gooze, 2014; Yang et al., 2018; Benevene et al., 2018; Jennings, 2015). Educatorii care se confruntă cu simptome de burnout sunt mai puțin capabili să ofere sprijin socio-emoțional elevilor (Roberts et al., 2016; Spilt et al., 2011). Promovarea unui climat pozitiv prin intermediul învățării socio-emoționale (SEL), al educației pozitive și al tehnicilor de mindfulness poate contribui în rândul educatorilor la dezvoltarea abilităților de comunicare, de reglare emoțională și de respect, consolidând abilitatea acestora de a-și sprijini în mod optim elevii (Bierman & Motamedi, 2015; Birch & Ladd, 1997; Brock & Curby, 2014; Denham et al., 2010; Pianta & Steinberg, 1992).

Problematica cercetării – Educatorii din învățământul preșcolar se confruntă cu condiții de lucru extrem de solicitante și stresante care necesită o abordare emoțională și holistică specifică îngrijirii copiilor mici (Grant et al., 2019; Britto et al., 2017). Cu toate acestea, formarea lor pedagogică de 3-5 ani se concentrează în principal pe aspectele pedagogice, cu puțină instruire care să-i pregătească pentru a face față unor provocări precum stresul, epuizarea, copiii cu nevoi speciale și lipsa de sprijin social din partea supervisorilor și a colegilor (Zhu et al., 2019). Acest aspect are un impact negativ asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor, ceea ce duce la probleme precum anxietatea, scăderea motivației, depresia și ratele ridicate de rotație a forței de muncă, ce pot submina calitatea predării, relațiile dintre copii și cadrele didactice și dezvoltarea copiilor (Grant et al., 2019; Lee et al., 2022). În pofida rolului vital al educatorilor, aceștia sunt nevoiți să facă eforturi consistente pentru a-și menține propria stare de bine mentală. Cercetările anterioare evidențiază necesitatea unor intervenții care să consolideze strategiile de adaptare și starea de bine mentală a educatorilor (Lee et al., 2022; Mahmood, 2013), deoarece dovezile existente privind programele psihologice cu efecte pozitive pentru cadrele didactice rămân limitate (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Datu et al., 2022), în special în contextele non-occidentale, unde durata formării poate fi insuficientă pentru cerințele cu care se confruntă (Hendriks et al., 2019; Zhu et al., 2019).

Decalajul de cunoștințe în domeniu - În timp ce majoritatea studiilor existente privind educația pozitivă au fost efectuate în mediul școlar (Seligman et al., 2009; Norrish & Seligman, 2015), există puține abordări axate pe mediile de educație timpurie. Majoritatea cercetărilor anterioare au examinat efectele educației pozitive asupra copiilor, mai degrabă decât asupra personalului didactic (Vorkapić & Vujičić, 2013; Shoshani et al., 2017).

Analiza sistematică a literaturii de specialitate a evidențiat un volum consistent de cercetări privind starea de bine personală și profesională a educatorilor de-a lungul anilor, cu un interes sporit asupra acestei problematice în urma pandemiei de COVID-19. Cu toate acestea, niciunul dintre aceste studii nu a explorat efectele educației pozitive în mod specific asupra educatorilor din învățământul preșcolar.

Se constată o lipsă acută de formare în domeniul sănătății mintale și de competențe de alfabetizare emoțională pentru cadrele didactice, la care se adaugă presiunea pentru rezultate academice și neglijarea stării de bine a profesorilor, ceea ce împiedică, în ultimă instanță, promovarea stării de bine psihologice a copiilor (Nikolaou & Stamatis, 2022). Deși în Israel există programe care vizează crearea unui climat pozitiv în grădiniță și îmbunătățirea rezilienței educatorilor, cum ar fi *Programul de reziliență „Hosen”* (Laor, 2017) și *Cercul magic* (Mintz et al., 1985), acestea nu pun accentul pe procesul personal al educatorilor și pe abilitățile necesare acestora.

Obiectivele cercetării - Studiul de față își propune să analizeze maniera în care pot fi consolidate abilitățile educatorilor în ceea ce privește starea de bine lor personală și profesională, pe baza teoriilor și abordărilor din psihologia pozitivă și învățarea socio-emoțională (SEL) Programul de formare realizat în cadrul prezentului studiu se numește Educație pozitivă pentru stare de bine (PEW). Cercetătorul a dezvoltat programul de formare PEW în conformitate cu principiile psihologiei pozitive, care au fost selectate special pentru acest studiu, abordând nevoile specifice educatorilor din învățământul preșcolar. Programul de formare urmărește să examineze efectele unei abordări de educație pozitivă asupra stării de bine a educatorilor și a percepției acestora asupra climatului din grădiniță.

1. CAPITOLUL I - Fundamente teoretice

Acest capitol prezintă contextul teoretic care stă la baza celor trei faze ale cercetării. Patru dintre teorii sunt de factură umanistă și se referă la dezvoltarea persoanei și la ceea ce o afectează. Alte patru teorii sunt educaționale și fac referire la abordările educaționale relevante.

1.1. Abordarea umanistă

Abordarea umanistă se concentrează pe împlinirea și extinderea experienței umane (Bugental, 1963; Rogers, 1961). Această abordare a apărut în educație în anii 1970, când s-a făcut trecerea de la învățarea behavioristă tradițională la o perspectivă în care elevii sunt percepuți ca având o lume interioară cu impact asupra dezvoltării lor personale, alături de creșterea cognitivă (Khatib et al., 2013; Qin, 2007; Aloni, 2007).

Principiile umaniste includ valorizarea stimei de sine a individului, perceperea emoțiilor ca fiind la fel de importante ca și faptele și considerarea dezvoltării sociale/personale la fel de semnificativă ca și dezvoltarea intelectuală (Aloni, 2007). Aceste principii promovează un climat moral de grijă, acceptare de sine și incluziune (Arnold, 1998; Brumfit, 1984).

Educația umanistă urmărește să faciliteze un mediu de realizare a potențialului personal, abordând atât dimensiunea emoțională, cât și cea intelectuală, prin discurs emoțional și procese de învățare individualizate (Johnson & Johnson, 1998). Acest tip de educație pune accentul pe auto descoperire, introspecție, stimă de sine, empatie și relații pozitive (Mishra, 2000).

1.2. Teoria sistemelor ecologice

Teoria sistemelor ecologice formulată de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) sugerează că starea de bine personală este influențată de mediul înconjurător al individului și de interacțiunile dintre mai multe sisteme suprapuse. Microsistemul cuprinde mediile imediate ale individului, cum ar fi familia, școala și cartierul în care locuiește. Mezosistemul reprezintă interacțiunile dintre aceste microsisteme. Exosistemul cuprinde conexiunile comunității la un nivel mai extins, care au un impact indirect asupra individului. Macrosistemul se referă la contextul cultural și societal general (Smith et al., 2004). Cronosistemul, adăugat mai târziu, ia în considerare modul în care aceste sisteme se schimbă în timp datorită

tranzițiilor din timpul vieții (Bronfenbrenner, 1992). Această teorie pune accentul pe influențele bidirecționale dintre sisteme - propria dezvoltare socială, ideologică și personală a unui educator are un impact asupra modului în care modelează dezvoltarea elevului în aceleași domenii. Înțelegerea dezvoltării umane necesită examinarea interacțiunii complexe dintre individ și mediile sale ecologice stratificate. Această perspectivă holistică evidențiază modul în care sprijinirea stării de bine emoționale a cadrelor didactice în cadrul diferitelor sisteme poate crea condiții favorabile pentru dezvoltarea optimă a copiilor.

1.3. Teoria fluxului activităților

Teoria fluxului activităților (Activity Flow Theory), dezvoltată de Levin (1989), pune accentul pe crearea în grădiniță a unui mediu care să încurajeze sentimentul de familie și să permită exprimarea individualității fiecărui copil. Bazându-se pe ideile lui Piaget (1999) privind învățarea determinată de copil, teoria evită așteptările rigide și, în schimb, prioritizează jocul liber și activitățile care stârnesc curiozitatea și inițiativa (Dayan, 2005). Educatorii joacă un rol crucial, acționând ca facilitatori, oferind o varietate de activități stimulative și menținând un spațiu sigur și încurajator (Levin, 1989; Burman, 2016). Această abordare recunoaște copiii ca indivizi de sine stătători, cu nevoi sociale, emoționale și cognitive (Crain, 1992; Kamii & DeVries, 1980). Prin dialog și observare continuă, educatorii își pot adapta implicarea pentru a sprijini cât mai bine dezvoltarea fiecărui copil (Levin, 1989). Teoria poziționează experiența de grădiniță ca un flux continuu de activități care include jocul, munca, învățarea și creația, toate alimentate de un spirit de explorare și autodescoperire (Levin, 1989; Rapp, 1980).

1.4. Psihologia pozitivă

Psihologia pozitivă, apărută la sfârșitul secolului al XX-lea prin prisma teoriilor dezvoltate de Martin Seligman, studiază modul în care oamenii se dezvoltă și funcționează la cel mai bun nivel (Seligman, 2000, 2002, 2009, 2011). Această abordare pune accentul pe înțelegerea și încurajarea emoțiilor pozitive, a punctelor forte ale caracterului și a relațiilor sănătoase pentru a conferi individului forță și a promova starea de bine (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Un concept de bază este „fluxul”, o stare de concentrare focalizată și de plăcere experimentată în timpul activităților care ne pun la încercare abilitățile (Csikszentmihalyi, 1990). Prin

înțelegerea fluxului și a altor aspecte pozitive ale experienței umane, cercetătorii consideră că putem îmbunătăți calitatea vieții și putem crea o societate mai pozitivă și mai productivă (Csikszentmihalyi, 2009). Influența tot mai mare a psihologiei pozitive i-a crescut rata de aplicabilitate în diverse domenii, inclusiv în educație (Seligman, 2009).

1.5. Educația pozitivă

Educația pozitivă depășește cadrul academic tradițional, urmărind să cultive fericirea, starea de bine și tăria de caracter, alături de cunoștințe și abilități (Seligman et al., 2009; Green et al., 2011). Acest tip de educație pune accentul pe emoțiile pozitive, precum optimismul și recunoștința, despre care cercetările sugerează că duc la o mai mare reziliență și o rată crescută a succesului (Fredrickson, 1998, 2004, 2013). Programele de educație pozitivă au parcurs deja mai multe faze. Inițial axate pe intervenții pentru elevi, în prezent acestea au în vedere crearea unui mediu de susținere pentru întreaga comunitate școlară (Kern & Wehmeyer, 2021). Se include astfel și starea de bine a profesorilor, cercetările indicând că profesorii fericiți și susținuți au un impact pozitiv asupra elevilor (Tatalović Vorkapić & Velan, 2023).

Mai recent, accentul a fost pus pe integrarea principiilor educației pozitive în cadrele educaționale existente, mai degrabă decât pe crearea unor programe complet separate (Slemp et al., 2017). Modelul PERMA (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishments - Emoții pozitive, angajament, relații, semnificație, realizări), conceput de Seligman (2011), reprezintă un concept de bază în educația pozitivă. Acest model evidențiază importanța diverselor aspecte ale stării de bine pentru promovarea succesului și dezvoltării elevilor (Shoshani & Steinmetz, 2014; Norrish et al., 2013).

1.6. Pedagogia pozitivă: Promovarea stării de bine personale în mediul educațional

Educația pozitivă, care combină principiile psihologiei pozitive cu practicile educaționale, urmărește să cultive starea de bine alături de învățarea academică în rândul elevilor (Green et al., 2011). Acest tip de pedagogie este implementat prin programe care vizează relațiile pozitive, stabilirea de obiective și activități care consolidează sentimentul de îndeplinire și semnificație a obiectivelor (Fredrickson,

1998, 2004, 2013). Pedagogia pozitivă, înrădăcinată în psihologia și în educația pozitivă, este concepută pentru a promova în mod specific starea de bine în mediile educaționale (Norrish et al., 2013). Școlile joacă un rol semnificativ în modelarea dezvoltării și stării de bine copiilor (Hamilton & Hamilton, 2009). Pedagogia pozitivă pune accentul pe promovarea emoțiilor pozitive, pe sprijinirea autonomiei copiilor și pe construirea unor relații puternice (Ranta & Hyvärinen, 2022). Aceste deziderate pot fi realizate prin intermediul unor relații puternice între cadrul didactic și copil, prin oferirea de activități adecvate dezvoltării și prin promovarea unui sentiment de apartenență în rândul elevilor (Peisner-Feinberg et al., 2001; Pietarinen et al., 2014). Pedagogia pozitivă subliniază, de asemenea, că este deosebit de important ca profesorii să reflecteze asupra practicii lor și să încorporeze punctele forte ale caracterului în predarea lor (White, 2021). Prin crearea unor medii care conferă resurse pentru dezvoltare, pedagogia pozitivă consolidează abilitățile și poziția cadrelor didactice și crește nivelul de stare de bine emoțională al elevilor (Ranta et al., 2022).

1.7. Teoria autodeterminării (SDT)

Teoria autodeterminării (*Self-Determination Theory* - SDT) subliniază faptul că mediul înconjurător joacă un rol crucial în satisfacerea nevoilor noastre psihologice de bază, ceea ce, în consecință, ajută la creșterea motivației. Cele trei nevoi de bază se referă la autonomie (exprimarea liberă), competență (sentimentul de a fi capabili) și relaționare (existența unor legături puternice cu ceilalți). Atunci când aceste nevoi sunt satisfăcute, experimentăm o motivație autonomă mai mare, ceea ce duce la emoții pozitive, încredere în sine și un nivel optim de stare de bine (Ryan & Deci, 2000; Huppert & So, 2013). Teoria autodeterminării are o importanță deosebită în educație. Prin sprijinirea nevoilor psihologice ale elevilor, profesorii pot stimula motivația autonomă a acestora, ceea ce duce la o mai bună implicare, o rată crescută de succes academic și un nivel crescut de stare de bine generală (Feinberg et al., 2008; Kaplan & Assor, 2012). Același fenomen se produce și în cazul profesorilor. Atunci când nevoile legate de autonomie, competență și conexiune ale profesorilor sunt satisfăcute, aceștia experimentează un grad mai ridicat de satisfacție și motivație, ceea ce conduce, în cele din urmă, la un nivel superior al actului de predare (Roth et al., 2007). Prin urmare, crearea unor medii care să sprijine aceste nevoi este esențială atât pentru elevi, cât și pentru profesori (Franks et al., 2023; La Guardia, 2009).

1.8. Învățarea socio-emoțională (SEL)

Învățarea socio-emoțională (Social-Emotional Learning - SEL) este o teorie care pune accentul pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în paralel cu învățarea academică (CASEL, 2020). Această teorie se concentrează pe starea de bine, reziliență și pe sprijinirea elevilor în gestionarea emoțiilor, construirea de relații și luarea de decizii responsabile (Weissberg et al., 2015). Acest aspect este considerat crucial în lumea de astăzi, în care elevii trebuie să dea dovadă de bune abilități de adaptare și să învețe în mod autonom (Laskey & Hetzel, 2010). Programele SEL merg dincolo de simpla confruntare cu provocările; ele urmăresc să promoveze o abordare proactivă a vieții și un sentiment de apartenență (McAllister et al., 2017).

Profesorii joacă un rol vital în implementarea eficientă a programelor de învățare socio-emoțională. Cercetările arată că profesorii care posedă ei înșiși abilități sociale și emoționale puternice pot crea un mediu mai favorabil în clasă și pot promova motivația elevilor (Jennings & Greenberg, 2009; Roorda et al., 2011). Prin utilizarea unei comunicări pozitive și prin concentrarea asupra punctelor forte ale elevilor, profesorii pot contribui la reducerea comportamentelor negative (Voisin et al., 2005). În plus, dezvoltarea abilităților care țin de învățarea socio-emoțională în rândul profesorilor poate îmbunătăți nivelul de înțelegere al elevilor și îi poate ajuta să gestioneze stresul și epuizarea (Dolev & Leshem, 2017; Sandilos et al., 2020).

1.9. Concepte cheie ale cercetării doctorale

1.9.1. Starea de bine personală

Starea de bine personală este un concept complex care cuprinde experiențe subiective, emoții pozitive, relații puternice, un sentiment legat de existența și realizarea obiectivelor (Ryff, 1989; Seligman, 2011). Starea de bine este în strânsă legătură cu sănătatea mintală, stima de sine și reziliența, toate acestea contribuind la capacitatea unui individ de a funcționa eficient la locul de muncă și în viață (Diener, 1985; Barry, 2013). Cercetările recente sugerează chiar o dimensiune spirituală a stării de bine, în care indivizii identifică un sens și un scop în cadrul mai larg al existenței lor (Miri et al., 2023).

1.9.2. Starea de bine profesională

Starea de bine profesională, care cuprinde starea de bine emoțională, motivația și relațiile pozitive, este crucială pentru educatori (Warr, 1990; Ryff & Keyes, 1995). Aceasta poate fi încurajată printr-un climat pozitiv în clasă, construit pe o comunicare eficientă, o disciplină pozitivă și o relație profesor-elev bazată pe afecțiune (Yildirim, 2014; Cefai & Askill-Willians, 2017). Cercetările sugerează că promovarea stării de bine profesorilor nu numai că aduce beneficii sănătății lor mentale, dar îmbunătățește și învățarea și comportamentul elevilor (Cefai & Askill-Willians, 2017; Miri et al., 2023).

1.9.3. Climatul optim în cadrul grădiniței

Un climat optim în grădiniță este un mediu sigur și primitiv, bazat pe susținere, care favorizează dezvoltarea fiecărui copil în parte (Ministerul Educației, 2020). Acest climat se bazează pe trei piloni: interacțiuni pozitive între toți participanții, receptivitate emoțională la activități și relații puternice cu părinții (Ministerul Educației, 2020). În plan concret, realizarea acestui climat presupune munca în echipă în rândul personalului, limite clare pentru copii și o prezență emoțională puternică din partea cadrelor didactice (Ministerul Educației, 2010). Cadrul didactic, în calitate de lider, joacă un rol-cheie în formarea acestui climat prin interacțiunile sale cu copiii, personalul și părinții (Ministerul Educației, 2023). Cu toate acestea, cercetările sugerează că nivelurile ridicate de stres în rândul cadrelor didactice pot avea un impact negativ asupra calității acestor interacțiuni și, pe termen lung, asupra climatului din clasă (Jennings et al., 2020).

1.9.4. Reziliența

Reziliența reprezintă capacitatea de a reveni după provocări și adversități (Luthar & Cicchetti, 2000). Aceasta implică abilități precum reglarea emoțională, optimismul și capacitatea de rezolvare a problemelor (Reivich & Shatté, 2002). Aceste abilități pot fi încurajate la copii prin relații pozitive cu părinții și profesorii care modelează reziliența, la rândul lor (Bîrneanu, 2014). Școlile pot juca, de asemenea, un rol important, prin promovarea învățării socio-emoționale și prin crearea unui climat pozitiv (Nolan et al., 2014). Consolidarea rezilienței la copii de la vârste fragede reprezintă garanția pentru un nivel mai bun de stare de bine socială și emoțională pe termen lung (Masten, 2014).

1.10. Cadrul conceptual

Prezenta cercetare doctorală se axează pe un program de formare conceput pentru a îmbunătăți starea de bine a educatorilor și climatul din grădiniță. Programul se bazează pe teorii umaniste și educaționale, inclusiv psihologia pozitivă și învățarea socio-emoțională (SEL). Acesta pune accentul atât pe cunoștințele teoretice, cât și pe aplicarea practică a instrumentelor de promovare a stării de bine în cadrul grădiniței. Cadrul conceptual evidențiază interconexiunea dintre starea de bine personală, starea de bine profesională, climatul grădiniței și reziliența. Programul de formare în sine este conceput pentru a îmbunătăți toate aceste aspecte prin schimbări interne în rândul cadrelor didactice, precum abordarea lor în ceea ce privește gestionarea emoțională și mentală și utilizarea comunicării pentru a construi relații pozitive. Se așteaptă ca aceste schimbări să aibă un efect de propagare pozitiv asupra mediului general al grădiniței.

2. CAPITOLUL II. Design-ul și metodologia cercetării

2.1. Prezentare generală a proiectului de cercetare

Tabelul 2.1.

Detalierea proiectului de cercetare, a procesului și a metodologiei

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente de cercetare	Analiza datelor
1	Examinarea lucrărilor publicate din 2010 până în 2023 (un deceniu de publicații) pentru a identifica definițiile și metodele de măsurare a stării de bine profesionale și personale în rândul educatorilor din sistemul de învățământ preșcolar.		Care sunt dimensiunile implicate de starea de bine a educatorilor din învățământul preșcolar? Care sunt instrumentele cele mai fiabile și mai frecvent utilizate pentru a evalua dimensiunile implicate de starea de bine a educatorilor din învățământul preșcolar? Ce programe /recomandări pentru promovarea stării de bine a educatorilor se pot identifica în literatura de specialitate?		Metoda revizuirii sistematice	Specifică metodei de analiză sistematică.
2	Examinarea impactului unui program de educație pozitivă (Educație pozitivă pentru stare de bine -	N=77 38 de educatori în grupul experimental și 39 de educatori	În ce măsură va afecta programul PEW starea de bine personală și profesională a educatorilor? În ce măsură creșterea nivelului de stare de bine în rândul educatorilor va	Se vor constata îmbunătățiri semnificative ale stării de bine personale și profesionale în cazul educatorilor care vor urma programul de formare	Scala fericirii subiective (SHS; Lyubomirsky și Lepper, 1999; versiunea ebraică)	Analiza statistică cantitativă a chestionarelor și efectuarea de analize

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente de cercetare	Analiza datelor
	"PEW") asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor înainte și după programul de formare, precum și asupra percepției acestora asupra climatului din grădiniță. Studiu cantitativ și calitativ	în grupul de control.	fi asociată cu o îmbunătățire a percepției asupra climatului din grădiniță? Există un impact al caracteristicilor demografice asupra stării de bine a educatorilor și a climatului din grădiniță? Va exista o îmbunătățire a percepției educatorilor care urmează programul de formare în ceea ce privește climatul din grădiniță în comparație cu educatorii incluși în grupul de control?	(grupul experimental) în comparație cu educatorii care vor fi repartizați în grupul de control. Se va identifica o corelație pozitivă semnificativă între starea de bine personală și profesională a educatorilor și percepția acestora cu privire la climatul grădiniței în care lucrează, la ambele momente și în ambele grupuri de studiu. Se va constata o contribuție semnificativă a caracteristicilor demografice ale educatorilor la varianța explicată (EPV) a stării de bine personale și profesionale a acestora la fiecare moment al studiului.	Scala pentru nivelul de satisfacție asupra vieții - (SWLS - Diener et al., 1985) Chestionarul privind starea de bine subiectivă a profesorilor (TSWQ). Renshaw et al. (2015) Chestionarul TALIS pentru cadrele didactice - evaluarea nivelului de stres autoperceput al cadrelor didactice în context profesional	comparative între și în cadrul grupurilor
3	Examinarea aprofundată a efectelor programului de formare PEW asupra percepției cu privire la starea de bine personală și profesională a educatorilor și la	N=11 educatoare participante la programul de formare.	În ce măsură vor reflecta interviurile un impact al programului de formare PEW asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță? În ce măsură vor reflecta jurnalele de reflecție un impact al programului de	Se vor constata îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește percepția climatului din grădinița în care activează educatorii participanți la studiu.	Interviuri în profunzime și jurnale de reflecție	Analiză calitativă - analiza de conținut a răspunsurilor la întrebările din interviuri și a jurnalelor de

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebarea de cercetare	Ipoteza de cercetare	Instrumente de cercetare	Analiza datelor
	climatul din cadrul grădiniței. Studiu calitativ		formare PEW asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță? Ce recomandări ar putea fi formulate pe baza rezultatelor?			reflecție.

2.2. Instrumente de cercetare

Instrumente de cercetare pentru Studiul 1

Pentru a răspunde la întrebările de cercetare formulate, am efectuat o analiză sistematică a literaturii de specialitate, analizând lucrările științifice relevante publicate între anii 2012 și 2023 (Uman, 2011; Cooper, 1998). Această metodă consolidează cercetarea prin încorporarea celor mai recente cunoștințe în domeniu și identificarea domeniilor în care aria de studiu ar putea fi extinsă ulterior (Xiao & Watson, 2019). Am optat pentru metoda PRISMA, care ne-a permis desfășurarea unui proces de căutare transparent și complet (Page et al., 2020). Am selectat cuvinte-cheie legate de bunăstare, educatori din învățământul preșcolar și instrumente relevante (dimensiuni, programe, instrumente, măsuri, recomandări) cu scopul de a accesa o listă cuprinzătoare de baze de date, care a inclus APA PsycNet, Californian Journal of Health Promotion, EBSCO, ERIC, ScienceDirect, Springer Link și Taylor & Francis Online (Royer & Moreau, 2016).

Instrumente de cercetare pentru Studiul 2

În cadrul acestui studiu am utilizat o varietate de chestionare pentru a măsura starea de bine a educatorilor, selectate astfel încât să ofere o imagine de ansamblu asupra problematicii studiate și să evite orice fel de perspectivă subiectivă. În cazul a două dintre chestionare, fericirea subiectivă și satisfacția cu privire la calitatea vieții au fost măsurate utilizându-se scări Likert (1-7 și, respectiv, 1-5). Am selectat în acest scop chestionare utilizate pe scară largă, cu validitate confirmată (Subjective Happiness Scale - SHS, Satisfaction With Life Scale - SWLS). Un alt chestionar a evaluat starea de bine a cadrelor didactice pe baza a trei factori: autoeficacitatea, afecțiunea pozitivă și relațiile pozitive (Teacher Subjective Well-being Questionnaire - TSWQ). Am utilizat, de asemenea, secțiuni ale sondajului internațional TALIS pentru a măsura climatul din cadrul grădiniței, climatul de lucru, nivelul de stres și satisfacția profesională. Acest ultim tip de sondaj utilizează o scară Likert în 4 puncte.

Instrumente de cercetare pentru Studiul 3

În cadrul acestui studiu am utilizat interviuri în profunzime și jurnale de reflecție pentru a colecta date privind modul în care programul de formare a avut un impact asupra cadrelor didactice. Prin utilizarea acestor metode am urmărit să

înțelegem experiențele personale și perspectivele cadrelor didactice cu privire la program și la impactul acestuia. Interveniurile în profunzime au fost realizate atât la începutul, cât și la sfârșitul programului. În cadrul intervențiilor, cadrele didactice au primit întrebări referitoare la experiențele lor din sfera didactică, starea de bine și percepțiile lor despre climatul din cadrul grădiniței. După fiecare sesiune de formare, cadrele didactice participante la studiu au completat jurnale de reflecție, care le-au determinat să reflecteze asupra aspectelor asimilate și asupra sentimentelor lor, precum și asupra modului în care intenționau să aplice în grădiniță principiile însușite în timpul programului de formare.

Triangulația

Prezenta cercetare utilizează triangulația, metodă care combină colectarea de date cantitative și calitative (sondaje, interviuri, jurnale) pentru a examina experiențele educatorilor din perspective multiple (Burton & Obel, 2011). Această abordare consolidează cercetarea prin minimizarea prejudecăților și perspectivelor subiective, părtinitoare, creșterea fiabilității și oferirea unei mai bune înțelegeri a fenomenului studiat (Jick, 1979; Shkedi, 2011). Datele cantitative pot pune în lumină modelele derivate din rezultatele cercetărilor calitative, în timp ce datele calitative au potențialul de a conferi profunzime și de a nuanța rezultatele cercetărilor cantitative (Fielding, 2012). În cadrul prezentului studiu, triangulația a implicat verificarea încrucișată a rezultatelor din chestionare cu cele din transcrierile interviurilor și jurnalele de reflecție.

2.3. Structura programului de formare PEW

Programul s-a desfășurat la un centru de formare pentru educatori și a fost predat de către cercetător pe parcursul a 30 de ore academice în timpul anului școlar. Structura programului de formare cu o durată de 17 săptămâni a cuprins zece lecții, de 135 de minute fiecare (3 ore academice).

Tabelul 2.2.

O prezentare generală a lecțiilor, obiectivelor, activităților și sarcinilor programului HBY

Lecția	Subiecte	Activitate	Sarcină
1	Introducere Psihologia pozitivă Ce este? Locul și contribuția sa în cadrul grădiniței.	Cunoașterea Exerciții de autocunoaștere pentru gestionarea stresului. Prezentare generală a teoriilor „Secțiunea” calitatea vieții	Cunoașterea teoriilor și a relevanței acestora pentru educatori și grădiniță.
2	Autocunoaștere emoțională Managementul emoțional și proactivitatea, discursul emoțional în grădiniță.	Jocuri pentru creșterea conștientizării emoționale. Videoclipuri. Învățarea cu ajutorul colegilor.	Educatorul va învăța să recunoască, să identifice și să gestioneze emoțiile.
3	Modalități de dezvoltare a emoțiilor pozitive, precum: bucuria, pacea, speranța, interesul, admirația, recunoștința, dragostea și multe altele.	Cunoașterea modelelor de gestionare a emoțiilor. Analizarea situațiilor specifice mediului din grădiniță.	Educatorii vor învăța cum să promoveze discursul socio-emoțional și să-l introducă ca mod de viață în grădiniță.
4	Optimism - Mecanisme de optimismului, moduri de gândire optimiste și importanța optimismului.	Un instrument pentru gestionarea gândurilor.	Educatorii vor învăța cum să identifice mecanismele optimismului. Educatorilor li se vor pune la dispoziție instrumente de gestionare și de promovare a gândirii pozitive și optimiste.
5	Punctele forte conform Psihologiei Pozitive. Identificarea punctelor forte, a surselor de pasiune și a fluxului, a valorilor de bază și a obiectivelor.	Videoclipuri inspiraționale. Împărtășirea punctelor forte. Sprijin reciproc. Lecturarea de articole academice și exprimarea în scris a opiniilor.	Educatorii vor recunoaște valorile principale care le ghidează viața. Educatorii își vor identifica punctele forte personale. Educatorii își vor folosi punctele forte pentru a gestiona activitatea din cadrul grădiniței.
6	Empatie, dăruire și oferirea de sprijin altor persoane.	Voluntariat. Simulare.	Educatorii vor experimenta modalități de dezvoltare a valorilor

Lecția	Subiecte	Activitate	Sarcină
			precum empatie, dăruire și oferirea de sprijin, atât la ei înșiși, cât și la copii.
7	Comunicare eficientă, respectuoasă și responsabilizatoare.	Exerciții de ascultare. Exerciții de limbaj pozitiv. Învățarea de a promova feedback-ul pozitiv. Completarea unui jurnal al activităților încununate de succes.	Educatorii vor experimenta o foarte bună comunicare și utilizarea unui limbaj pozitiv.
8	Sintagma "mentalitate de creștere". Sintagma "obiceiuri atomice".	Jocuri și joacă. Muzică. Lucrul în echipă. Stabilirea obiectivelor și promovarea obiceiurilor.	Educatorii vor avea posibilitatea să: identifice tiparele de gândire; începe să identifice copiii cu diferite tipare de gândire; începe să promoveze dezvoltarea modelelor de gândire în grădiniță; începe să identifice obiceiurile care promovează și cele care inhibă.
9	Integrarea psihologiei pozitive în programa școlară.	Construirea unui plan de lucru schematic care să combine teoriile. Crearea unui dosar de activități.	Aplicarea și integrarea principiilor ca mod de viață și limbaj în toate disciplinele de studiu pe tot parcursul anului. Educatorul va propune propriile idei de activități.
10	Puterea recunoștinței. Rezumat.	Acordarea de medalii personale. Jocurile de socializare pentru exprimarea recunoștinței. „Secțiunea” calitatea vieții.	Importanța recunoștinței. Recunoștință reciprocă. Rezumatul progresului personal și profesional.

2.4. Rolul cercetătorului

Prezentul studiu investighează proiectarea, implementarea și evaluarea unui program de formare bazat pe principiile psihologiei pozitive. Programul se adresează educatorilor de grădiniță (KT) și are ca scop creșterea nivelului de stare de bine a acestora și de a promova un climat mai pozitiv în grădiniță. Cercetătorul, care are la bază o experiență de cadru didactic în învățământul preșcolar de peste două decenii, are un rol cu multiple valențe în cadrul cercetării. Rolul asumat în final este însă acela de evaluator, materializat prin realizarea unui studiu în trei părți pentru a evalua eficacitatea programului. Această abordare complexă, care combină experiența practică cu expertiza în cercetare, consolidează credibilitatea demersului nostru de cercetare, oferind informații valoroase pentru îmbunătățirea mediilor din grădinițe.

2.5. Considerații de natură etică

Prezenta cercetare acordă prioritate principiilor etice, în vederea consolidării stării de bine a participanților și asigurării integrității cercetării. Cercetătorul a pus un accent deosebit pe obținerea consimțământului informat, pe respectarea anonimatului și pe atenuarea potențialelor conflicte de interese. Selecția participanților s-a bazat exclusiv pe meritele acestora, și nu pe legăturile personale, aceștia completând formulare de consimțământ în cunoștință de cauză care menționează că participanții se pot retrage în orice moment în cazul în care nu mai doresc să participe la studiu (Raportul Belmont, 1979; Macfarlane, 2010). Protecția anonimatului s-a asigurat prin punerea la dispoziția participanților a unor chestionare codificate, instrumente digitale precum Google Forms și interviuri și jurnale a căror completare nu presupune furnizarea de date sau detalii personale (Kaiser, 2009). Pentru a preveni eventualele atitudini părtinitoare determinate de faptul că programul a făcut parte dintr-o inițiativă de formare finanțată de un minister, cercetătorul a asigurat independența programului și a protejat rezultatele cercetării de influențe nejustificate ("Considerente etice internaționale", 2016). Aceste considerente etice stau la baza unui demers de cercetare responsabil, care inspiră încredere.

3. CAPITOLUL III. Contribuția originală la domeniul de cercetare

3.1. Studiu 1: Definiții și instrumente de măsură pentru explorarea stării de bine în rândul educatorilor de grădiniță: o analiză sistematică a literaturii de specialitate

În această secțiune am descris analiza sistematică a literaturii de specialitate, obiectivele și întrebările de cercetare, metodologia și rezultatele, precum și interpretările și concluziile derivate din acestea.

Introducere

Educatorii din învățământul preșcolar joacă un rol vital în educația timpurie, starea de bine lor având un impact direct asupra calității educației pe care o oferă (Royer & Moreau, 2016). Studiile arată că educatorii cu un grad ridicat de stare de bine personală, caracterizată de un nivel scăzut de stres și epuizare emoțională, sunt mai bine echipați pentru a gestiona grupurile de preșcolari și pentru a crea relații pozitive cu copiii (Jennings & Greenberg, 2009). În vederea îmbunătățirii calității educației timpurii, este esențial să se abordeze aceste provocări prin oferirea de programe de formare și sprijin pentru educatori, axate pe gestionarea emoțiilor și crearea unui mediu de lucru favorabil (De Stasio et al., 2020).

Obiectiv și întrebări de cercetare

Studiul actual își propune să examineze printr-o analiză sistematică a literaturii de specialitate lucrările de cercetare publicate în perioada 2012-2023 pentru a identifica definiții și metode de măsurare a stării de bine în rândul educatorilor din sistemul de învățământ preșcolar și recomandările asociate cu promovarea acestor variabile.

Pe durata demersului nostru de identificare a dimensiunilor și instrumentelor primare privind starea de bine a educatorilor, am formulat următoarele **întrebări de cercetare**:

1. Care sunt dimensiunile stării de bine a educatorilor?
2. Ce instrumente sunt utilizate cel mai frecvent pentru a evalua dimensiunile stării de bine a educatorilor?

3. Ce programe/recomandări pentru promovarea stării de bine a educatorilor se regăsesc în literatura de specialitate?

Metodologie

Am efectuat o analiză sistematică a literaturii de specialitate, urmând recomandările trasate de Uman (2011), pentru a analiza studiile privind starea de bine a educatorilor publicate între anii 2012 și 2023 în diverse reviste de specialitate. Căutarea a cuprins o gamă largă de baze de date, inclusiv APA PsycNet, Californian Journal of Health Promotion, Conference Abstract Book, EBSCO, ELSEVIER, ERIC, Eurasian Journal of Educational Research, Frontiers, HELDA Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Ingenta Connect, KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT, Leena și Luna International, Chikusei, Japonia, Sabinet, SAGA Journals, ScienceDirect ELSEVIER, Springer Link și Taylor & Francis Online. Pentru a surprinde diverși termeni pentru educatori, căutarea a încorporat cuvinte-cheie precum: cadre didactice din sistemul de educație timpurie, educatori de grădiniță, intervenienți și persoane care se ocupă cu îngrijirea copiilor (Royer & Moreau, 2016) alături de sintagma de bază „educator/educatoare din învățământul preșcolar”. În plus, au fost incluse cuvinte-cheie care încorporează conceptul de stare de bine (*well-being*), precum dimensiuni, mecanisme, programe, recomandări, instrumente și măsuri. Am selectat doar studii publicate în limba engleză, cu acces la textul integral și care abordau întrebările de cercetare formulate de noi.

Rezultate

Analiza sistematică a literaturii de specialitate a identificat peste 10.000 de articole referitoare la starea de bine educatorilor din sistemul de învățământ preșcolar. După aplicarea filtrelor referitoare la data publicării articolului (perioada cuprinsă între anii 2012-2023), necesitatea ca articolul să fie redactat în limba engleză, accesul la textul integral și tematica referitoare la educatorii din sistemul de învățământ preșcolar (excluzând articolele referitoare la cadrele didactice în general, la centrele de zi pentru copii din afara contextului preșcolar, bone și populațiile mixte), am identificat 32 de articole. Filtrările ulterioare au eliminat articolele privind educația specială (1), populațiile de elevi (1), relațiile manager-educator (1), factorii referitori la stare de bine personală (1) și inteligență emoțională/ burnout (1). În urma acestui demers, selecția finală a inclus 11 articole relevante în mod direct pentru întrebarea de

cercetare formulată în cadrul secțiunii dedicate analizei sistematice a literaturii de specialitate.

Analiza pe care am efectuat-o a identificat trei categorii principale de dimensiuni ale stării de bine: aspecte sociale (empatie, comunicare, sisteme de sprijin), aspecte emoționale și de personalitate (inteligență emoțională, autogestionare) și aspecte legate de burnout (epuizare emoțională, depersonalizare, lipsa sentimentului de împlinire). Studiile au utilizat în principal chestionare și anchete cantitative pentru evaluare, unele încorporând chiar și indicatori fiziologici, cum ar fi nivelurile de cortizol. Maslach Burnout Inventory (MBI) a fost unul dintre instrumentele frecvent utilizate.

Majoritatea studiilor s-au concentrat pe identificarea factorilor care au un impact asupra stării de bine, concluziile formulate oferind sugestii implicite de îmbunătățire. Printre acestea se numără furnizarea de instrumente de gestionare a stresului și a erorilor pentru cadrele didactice, consolidarea încrederii în sine prin condiții de lucru și sisteme de sprijin mai bune și promovarea unor medii de lucru pozitive prin programe de formare și dezvoltare profesională. Una din principalele limitări identificate a fost lipsa unor planuri clare și ușor de implementat pentru punerea în aplicare a acestor îmbunătățiri în ceea ce privește starea de bine educatorilor din grădinițe. În plus, în niciunul dintre studiile analizate nu au fost utilizate metode de cercetare calitative.

Discuție asupra rezultatelor

Această trecere în revistă sistematică a literaturii de specialitate a examinat studiile privind starea de bine cadrelor didactice implicate în educația timpurie a copiilor. Analiza a identificat trei categorii principale de dimensiuni ale stării de bine (emoțională, socială, burnout) și diverse instrumente de evaluare (chestionare, aspecte fiziologice). Cu toate acestea, au fost identificate recomandări limitate privind eventualele măsuri de îmbunătățire/remediere. Majoritatea studiilor s-au concentrat pe identificarea factorilor care au un impact asupra stării de bine, concluziile oferind sugestii implicite, cum ar fi furnizarea de instrumente de gestionare a stresului destinate educatorilor și promovarea unor medii de lucru pozitive. În plus, analiza a evidențiat importanța colaborării internaționale în cercetarea academică și valoarea cercetărilor efectuate în diferite locații la nivel global. Distribuția geografică a

studiilor nu a inclus însă toate regiunile, sugerând, din acest punct de vedere, necesitatea unor investigații suplimentare. De asemenea, analiza a evidențiat provocările care pot crea impedimente în analiza comparativă a studiilor, derivate din utilizarea unor instrumente de cercetare diverse și a multitudinii și diversității dimensiunilor investigate. Pentru a aborda acest aspect, autorii au clasificat dimensiunile în trei domenii principale și au subliniat necesitatea creării și utilizării unor instrumente standardizate și a unor planuri clare de implementare a îmbunătățirilor în materie de bunăstare.

Concluzii

Analiza a identificat trei categorii principale de dimensiuni ale stării de bine (personală, socială, burnout), relevând în același timp existența unui număr limitat de instrumente standardizate pentru evaluare și recomandări de îmbunătățire. În timp ce studiile existente sugerează instrumente de autogestionare, medii de lucru pozitive și sprijin emoțional ca soluții potențiale, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a dezvolta planuri clare de promovare a stării de bine în rândul educatorilor și pentru a îmbunătăți calitatea educației preșcolare la nivel global.

3.2. Studiul 2: Examinarea impactului unui program de educație pozitivă asupra stării de bine personale și profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și a percepției acestora asupra climatului din grădiniță.

Această secțiune descrie Studiul 2 (studiul cantitativ), obiectivele și întrebările de cercetare, participanții, instrumentele, rezultatele și concluziile derivate din acest studiu.

Introducere

Prezenta teză de doctorat investighează starea de bine a educatorilor din învățământul preșcolar. Primul studiu a identificat o lipsă de programe de formare concepute pentru a îmbunătăți starea de bine și reziliența educatorilor. Pentru a aborda această lacună, cel de-al doilea studiu examinează impactul unui nou program de formare (PEW) asupra stării de bine a educatorilor și a climatului din cadrul grădiniței, utilizând metode cantitative.

Obiectiv și întrebări de cercetare

Acest studiu examinează impactul programului de formare PEW asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădinițele în care aceștia lucrează. Studiul compară un grup de educatori care beneficiază de formare (grupul experimental) cu un grup de control care nu beneficiază de programul de formare.

Obiectivele principale sunt de a stabili dacă programul de formare PEW îmbunătățește nivelul de starea de bine personală și profesională a educatorilor și climatul din grădiniță și de a analiza măsura în care caracteristicile educatorilor influențează aceste aspecte. Am formulat următoarele întrebări de cercetare specifice care abordează aceste obiective:

- În ce măsură programul de formare conduce la diferențe în ceea ce privește starea de bine personală și profesională și percepția climatului din grădiniță între cele două grupuri?
- În ce măsură caracteristicile educatorilor joacă un rol în starea de bine și percepția acestora asupra climatului din grădiniță?

Cercetătorul consideră că educatorii care beneficiază de formare vor avea un nivel mai ridicat de stare de bine și o percepție mai pozitivă asupra climatului din grădiniță. De asemenea, cercetătorul formulează ipoteza impactul programului va fi influențat de caracteristicile educatorilor. Această parte a studiului utilizează analiza cantitativă a datelor pentru a evalua întrebările și ipotezele formulate mai sus.

Participanți

Acest studiu a inclus 77 de educatoare de grădiniță (KT) cu vârste cuprinse între 24 și 63 de ani care au participat la un program de formare conceput pentru a le îmbunătăți starea de bine. Educatoarele au fost repartizate în mod aleatoriu într-un grup de formare (38 de participante), respectiv un grup de control (39 de participante) care doar au răspuns la chestionare. Deși am identificat câteva diferențe de bază în ceea ce privește țara de naștere și zona de reședință (un număr ușor mai mare de educatoare al căror loc de naștere a fost în afara Israelului, respectiv participante cu reședința în zona urbană în orașe în grupul de formare), nu au existat diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește responsabilitățile profesionale, grupele

de vârstă ale copiilor cu care lucrează, calificările profesionale, vârsta, vechimea în muncă sau numărul de copii din clasele la care predau.

Instrumente de cercetare

Acest studiu a folosit patru chestionare pentru a evalua starea de bine personală și profesională și climatul din grădiniță în două momente: înainte și după programul de formare PEW.

- Scala fericirii subiective (SHS): Acest sondaj cu 4 itemi măsoară nivelul general de fericire. Consistența internă a coeficientului Cronbach alfa a fost ridicată $\alpha = 0,75$.
- Scala de satisfacție cu privire la calitatea vieții (SWLS): Acest sondaj cu 5 itemi măsoară satisfacția generală cu privire la calitatea vieții. Consistența internă a coeficientului Cronbach alfa a fost ridicată $\alpha = .81$.
- Chestionarul privind starea de bine subiectivă a cadrelor didactice (TSWQ): Acest chestionar cu 8 itemi măsoară starea de bine cadrelor didactice în două domenii: Conexiunea cu școala (consistența internă a coeficientului Cronbach alfa a fost ridicată $\alpha = 0,77$) și Eficacitatea predării (consistența internă a coeficientului Cronbach alfa a fost ridicată $\alpha = 0,76$).
- Chestionarul TALIS destinat cadrelor didactice: Acest chestionar, adaptat la realitățile sistemului educațional din Israel, măsoară climatul din grădinițe și satisfacția profesională. Consistența internă a coeficientului Cronbach alfa pentru cei 14 itemi ai chestionarului privind nivelul de stres în rândul educatorilor a fost ridicată $\alpha = .87$. Consistența internă a coeficientului Cronbach alfa pentru cei 13 itemi ai chestionarului privind nivelul de satisfacție a educatorilor a fost ridicată $\alpha = .77$.

Rezultate

Acest studiu a investigat impactul programului de formare PEW asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță. Cercetătorul a comparat un grup de cadre didactice care au beneficiat de formare cu un grup de control care nu a beneficiat de programul de formare.

Înainte de programul de formare PEW, nu au existat diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește starea de bine personală și profesională sau climatul

din grădiniță. După programul de formare PEW, educatoarele din grupul experimental au raportat îmbunătățiri semnificative în mai multe domenii. Aceste educatoare au raportat că se simt mai fericite, mai mulțumite de viață, mai conectate la școala în care activează și mai încrezătoare în abilitățile lor de predare, în comparație cu grupul de control. De asemenea, programul de formare PEW pare fi ajutat participantele să gestioneze stresul la locul de muncă. Este interesant de remarcat faptul că participantele care nu erau manageri de grădiniță și care locuiau în zona urbană au prezentat îmbunătățiri mai semnificative în unele aspecte ale stării de bine.

Tabelul 3.1.

Media, SD și valorile F ale stării de bine personale și profesionale a educatorilor și ale climatului din grădiniță în funcție de grup și de momentul evaluării (N = 77, df = 75)

	T1		T2			Valorile F - ANCOVA		
	M	SD	M	SD	M.E. ¹	F	p	η_p^2
<i>Nivelul de stres</i>								
SHS	5.60	0.90	5.37	0.86	5.35	9.82**	.002	.12
	5.50	0.83	5.82	0.82	5.85			
SWLS	5.51	0.82	5.30	0.97	5.21	6.97**	.010	.09
	5.12	0.96	5.57	0.69	5.66			
<i>Starea de bine profesională - TSWQ</i>								
SCS	3.21	0.53	3.16	0.60	3.13	8.38**	.005	.10
	2.99	0.74	3.45	0.47	3.48			
TES	3.47	0.45	3.38	0.54	3.33	10.78**	.002	.13
	3.28	0.37	3.63	0.37	3.68			
<i>Climatul din grădiniță</i>								
Nivelul de stres	3.01	0.72	3.11	0.57	3.12	6.14*	.016	.08
	3.06	0.46	2.83	0.59	2.82			
Nivelul de satisfacție	3.01	0.39	3.05	0.39	3.04	.17	.677	.00
	2.88	0.32	3.06	0.29	3.07			

*p < 0,05, **p < 0,01;¹ M.E.E = Medie estimată

În general, studiul sugerează că programul de formare PEW poate fi un instrument benefic pentru îmbunătățirea stării de bine personale și profesionale a educatorilor și are potențialul de a crea un climat mai pozitiv în grădiniță. Programul de formare PEW a avut un efect moderat spre mare diferite valori ale stării de bine personale și profesionale, ceea ce indică un impact semnificativ.

Discuție asupra rezultatelor

Programul de formare PEW s-a dovedit a fi promițător atât în ceea ce privește creșterea nivelului de stare de bine personală și profesională a educatorilor, cât și îmbunătățirea climatului din grădiniță. În comparație cu grupul de control, educatoarele care au participat la programul de formare PEW au raportat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește starea de bine personală și profesională, inclusiv un grad crescut de fericire și satisfacție profesională crescute și reducerea nivelului de stres (Ergas & Avisar, 2022). Aceste aspecte vin se aliniază cu teoriile psihologiei pozitive și ale învățării socio-emoționale, care subliniază importanța conștientizării de sine și a abilităților interpersonale în construirea rezilienței (Deci & Ryan, 2000). Programul pare, de asemenea, să fi contribuit la un climat mai pozitiv în grădiniță, potențial prin reducerea stresului cu care se confruntă educatorii, acesta fiind un factor legat de îmbunătățirea mediului din clasă (Friedman-Krauss et al., 2014).

Este interesant faptul că programul de formare PEW a avut un impact mai puternic asupra educatoarelor care nu dețineau roluri de conducere în cadrul grădiniței grădiniței (mai ales asupra educatoarelor suplinitoare). Acest lucru s-ar putea datora mai multor factori. Educatoarele suplinitoare pot avea un sentiment de apartenență mai scăzut în cadrul comunității grădiniței și pot primi mai puțină recunoaștere socială pentru munca lor în comparație cu educatoarele care au roluri de conducere sau o poziție superioară în cadrul grădiniței (Korczyński, 2018). Se presupune că programul de formare PEW, prin promovarea unui sentiment de conexiune în cadrul grupului de formare, ar fi abordat această nevoie de apartenență (Deci & Ryan, 2000). În plus, conținutul programului ar fi putut oferi educatoarelor suplinitoare un sentiment de împlinire mai puternic referitoare la semnificația activității lor, contribuind astfel mai mult la starea de bine a lor (Reeve & Assor, 2011). Acest aspect evidențiază potențialul programelor de formare PEW nu numai pentru a îmbunătăți starea de bine educatorilor, ci și pentru a crea un mediu de învățare mai pozitiv pentru elevi, în special atunci când se iau în considerare nevoile specifice ale diferitelor roluri deținute de educatori în cadrul unei grădinițe.

Concluzii

Studiul a concluzionat că programul de formare PEW a îmbunătățit în mod semnificativ starea de bine personală și profesională a educatoarelor participante și

climatul din grădiniță. Programul a sporit sentimentul de competență, de apartenență și de stare de bine generală, îmbunătățind în același timp abilitățile de predare și de relaționare ale acestora și conferindu-le instrumentele necesare pentru un parcurs profesional de succes. În plus, programul a contribuit la un mediu de învățare mai pozitiv prin reducerea nivelului de stres resimțit de educatoare și prin creșterea satisfacției profesionale. Este interesant faptul că, deși datele demografice nu au afectat în mod semnificativ rezultatele generale, programul a avut un impact pozitiv mai puternic asupra educatoarelor care nu dețineau roluri de conducere în cadrul grădiniței.

3.3. Studiu 3: Analiză calitativă aprofundată a efectelor programului de formare asupra percepției referitoare la starea de bine personală și profesională a educatorilor și a climatului din cadrul grădiniței

Această secțiune descrie Studiul 3 (studiu calitativ), obiectivele și întrebările de cercetare formulate în cadrul acestuia, participanții, instrumentele, rezultatele și concluziile.

Introducere

Acest studiu calitativ a explorat experiențele educatoarele participante la programul de formare PEW. Cercetătorul a urmărit să obțină o înțelegere mai profundă a modului în care programul a avut un impact asupra cadrelor didactice, ca urmare a rezultatelor cantitative derivate dintr-un studiu anterior. Formarea s-a axat pe conștientizarea de sine, gestionarea emoțiilor și gestionarea situațiilor stresante, factori cruciali pentru starea de bine personală și profesională a educatorilor, conform cercetărilor anterioare (Ryff, 1989; Jennings, 2015; Roberts et al., 2016). De asemenea, programul a avut ca scop crearea unui climat pozitiv în cadrul grădiniței prin îmbunătățirea relațiilor și a comunicării (Oz, s.n.; Ministerul israelian al Educației, 2017), având ca rezultat final reducerea stresului și a simptomelor de burnout în rândul cadrelor didactice din învățământul preșcolar (Sandilos et al., 2018). Prin încurajarea consolidării unei comunități de sprijin în care educatorii să își poată împărtăși experiențele, programul a urmărit să crească nivelul de stare de bine personală și profesională a educatorilor și să creeze un mediu de învățare mai pozitiv pentru copii.

Obiectiv și întrebări de cercetare

Acest studiu s-a axat pe programul de formare PEW destinat cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Am urmărit în principal înțelegerea modului în care programul a avut un impact asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță, generând în cele din urmă recomandări de îmbunătățire în ambele domenii.

Întrebări de cercetare

1. Care este impactul programului de formare PEW asupra stării de bine personale și profesionale a educatorilor și asupra climatului din grădiniță?
2. Ce recomandări pot fi formulate pe baza rezultatelor studiului?

Participanți

La acest studiu au participat 23 de educatoare care lucrează în grădinițe afiliate Ministerului Educației din Israel. Toate participantele la studiu erau femei cu vârste cuprinse între 32 și 55 de ani, majoritatea fiind născute în Israel. Toate participantele erau încadrate cu normă întreagă, având o experiență cuprinsă între 7 și 31 de ani. Zece dintre educatoare lucrau în grădinițe obișnuite și una provenea din sistemul de învățământ special. Unele dintre participante au deținut diverse roluri de conducere în cadrul unităților de învățământ: nouă au făcut parte din echipele de management ale unor grădinițe autonome, cu responsabilități atât administrative, cât și pedagogice, una a condus o grădiniță de divizie junior din cadrul unui sistem școlar, în timp ce o altă participantă a deținut funcția de manager interimar. În ceea ce privește nivelul de educație, participantele dețineau diplome de licență sau de master în științe ale educației.

Interviurile s-au desfășurat în două momente cheie: în timpul săptămânii de după prima întâlnire a programului de formare (T1) și în săptămâna următoare ultimei întâlniri din cadrul programului (T2). Această structurare cronologică a permis cercetătorului să surprindă impresiile inițiale ale cadrelor didactice, precum și reflecțiile pe termen mai lung ale acestora cu privire la impactul programului.

Instrumente de studiu

Acest studiu a explorat impactul programului de formare PEW asupra educatoarelor prin intermediul interviurilor și al jurnalelor de reflecție. Cercetătorul a

realizat interviuri semi-structurate la începutul și la sfârșitul programului. Interviuurile inițiale s-au axat pe experiențele generale ale educatoarelor, pe nivelul de stare de bine personală și profesională și pe percepția acestora asupra climatului din grădiniță. După program, interviurile au aprofundat anumite aspecte, incluzând întrebări referitoare la impactul programului. Ambele seturi de interviuri au fost realizate prin telefon pentru a asigura confidențialitatea și confortul participanților. În plus, educatoarele participante au completat jurnale de reflecție după fiecare sesiune de formare, în care și-au exprimat impresiile, gândurile, sentimentele și experiențele legate de conținutul programului. Cercetătorul a analizat ulterior datele extrase atât din interviuri, cât și din jurnale, concentrându-se pe un grup specific de educatoare selectat pentru o analiză aprofundată.

Analiza datelor

Am utilizat analiza tematică pentru a analiza datele volumul consistent de date rezultate din transcrierile interviurilor și jurnalele de reflecție. Această abordare se concentrează pe identificarea temelor recurente în cadrul conținutului, urmărind să înțeleagă gândurile, sentimentele, credințele și valorile persoanelor intervievate (Shkedi, 2003). Analiza tematică acordă prioritate semnificației a ceea ce se spune față de modul în care se spune. Urmând liniile directoare trasate de Shkedi (2011), analiza a presupus examinarea și interpretarea sistematică a datelor, cu scopul de a descoperi semnificația acestora. Cercetătorul a identificat temele cheie din transcrieri și jurnale, împărțindu-le ulterior în subcategorii pe baza relevanței pentru obiectivele studiului. Acest proces a urmărit să dezvăluie conexiunile și interacțiunile dintre respectivele teme, facilitând astfel o înțelegere mai profundă și mai detaliată referitor la impactul programului.

Rezultate

Numele ales pentru programul de formare a fost „Fericirea în grădiniță începe cu tine.” Denumirea programului exprimă legătura dintre starea de bine personală și cea profesională în rândul educatoarelor, așa cum este percepută de acestea, și a fost agreată de participante, care au conștientizat interconectarea dintre starea de bine personală - care cuprinde fericirea, calmul și sentimentul că activitatea lor este semnificativă - și climatul pe care îl creează din punct de vedere profesional în cadrul grădiniței.

Tema 1 - Sentimentul de stare de bine la nivel personal și profesional

Educatorele au adus în discuție legătura dintre starea de bine personală și profesională. Starea de bine personală a inclus satisfacția asupra calității vieții, familia, recunoștința și calitatea vieții. Starea de bine profesională s-a axat pe sentimentul de apartenență, satisfacția profesională legată de lucrul cu copiii, expresia personală, competența și stima de sine. Aprecierea din partea părinților/supervizorilor a contribuit la creșterea stării de bine, în timp ce lipsa de apreciere a cauzat simptome de burnout. Unele cadre didactice au separat viața personală de cea profesională, dar adesea unul dintre aceste domenii a avut un impact asupra celuilalt. Educatorele au apreciat că programul de formare le-a oferit instrumente pentru a promova starea de bine generală atât în domeniul personal, cât și în cel profesional.

Tema 2 - Experiența de lucru ca educatoare la grădiniță

Cadrele didactice din învățământul preșcolar sunt supuse constant unui rollercoaster de emoții. Educatorii sunt pasionați și găsesc un scop în cultivarea minților tinere, dar sistemul pune adesea frână acestei pasiuni. Sarcinile birocratice, lipsa resurselor și presiunea de a îndeplini cerințele externe le consumă din timpul destinat activității pe care le place cu adevărat să o facă - predarea. Această izolare, combinată cu sentimentul că nevoile lor nu sunt ascultate, duce la burnout. Deși lucrul cu elevii constituie o sursă de bucurie, provocările impuse de sistem creează poveri semnificative.

Tema 3 – Complexitatea relațiilor

Activitatea de educator include o multitudine de relații, pe care le influențează și de care este afectată. Analiza interviurilor referitoare la relațiile de muncă ale educatoarelor sugerează că acestea gravitează în diverse cercuri de relații. Uneori, aceste relații susțin și consolidează sentimentul de stare de bine al cadrelor didactice, printre aceste relații numărându-se cele cu conducerea instituției și cu copiii din grădiniță. Cu toate acestea, s-a constatat că cele mai multe relații implică adesea sentimente greu de gestionat, în acest tip de relații încadrându-se cele presupuse de activitatea cu copiii dificili, cu cercul părinților, cu supervizorii și cu colegii.

Tema 4 – Impactul programului asupra educatorilor

Contribuția programului de formare PEW la dezvoltarea cadrelor didactice poate fi privită din mai multe perspective, atât la nivel personal, cât și la nivel profesional. Aceste aspecte au fost evidențiate prin crearea de spații sigure și comunități care încurajează și promovează discursul. Mai mult, modelarea rolului instructorului față de educator a fost experimentată atât la nivelul organizării și formării grupului, cât și la nivelul relației personale și al gestionării comunicării exprimate pe parcursul ședințelor. Metoda de învățare structurată și bazată pe experiență a influențat, de asemenea, atmosfera și a amplificat contribuția programului. Educatoarele au remarcat efectul acestor contribuții asupra stării de bine lor personale și profesionale, precum și asupra climatului din cadrul grădiniței.

Tema 5 - Aplicarea instrumentelor dobândite în timpul programului

Prin această temă am urmărit să identificăm care dintre instrumentele dobândite în cadrul programului au fost aplicate de către educatori. Se pare că programul de formare PEW a influențat în mod semnificativ comportamentul personal al cadrelor didactice și s-a reflectat, de asemenea, în aplicarea instrumentelor la nivel personal. În același timp, aplicarea instrumentelor la nivel profesional și pedagogic în activitatea cu copiii din grădiniță s-a realizat într-o manieră mai puțin semnificativă. Instrumentele s-au transferat doar la nivelul grădiniței și numai câteva dintre ele au fost transferate la nivelul copiilor. Ca urmare, cadrele didactice au solicitat să primească o formare suplimentară pentru a putea aplica instrumentele pe scară mai largă la nivelul copiilor.

Discuție asupra rezultatelor

S-a constatat că programul de formare PEW a avut un impact pozitiv atât asupra stării de bine personale și profesionale a cadrelor didactice din grădinițe (KT), cât și asupra climatului general din cadrul grădiniței. Cadrele didactice au declarat că s-au simțit mai calme și mai încrezătoare după finalizarea programului, ceea ce le-a ajutat să gestioneze stresul și să îmbunătățească relațiile cu copiii, părinții și colegii. Programul a abordat, de asemenea, sentimentul de izolare raportat de unele cadre didactice prin crearea unei atmosfere de grup de sprijin. În general, programul de formare PEW pare a fi un instrument eficient pentru îmbunătățirea stării de bine a educatorilor și a mediului din cadrul grădiniței.

Concluzii

O analiză aprofundată a programului de formare PEW destinat cadrelor didactice din învățământul preșcolar a indicat că acesta a adus beneficii pentru starea de bine personală și profesională a educatorilor și pentru mediul din cadrul grădiniței. Programul a favorizat calmul, încrederea și abilitățile de comunicare, ceea ce a îmbunătățit relațiile cu copiii, părinții și colegii. De asemenea, a ajutat cadrele didactice să gestioneze stresul și să se conecteze cu colegii, însă nu a făcut posibilă abordarea unor factori externi, precum volumul de muncă.

3.4. Triangularea datelor calitative și cantitative

Prezenta cercetare a utilizat metode mixte pentru a examina impactul programului de formare PEW asupra cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Rezultatele au relevat că programul a îmbunătățit nivelul de stare de bine personală și profesională a educatorilor și climatul din cadrul grădiniței. Educatoarele participante la studiu au raportat că se simt mai calme, mai încrezătoare și că au relații mai bune cu copiii, părinții și colegii. De asemenea, programul le-a ajutat să gestioneze stresul și să se conecteze cu colegii. Cu toate acestea, programul nu a abordat factorii externi, precum volumul de muncă. În general, programul PEW pare a fi un instrument valoros pentru crearea unui mediu mai pozitiv și mai suportiv atât pentru cadrele didactice, cât și pentru copiii din grădinițe.

Din datele calitative (interviuri și jurnale) au reieșit unele detalii interesante pe care datele cantitative (sondaje) nu le-au putut surprinde. De exemplu, datele calitative au evidențiat sentimente de izolare în rândul cadrelor didactice, care au fost atenuate cu ajutorul programului, prin crearea unei atmosfere de grup de sprijin. De asemenea, datele calitative au evidențiat relațiile complexe pe care cadrele didactice le au cu copiii, părinții și asistenții. Deși programul de formare a contribuit la îmbunătățirea unora dintre aceste relații, precum cea cu asistentul, altele, cum ar fi cea cu părinții, necesită investigații suplimentare.

4. CAPITOLUL IV: Concluzii, limitări și implicații

În concordanță cu rezultatele studiilor și discuțiile asupra acestor rezultate, acest capitol prezintă concluziile generale, limitările și implicațiile prezentei cercetări doctorale, precum și recomandările pentru cercetări ulterioare.

4.1. Principalele concluzii

Prezenta cercetare a examinat modul în care programul de formare PEW a avut un impact asupra educatorilor în conformitate cu întrebările de cercetare formulate la debutul demersului de cercetare. În general, programul de formare PEW a crescut nivelul de starea de bine personală și profesională a educatoarelor și a îmbunătățit climatul din grădiniță. Educatoarele participante au raportat că se simt mai calme, mai încrezătoare și că relaționează mai bine în legătură cu toate aspectele legate de munca lor. De asemenea, programul la care au participat a facilitat gestionarea stresului și stabilirea unei mai bune conexiuni cu colegii.

Din cercetarea noastră au derivat o serie de rezultate cheie. În primul rând, investiția în starea de bine personală și profesională a educatorilor este crucială pentru îmbunătățirea educației timpurii a copiilor. În al doilea rând, programul de formare PEW a abordat aspectele personale (calm, încredere), aspectele sociale (comunicare, apartenență) și burnout (gestionarea stresului). Este interesant de menționat faptul că educatoarele care nu au deținut funcții manageriale în cadrul grădinițelor au înregistrat o rată de îmbunătățire mai mare, posibil datorită presiunii suplimentare implicate de deținerea unor astfel de roluri.

Datele calitative (interviuri și jurnale) au oferit o perspectivă aprofundată asupra problematicii care a făcut obiectul cercetării. Programul a contribuit la atenuarea sentimentului de singurătate/izolare prin crearea unei atmosfere de grup de sprijin. De asemenea, s-au pus în lumină relațiile complexe cu asistenții și părinții. Cercetarea a relevat în mod clar că programul a contribuit la îmbunătățirea unor relații, precum cea cu asistentul, însă pentru altele sunt necesare investigații suplimentare. Cercetarea de față a evidențiat fără echivoc că programul de formare PEW creează un mediu mai pozitiv și mai incluziv atât pentru educatori, cât și pentru copiii din grădinițe.

4.2. Implicații ale cercetării

Implicații de ordin teoretic

Cadrele didactice din învățământul preșcolar se confruntă cu sarcini solicitante, cu stres emoțional, sentimente acute de singurătate și cu provocările legate de lucrul cu copiii mici. Prezenta cercetare evidențiază importanța promovării stării de

bine educatorilor, care le poate îmbunătăți sentimentele, percepțiile și poate în ultimă instanță contribui la crearea unui mediu de învățare mai pozitiv pentru copii.

Studiul a analizat programul de formare PEW, care a utilizat psihologia pozitivă și pedagogia pentru a furniza educatorilor instrumente de adaptare. Această abordare le-a sporit înțelegerea rolului pe care îl au în modelarea climatului din grădiniță și le-a dat posibilitatea de a-și gestiona relațiile, conștiința de sine, încrederea și reziliența.

Implicații de ordin pedagogic

Programul de formare și instrumentele asociate acestuia pot fi implementate ca parte a programelor de formare a educatorilor pentru dezvoltarea profesională a acestora în diferite culturi și țări.

Implicații de ordin metodologic

Interviurile și jurnalele de reflecție au constituit un instrument metodologic semnificativ care a permis educatoarelor participante la studiu să își exprime dilemele, dificultățile și sentimentele fără a fi în niciun fel influențate de autorul prezentei cercetări, contribuind astfel la triangularea rezultatelor chestionarelor și a rezultate calitative.

Implicații de ordin practic

Programul de formare combină instrumente și practici extrase din mai multe teorii și domenii, care pot fi utilizate în viața de zi cu zi. Rezultatele cercetării arată că programul de formare a contribuit la starea de bine personală și profesională a educatorilor, în special în ceea ce privește sentimentul de apartenență, percepția rolului și îmbunătățirea climatului din grădiniță. Combinația de instrumente și experiențe, bazată pe o înțelegere profundă a teoriilor din domeniul umanist și educațional, a contribuit la capacitatea de a implementa aceste instrumente în viața de zi cu zi, și nu doar în cadrul unității școlare. Implementarea programului în alte grădinițe poate contribui la consolidarea statutului educatorului la prevenirea simptomelor de burnout.

Referințe bibliografice

- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity : The Philosophical Foundations of Humanistic Education* (Vol. 2003). Springer.
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT JOURNAL*, 52, 235-242.
- Barry, M. M. (2013). Promoting positive mental health and well-being: Practice and policy. In C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (pp. 355–384). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_16
- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 9, 933.
- Benevene, P., Wong, Y. H. P., Fiorilli, C., & De Stasio, S. (2018). A cross-national comparison on subjective well-being of kindergarten teachers: Hong Kong and Italy. *Frontiers in Psychology*, 2626.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bîrneanu, A. G. (2014). The resilience of foster children: The influence and the importance of their attachment. *Revista de Asistență Socială*, (4), 85-100.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher–child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy* (Vol. 129, p. 33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugental, J. F. T. (1963). Humanistic psychology: A new breakthrough. *American Psychologist*, 18(9), 563–567.

- Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.
- Burton, R. M., & Obel, B. (2011). Computational modeling for what-is, what-might-be, and what-should-be studies – and triangulation. *Organization Science*, 22, 1195-1202.
- CASEL (2020). CASEL's SEL Framework :*What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* from <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>.
- Cefai, C., & Askill-Williams, H. (2017). School staff perspectives on mental health promotion and wellbeing in school. In *Mental Health Promotion in Schools* (pp. 97-119). Brill Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-053-0_7
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*. Chicago, IL
- Cooper, H. M. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature reviews* (Vol. 2). Sage.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563.
- Council for International Organizations of Medical Sciences. (2016). International ethical guidelines for health-related research involving humans. (*No Title*).
- Crain, W. C. (1992). *Theories of development: Concepts and applications*, 3rd ed. Prentice-Hall, Inc.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, w York: Haper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psihologijske teme*, 18(2), 203-211.
- Datu, J. A. D., Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Cheung, R. Y. M., & Chung, K. K. H. (2022). Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 94, 66–82.
- Dayan, Y. (2005). Choosing an educational theory as a basis for doing in kindergarten. *Hed Hagan*. 4,86. (Hebrew).
- De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., & Berenguer, C. (2020). The interplay of compassion, subjective happiness and proactive strategies on kindergarten teachers' work engagement and perceived working environment fit. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4869.

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71-75.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). What makes up an effective emotional intelligence training design for teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16*(10), 72-89.
- Ergas, O. & Avisar, A. (2022). *Mindfulness and social - emotional learning in teacher education (Hebrew)*. Mofet Institute.
- Feinberg, O., Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, Y. (2008). Personal growth in a caring community: Autonomy supportive intervention program for reducing violence and promoting caring. *Dapim Journal for Studies and Research in Education, 46*, 21-61. (Hebrew).
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of mixed methods research, 6*(2), 124-136. DOI:10.1177/1558689812437101.
- Franks, D., Barblett, L., & Kirk, G. (2023). Teachers' Understanding of the Major Sources of Self-efficacy in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal, 1*-11.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of general psychology, 2*(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences, 359*(1449), 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development, 25*(4), 530-552.
- Gooze, R. (2014). *The health and well-being of early childhood educators: A need for compassion and commitment*. Child Trends. Retrieved from <http://www.childtrends.org/the-health-and-well-being-of-early-childhood-educators-a-need-for-compassion-and-commitment/#sthash.XqpiXnFi.dpuf>
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology, 39*(3), 294-312.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych, 33*(2), 37-43.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. *Handbook of adolescent psychology, 2*.

- Hendriks, T., Warren, M. A., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2019). How WEIRD are positive psychology interventions? A bibliometric analysis of randomized controlled trials on the science of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(4), 489–501. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484941>
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861.
- Israeli Ministry of Education. (2010). Guidelines for Preschool Educational Practice [PDF file]. (Hebrew). Retrieved from <https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>
- Israeli Ministry of Education. (2017). "Reshit Kol" Early childhood educational counseling [PDF file]. (Hebrew). Retrieved from https://meyda.education.gov.il/files/shefi/reshit_kol/mismach_male.pdf
- Israeli Ministry of Education. (2020). Dimensional map for kindergarten teachers assessment [PDF file]. (Hebrew). Retrieved from https://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHoraa/POH/Evaluation/dimension_map_kindergarten_teacher.pdf
- Israeli Ministry of Education. (2023). *Ministry of Education Directive - Optimum educational climate and educational institutions dealing with incidents of violence and risk*. (Hebrew). https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=492#_Toc256000057
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*, 127-153.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: June 2019.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell Publishing.
- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative health research*, 19(11), 1632-1641.
- Kamii, C., DeVries, R., & National Association for the Education of Young Children, W. D. (1980). *Group Games in Early Education: Implications of Piaget's Theory*.

- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social psychology of education, 15*(2), 251-269.
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave handbook of positive education* (p. 777). Springer Nature.
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching & Research, 4*(1).
- Korczyński, S. (2018). The level of stress and stress factors in the work of the kindergarten teacher. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 568*, 32-51.
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health, 20*(3), 191–198.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: a self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educ. Psychol. 44*, 90–104. doi:10.1080/00461520902832350
- Laor, N. (2017). *Resilience Life Challenges: "Hosen" program for kindergarten children*. Tel Aviv: Cohen-Harris Hosen Center. (Hebrew)
- Laskey, M. L., & Hetzel, C. J. (2010). Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner. *Online submission*.
- Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Datu, J. A. D., & Chung, K. K. H. (2022). Well-being profiles of pre-service teachers in Hong Kong: Associations with teachers: Self-Efficacy during the COVID-19 Pandemic. *Psychological Reports, 1–31*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00332941221127631>
- Levin, G. (1989). From the open kindergarten to the active kindergarten. (Hebrew).
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology, 12*(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research, 46*, 137-155.
- Macfarlane, B. (2010). *Researching with integrity: The ethics of academic enquiry*. Routledge.
- Mahmood, S. (2013). "Reality Shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34*(2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development, 85*(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- McAllister, M., Knight, B. A., & Withyman, C. (2017). Merging contemporary learning theory with mental health promotion to produce an effective schools-based program. *Nurse Education in Practice, 25*, 74–79.

- Mintz D., Guy-Doron D., & Boimgold J. (1985). *The magic circle: promoting the best climate and life skills in kindergarten*, the Israeli Ministry of Education, the Pedagogical Administration, the Counseling Psychological Service. (Hebrew).
- Miri, M., Dastjerdi, R., Younesi, M. R. A., & Pakdaman, M. (2023). The Effectiveness of Spiritual Competence Training on the Psychological Well-being of Preschool Teachers. *Health Technology Assessment in Action*.
- Mishra, C. (2000). Humanistic approach to education. *Journal of NELTA*, 5(2), 25-29.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *Ethical Principals and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research (The Belmont Report)*. Available at: <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>
- Nikolaou, E., & Stamatis, P. (2022). Preservice preschool teachers' perspectives on the psychological well-being of preschoolers. *International Journal of Childhood Education*, 3(2), 1-8.
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595–608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong grammar school journey*. Oxford Positive Psychology Series.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2).
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Oz, M. (n.d). *Training kit for the early childhood counselor to build kindergarten teachers training on the subject - Optimal educational climate Early Childhood*. Israeli Ministry of Education. (Hebrew). <https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/mugan.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 2021(372), 71.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.
- Piaget, J. (1999). *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. Routledge.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.

- Qin, L. (2007). EFL Teachers' Factors and Students' Affect. *Online Submission*, 4(3), 60–67.
- Ranta, S., & Hyvärinen, S. (2022). Outlining Positive Pedagogy in Early Childhood Education and Care. *Positive Education and Work: Less Struggling, More Flourishing*, 16-40.
- Ranta, S., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. (2022). The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: A quantitative survey of its practical elements. *Early child development and care*, 192(3), 425-441.
- Rapp, U. (1980). *The world of the game: chapters in the behavioral sciences.* (Hebrew).
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 111-132). Springer, Dordrecht.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles.* Broadway books.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme first for an introduction to qualitative methods.* Newbury Park, CA: Sage.
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in Head Start. *Early Education and Development*, 27(5), 642-654.
- Rogers, C. R. (1961). The Place of the Person in the New World of the Behavioral Sciences. *Personnel & Guidance Journal*, 39(6), 442–451.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761.
- Royer, N., & Moreau, C. (2016). A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44, 135-146.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher–child interactions: The moderating influence of SEL interventions in head start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169-1185.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Shkedi, A. (2003). *Words of meaning*. Tel Aviv: Ramot (in Hebrew).
- Shkedi, A. (2011). *The Meaning Behind the Words: Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Ramot. (in Hebrew).
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., ... & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 101-122). Springer, Singapore.
- Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 80-91.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Tatalović Vorkapić, S., & Velan, D. (2023). The importance of positive emotions among early childhood educators. *Teacher Development*, 1-19.
- Tatalović Vorkapić, S., & Vujičić, L. (2013). Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities evaluated by preschool teachers. *Early Years*, 33(1), 33-44.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57.
- Voisin, D. R., Salazar, L. F., Crosby, R., Diclemente, R. J., Yarber, W. L., & Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(4), 337-e17.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), 193-210.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- White, M. A. (2021). Positive Professional practice: a strength-based reflective practice teaching model. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 165-204). Cham: Springer International Publishing.
- Wong, Y. H. P., & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100-108.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112.
- Yang, C. C., Fan, C. W., Chen, K. M., Hsu, S. C., & Chien, C. L. (2018). As a happy kindergarten teacher: The mediating effect of happiness between role stress and turnover intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 431-440.
- Yildirim, K. (2014). Main Factors of Teachers' Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207–219.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>