

Propuneri de politici publice și educaționale

Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood
Erasmus+ 2020-2-HU01-KA205-079023
Romania

dr. Bordás Andrea, dr. Berei Emese
8/30/2022



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Abstract: În România actuală, una dintre problemele cele mai accentuate este rata ridicată de abandon școlar la copii proveniți din medii nefavorabile. Analizând legislația sistemului educațional și al protecției sociale, am ajuns la concluzia că termenul de elevi, copii dezavantajați sau cumulat dezavantajați nu apare pe baza unei definiții unanim acceptată în legislația românească. De aceea propunem definirea mai clară, riguroasă al acestui termen și sincronizarea legislației naționale în cadrul politicilor publice, din această privință. Analizând curriculumul pe baza căruia personalul didactic este pregătit în învățământul superior, propunem să fie introduse cursuri, traininguri tematice, obligatorii pentru pregătirea teoretică, metodologică și practică a viitorilor dascăli, atât în domeniul dezvoltării rezilienței cât și în învățarea și educarea copiilor romi sau proveniți din medii dezavantajate. De asemenea, pe lângă formarea inițială în domeniul rezilienței este nevoie și de formarea continuă a cadrelor didactice. Ar fi de folos formări continue multidisciplinare, cu participanții din diferite grupuri: cadre didactice, asistenți sociali, lucrători de tineret.

Cuvinte cheie: copii romi sau dezavantajați social, reziliență, legislație, curriculum, formare inițială și continuă, profesori.

Conținut

1	Prezentare generală	2
2	Profesorul, specialistul rezilient și sarcinile legate de formarea profesională	3
2.1	Reziliența academică.....	4
2.2	Autocunoașterea.....	10
2.3.	Relații profesionale	12
3	Sprijinirea rezilienței elevilor: Cadru legislativ și curriculumul pregătirii viitorilor cadre didactice pentru educația elevilor dezavantajați și/sau romi	14
4	Alegerea carierei, reziliență profesională	17
4.1	Reziliența profesională în cazul participanților la cursurile pilot de formare	17
4.2	Alegerea carierei.....	18
4.3	Provocări profesionale	20
	Bibliografie	23

1 Prezentare generală

Scopul proiectului Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood este de a cerceta, investiga și colecta metode interdisciplinare care pot consolida reziliența încă din primele etape ale vieții și care pot fi aplicate de diverși profesioniști, în principal lucrând cu copii, adolescenți și tineri. Ca atare acest proiect se potrivește în viziunea proiectului România Educată și contribuie la realizarea obiectivelor formulate în acest proiect național.

În proiectul România Educată președintele Klaus Iohannis enumeră următorii piloni care trebuie să fie la baza sistemului de educație din România:

1. Personalizarea și asigurarea calității procesului educațional pentru toți elevii/studentii.
2. Flexibilitatea sistemului de educație, care permite să răspundem în mod corect caracteristicilor beneficiarilor și actorilor implicați: elevi, studenți, profesori, personal administrativ, părinți și angajatori etc. - precum și ale comunităților de învățare.
3. Adaptabilitatea sistemului la schimbările externe și la tendințele viitorului.

Pentru a realiza viziunea impusă de proiectul România Educată, este extrem de importantă să fie oferite experiențe de învățare autentice, ca comunitatea educațională să fie motivată să participe, să existe rute flexibile de formare, o diversitate a specializărilor, profilurilor, și să avem un sistem educațional cu nivel ridicat de adaptabilitate. Dezvoltarea rezilienței este vizată la nivel personal, ca reziliența actorilor implicați în situațiile educaționale, și la nivel structural, ca reziliența instituțiilor, a comunității. Proiectul Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood colectează bune practici într-un mediu internațional analizând situația a trei țări fost comuniste din UE, (România, Ungaria și Slovacia) din punctul de vedere a posibilităților dezvoltării rezilienței de la vârsta timpurie până la adolescență, tinerețe.

În sens larg, reziliența este „capacitatea sistemului de a se adapta cu succes la perturbările care amenință viabilitatea, funcționarea sau dezvoltarea sistemului” (Masten, 2019: 101). În context educațional, reziliența se referă la capacitatea actorilor

și a sistemelor de a se adapta într-un mod constructiv la diferite situații de risc sau crize. În testul PISA al OCDE, studenți rezilienți sunt considerați cei care obțin un scor mare la test, dar se află într-o situație nefavorabilă privind mediul lor social (Agasisti și colab., 2018). Studiile din sociologia educației consideră ca fiind rezilient un elev care, în ciuda mediului său familial defavorizat, are o carieră școlară de succes, adică se poate adapta cu succes la contextele nefavorabile care decurg din originea sa socială (Ceglédi, 2012). Luând în considerare acestea, reziliența poate avea o influență decisivă în mobilitatea socială. Un sistem educativ echitabil, care oferă sprijin suplimentar și individualizat copiilor, tinerilor sprijină confruntarea situațiilor provocatoare, și la depășirea dezavantajelor cauzate de mediul de proveniență.

2 Profesorul, specialistul rezilient și sarcinile legate de formarea profesională

Pentru a dezvolta reziliența la copii și adolescenți, este esențial să vorbim despre reziliența cadrelor didactice, a asistenților sociali, a lucrătorilor de tineret, pentru că ei sunt actori principali în interacțiunile de fiecare zi cu copiii, tinerii provenienți din medii nefavorabile.

Ceglédi (2020) definește trei căi de abordare a rezilienței în legătură cu cadrele didactice:

- reziliența academică a cadrelor didactice
- sprijinirea rezilienței elevilor
- reziliența profesională.

Despre reziliența academică vorbim atunci, când un cadru didactic provine dintr-o familie defavorizată și/sau de etnie romă. În această situație poate beneficia ca resursă de cunoașterea căii vieții personale, dar ca sursă de pericol pot apărea experiențe sau evenimente de viață neprocesate psihic.

Sprijinirea rezilienței elevilor poate fi abordat din punct de vedere sociologic și psihologic. Sociologic vorbind ne referim la sprijinirea elevilor defavorizați și/sau romi

pentru a avea o carieră școlară de succes. În mijlocul atenției este sprijinirea rezilienței elevilor din punct de vedere psihologic.

Rezilient este cadrul didactic care își susține elevii să aibă o carieră școlară de succes, în ciuda rădăcinilor lor defavorizate și/sau de etnie romă, și care contribuie la dezvoltarea rezilienței elevilor săi din punct de vedere psihologic. Reziliența profesională înseamnă capacitatea cadrului didactic de a face față provocărilor pedagogice și educaționale.

Luând în considerare acest aspect, pregătirea cadrelor didactice este de o importanță decisivă. Formarea profesorilor ar trebui să ofere pregătirea profesională pentru ca viitorii profesori să fie rezilienți în toate cele trei sensuri de mai sus.

Sarcina formării profesionale este de a ajuta cadrele didactice care provin din familii defavorizate și/sau romi să aibă o identitate sănătoasă, să fie conștienți de propria lor carieră, cale de viață, să învețe să gândească reflexiv despre ei înșiși și să fie capabili să recunoască reziliența în experiența lor de viață și să o folosească ca o resursă valoroasă în munca pedagogică. Cadrul didactic trebuie să aibă cunoștințe metodologice, și să aibă resursele necesare, care ajută la dezvoltarea rezilienței copiilor.

Dezvoltarea personalității celor care vor deveni cadre didactice este una dintre cele mai importante sarcini ai pregătirii pentru profesia de dascăl, acesta fiind o sursă pentru reziliența lor profesională. Elementele/componentele flexibilității profesionale sunt:

- autocunoașterea
- confruntarea cu situații pedagogice stresante
- reflexivitatea.

2.1 Reziliența academică

Cunoașterea căilor de viață ca resursă

Bazându-ne atât pe literatura de specialitate, cât și pe răspunsurile participanților de la cursurile pilot de formare, trebuie subliniat faptul că dobândim o parte semnificativă a cunoștințelor noastre în afara sistemului de educație formală, prin procese de socializare, prin învățare informală etc. Suntem supuși multor impulsuri de-a lungul

vieții noastre, care devin, de asemenea, parte a sinelui nostru profesional, a crezului nostru. Modul în care interacționăm ca profesor, cadru didactic, asistent social deseori reflectă interacțiunile cotidiene din relațiile personale, din experiențele anterioare. De exemplu, ei retrăiesc propriile experiențe din copilărie când predau pentru următoarea generație sau când se ocupă de clienții lor.

Din ce în ce mai mulți cercetători și practicieni se ocupă de problema modului în care traiectoria vieții personale este conectată cu parcursul vieții profesionale. Acestea subliniază importanța experienței de viață personală și a istoriei de viață în mai multe etape, importante din punctul de vedere a carierei profesionale: alegerea carierei, formarea profesională, primii ani de practică și dezvoltarea profesională continuă (Everington, 2014; Bersh, 2018; Lee, 2012; Villegas & Irvine, 2010).

Există deja o bază științifică bogată legată de dezvoltarea țintită sau dezvoltarea imanentă a autocunoașterii, a stimei de sine, a reflexivității, a abilităților proactice de rezolvare a problemelor (inclusiv capacitatea de a căuta ajutor), ale abilităților interpersonale, competențelor sociale sau chiar asumarea responsabilității pentru propria bunăstare (Beltman et al., 2011). În același timp, aceștia sunt factori personali care se dezvoltă înainte de formarea profesională din cadrul universității, pentru că cele mai importante rădăcini din sfera individuală merg mult mai departe decât ceea ce învățământul superior poate influența semnificativ de/a lungul studiilor.

Particularitatea cercetărilor căilor de viață constă în faptul că scopul său nu este de a "canaliza" un curriculum extern definit, ci de a explora resursele specialiștilor care trebuie doar să fie mobilizați. Nu oferă cunoștințe din exterior, dar cu sprijin individualizat ajută participanții să perceapă propria persoană, să se maturizeze și să aplice cunoștințele valoroase pe care le-au acumulat deja în calea vieții lor personale.

Pe baza analizei cunoștințelor celor care au completat chestionarul de intrare în training, am obținut o imagine mai nuanțată a modului în care cei intervievați se gândesc la propriile cunoștințe și la originea și la dezvoltarea acestora. S-a confirmat constatarea literaturii de specialitate potrivit căreia o proporție semnificativă din cunoștințele utilizate în exersarea profesiei sunt dobândite în afara sistemului formal de învățământ (Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Milam et al., 2014; Kirk & Wall,

2010; Beltman et al., 2011; Quintero et al., 2013; Bersh, 2018; Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019; Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2020; Kozma & Ceglédi, 2020; Gunn et al., 2013).

În cuantificarea ponderii fiecărei surse de cunoștințe, cele mai mari valori au fost date experiențelor de viață dobândite ca adulți, prin coping, precum și din timpul practicii de specialitate. Aceste valori sunt urmate de quantumul cunoștințelor dobândite în învățământul superior, urmat de experiențele din copilărie. Impactul personalităților autoritare asupra lor și autoeducarea au apărut în a doua parte a listei. Cunoștințele dobândite în timpul formării continue sau prin intermediul altor surse, din timpul gimnaziului sunt cel mai puțin relevante pentru construirea cunoștințelor lor profesionale actuale.

Principala concluzie a analizei calitative a experiențelor trăite în viață ca copil și ca adult este că o parte semnificativă a acestor experiențe anterioare nu au fost încă prelucrate, procesate, deci aplicarea acestor cunoștințe în profesie sunt accidentale și necalculabile. Acest lucru este indicat și de faptul că, în general, în prezentarea subiectivă a surselor de cunoștințe, sinele personal și profesional se întâlnesc rar.

Prin urmare, este un mesaj important al cercetării că prelucrarea reflexivă a experiențelor negative și pozitive de viață merită o atenție deosebită, nu numai în timpul pregătirii profesionale din cadrul studiilor superioare, dar și în faza inițială ca profesor debutant, și pe tot parcursul carierei.

Ca concluzie se poate spune că profesioniștii intervievați gândesc într-un mod foarte diferențiat despre cunoștințele necesare pentru exersarea vocației lor, iar aceste cunoștințe depășesc semnificativ cunoștințele de natură lexicală. Un rol important joacă autocunoașterea, experiențele culese, evenimente experimentate, filtrate, prelucrate și construite în sinele profesional pe parcursul propriei căi de viață și profesionale.

PROPUNERI: Conceperea și organizarea unor programe, cursuri, training-uri care ajută studenții, debutanții, profesorii și profesioniștii să analizeze experiențele dobândite de-a lungul vieții și care să le sprijine în conectarea acestor experiențe în mod conștient cu munca lor. De exemplu, atunci când realizează interviuri sau scriu un CV cu tematică

ghidată, precum și procesarea lor personalizată, susținută, reflexivă, sunt încurajați să-și conecteze conștient experiențele anterioare de procesul de socializare profesională. Anumite metode folosite la asemenea cursuri susțin explorarea reflexivă a experiențelor trăite, implicarea personală și emoțională în profesie, sau îi ajută să-și recunoască prejudecățile culturale, prejudecățile personale, să-și exploreze propriile euri multiculturale (Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Milam et al., 2014; Kirk & Wall, 2010; Beltman et al., 2011; Quintero et al., 2013; Bersh, 2018).

De exemplu, în cadrul practicii de specialitate din Irlanda, s-a organizat un training în rândul studenților cu scopul pregătirii lor pedagogice, care a inclus scrierea ghidată a unui CV reflectiv (Parkes & FitzGibbon, 1986). Participanții însșiși au sugerat că ar fi important pentru ei să-și amintească, să evalueze și să analizeze experiențele propriilor căi de viață educațională. Ca răspuns la această solicitare în urma unei serii de exerciții pregătitoare care să-i ajute să se concentreze, formatorii au solicitat candidaților profesori să-și noteze curriculum vitae conform următoarelor instrucțiuni: Decideți, dacă veți formula textul la persoana 1 singular sau persoana 3 singular; dacă scrieți anonim sau nu; dacă împărtășiți cu colegii sau nu; dacă scrieți despre evenimente specifice, mai degrabă decât despre generalități; iar la final, să existe o reflexie finală care să explice modul în care aceste experiențe le-au afectat rolul de profesori. Acesta din urmă a fost un element cheie al curriculum vitae, unde participanții au fost rugați să combine experiențele lor ca elevi cu modelarea rolului lor ca profesori. Timpul acordat pentru toate acestea era o după-amiază. După ce au terminat cu scrierea CV-ului, s-a dedicat timp suficient discuțiilor, unde narativele negative și pozitive au fost tratate separat (Parkes & FitzGibbon, 1986).

Cunoașterea căii vieții ca sursă de pericol

Specialiștii din domeniu atrag atenția și asupra procesului de conectare (conștientă) a provocărilor, experiențelor noastre subiective, anterioare cu procesul de socializare profesională. Literatura de specialitate subliniază, de exemplu, pericolul ca relația profesor-elev sau profesionist de sprijin-client să ia o direcție extremă și ca punctele de vedere ale profesorului sau facilitatorului să le suprime pe cele ale elevului sau

clientului, astfel încât trebuie să se mențină capacitatea individuală a elevului sau a clientului de a-și forma opiniile personale și, în cele din urmă, de a-și putea cunoaște și consolida propria identitate pe cont propriu (Everington, 2014; Salinas, 2002). Respectarea limitelor profesionale și protecția împotriva autodezvăluirii inadecvate sunt vitale nu numai pentru studenți și clienți, ci și pentru profesori și profesioniștii care sprijină alte persoane (Beltman et al., 2011; Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2020; Gunn et al., 2013).

PROPUNERI: Literatura de specialitate este de acord ca profesorii și profesioniștii din asistența socială ar trebui sprijiniți să învețe când, cum și ce pot adapta în munca lor din propriile experiențe de viață. Exercițiile menționate mai sus pot fi potrivite pentru aceasta. În procesul de pregătire profesională și de-a lungul întregii cariere, aceștia se confruntă și cu faptul că este dificil să diferențieze identitatea personală și cea profesională (Beltman et al., 2011; Messing et al., 2011; Everington, 2014). Aceste dificultăți pot deveni mai evidente dacă dobândirea diplomei este asociată de mobilitatea socială. Din ce în ce mai multe cercetări sunt menționate crizele rezultate din distanțarea socială sau pierderea definitivă a comunității inițiale, dificultățile de integrare în comunitatea nouă sau pe plan profesional. Sunt dezvăluite consecințele negative ale acestora, fenomenul de "dublu outsidersness", precum și prețul emoțional al mobilității sociale (Durkheim, 2000; Beck, 1983; Hafičová et al., 2020; Ceglédi, 2012; 2018; Pusztai, 2004; Lukács J., 2018; Kapitány & Kapitány, 2007; Reay et al., 2009; Godó et al., 2020; Varga, 2019; Czeizel, 1997; Subramanyam et al., 2013; Durst & Bereményi, 2021; Messing et al., 2011).

Profesorii dotați cu o carieră școlară de succes, în mod special trebuie să fie sprijiniți să accepte, să înțeleagă un elev care se confruntă cu dificultăți de învățare școlară. Acești profesori au avut puține experiențe de eșec, iar capacitatea lor de a face față acestor provocări lipsește (Parkes și FitzGibbon, 1986). Același lucru poate fi valabil și în cazul unui asistent social sau un lucrător de tineret cu o viață de succes.

Brokerii culturali, o punte de legătură între școală și familii

O problemă actuală în literatura internațională este rolul profesorilor din același mediu social și/sau etnic (potrivire rasială/etnică/demografică, profesori de rasă proprie sau de aceeași rasă). În România și de obicei în Europa Centrală și de Est această temă este puțin explorată. Puține cercetări s-au ocupat de provocările la care sunt expuși profesorii cu un parcurs de viață rezilient, dezavantajele apărute în calea vieții lor și în munca pedagogică. Cunoștințele profesorilor care provin din medii dificile sunt unice tocmai pentru că, datorită experiențelor din copilărie, se află acasă în această lume. Din acest motiv, ei sunt văzuți și ca brokeri culturali și navigatori culturali (Villegas & Irvine, 2010; Durst & Bereményi, 2021; Kozma & Ceglédi, 2020). Același lucru este valabil și pentru asistenții sociali, lucrătorii de tineret. Bazându-se pe propriile experiențe de viață, ei sunt capabili să abordeze dificultățile copiilor sau clienților defavorizați într-un mod înțelegător, deoarece au experimentat-o direct și cunoscând rețeta succesului propriului drum de viață, îi pot ajuta pe cei cu o soartă similară. Pentru a-și depăși dezavantajele (Ceglédi, 2015; Kozma & Ceglédi, 2020). Este o sarcină importantă a cadrelor universitare care sprijină pregătirea profesională a acestor studenți de a ajuta recunoașterea și aplicarea adecvată a acestor cunoștințe ca resursă.

PROPUNERI: Practicile internaționale sunt cunoscute pentru încurajarea membrilor minorității țării să devină profesori și pentru susținerea prezenței personalului educativ din minoritatea respectivă în școli. Prin aceasta, scopul lor este de a întări relația dintre școală și comunitățile minorității respective.

Sarcina pregătirii cadrelor didactice este de a ajuta elevii, în special pe cei din familii defavorizate și/sau romi, să-și analizeze calea vieții lor, să aibă o identitate sănătoasă, să învețe să se gândească reflectiv la ei înșiși și să fie capabili să recunoască reziliența în experiența lor de viață, precum și să-l folosească ca o resursă valoroasă în procesul educativ la locul de muncă. Mesajul principal al literaturii de specialitate pe această temă este cel mai bine rezumat de citatul de mai jos: „Trebuie să te cunoști pe tine însuși pentru a-i cunoaște pe alții” (Lee, 2012: 38). Conform tendinței științifice prezentate aici și concluziilor cercetărilor noastre, este important ca profesorii și asistenții sociali, lucrătorii de tineret să devină capabili să formuleze ei înșiși lecții, în care își conectează experiențele, cunoștințele, cu munca lor actuală sau viitoare și ca urmare cu situațiile de

viață similare ale studenților sau clienților lor actuali sau viitori. De exemplu, practicile internaționale se bazează pe faptul că, dacă ajung să se cunoască, să se accepte și să se respecte, vor fi deschiși să cunoască, să accepte și să-și respecte și studenții sau clienții (Lee, 2012; Beltman et al., 2011). Mai mult, ei pot arăta drumul pe care l-au parcurs.

De asemenea, este important ca profesorii care au crescut într-un mediu diferit de cel al elevilor lor să-și analizeze propriile experiențe de viață. În aceste exerciții, candidații sau profesorii reflectă nu numai asupra lor înșiși, ci și asupra cine sunt ei în relațiile lor cu ceilalți și cine sunt ei ca profesori. Scopul este de-a conștientiza persoanele experiențele lor de viață legate de culturi diferite sau de lipsa acestora, de a dezvolta capacitatea de a fi empatici cu situația de viață a elevului și de a găsi limitele sănătoase între căile de viață personale și profesionale (Gunn et al. al., 2013; Lee, 2012; Beltman et al., 2011; Everington, 2014; Bersh, 2018).

2.2 Autocunoașterea

În conceptul lui Connelly și Clandinin (1990; 1999), profesorii spun povești pentru că își asigură existența ca profesori, interpretându-se astfel ca profesori. Povestirea, repovestirea și retrăirea poveștilor prin reflexie asigură menținerea identității profesionale a profesorului. Identitatea profesională a profesorilor se formează în procesul de interpretare reflexivă a experiențelor, a modului în care ei se interpretează pe ei înșiși ca profesori. Identitatea profesională este un proces constant de interpretare și reinterpretare a experiențelor (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Day, 1999)

Pe baza unei imagini de ansamblu asupra formării cadrelor didactice din cele trei țări, se poate concluziona că dezvoltarea cunoașterii de sine și a identității profesionale, dezvoltarea unui habitus auto-reflexiv, apar proeminent printre așteptările formării profesorilor în toate cele trei țări. Atât în Slovacia, cât și în România, pe parcursul formării profesionale apare în cadrul mai multor materii, dezvoltarea cunoașterii profesionale de sine, pregătirea pentru igiena mintală și dezvoltarea abilităților de a face față situațiilor pedagogice, de luare a deciziilor în situații problematice.

Totodată, în România formarea profesională a cadrelor didactice la fiecare nivel (preșcolar, primar, gimnazial, liceal) lasă de dorit. Intervalul prea scurt a pregătirii de la specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar (3 ani pentru două specializări diferite) nu dă posibilitate destulă pentru dezvoltarea sinelui personal și profesional. Rămîne la alegerea profesorilor și a universităților cât de accentuat și detaliat se lucrează în curricula specializării cu cunoașterea de sine, dacă se face numai la un nivel teoretic sau și unul practic.

Pregătirea profesorilor pentru ciclul gimnazial are probleme și mai mari cu lipsa timpului alocat. Deși adolescența este una, dintre cele mai importante perioade a dezvoltării identității, profesorii care v-or preda la clase gimnaziale au foarte puține materii și ore alocate acestei teme. Pentru cel care va lucra cu adolescenți, este esențial ca el/ea însuși să se cunoască bine, dar cunoștințe, capacități, competențe legate de autocunoaștere nu apar în curricula de la formarea profesorilor din ciclul BA.

PROPUNERI: Identitatea profesională ar trebui accentuată la fiecare nivel de formare profesională a cadrelor didactice.

Prin participarea în comunitățile de practică, identitatea se dezvoltă continuu (Wenger, 1998; 2000; 2014). În timpul învățării care are loc în comunitatea de practică, individul descoperă cum participă la procesele curente de grup, la ce contribuie, cu ce / în ce fel împiedică munca comunității de practică, definindu-și astfel propria identitate. Experiența și apartenența la grup se informează și se schimbă reciproc, dezvoltându-ne astfel identitatea. Ar fi recomandat, ca în perioada pregătirii inițiale și în corpul cadrelor didactice dintr-o instituție studentul / profesorul să experimenteze cum este să aparții de o asemenea comunitate de practică. Această participare ar ajuta în dezvoltarea identității profesionale.

La specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar există posibilitatea de a realiza opționale pe tema autocunoașterii. Într-o viziune pedagogică centrată pe elev / student autocunoașterea viitorului cadru didactic nu poate fi opțională, ci mai degrabă o disciplină de specialitate. Practica pedagogică dă posibilitatea de a experimenta rolul de cadru didactic. Organizarea practicii pedagogice ca o comunitate de practică ar fi benefică și pentru studenți, dar și pentru mentori, tudori.

Modulul psihopedagogic BA pentru formarea profesorilor de la ciclul gimnazial trebuie extins. În actualul curriculum și la numărul de ore acordate acestor discipline, autocunoașterea și mai ales autocuoășterea profesională nu se poate realiza. Tot modulul psihopedagogic sugerează că profesorul gimnazial este mai degrabă un specialist într-o anumită știință, arie curiculară decât în educarea și dezvoltarea copiilor, adolescenților. Pe parcursul celor 3 ani viitorii profesori nu au posibilitatea să se autocunoască ca profesor, fiindcă sunt prea puține ore de practică pedagogică, unde ar putea încerca, exersa rolul de profesor.

Pe lângă acesta este nevoie de formare continuă care să asigure repararea deficiențelor formării inițiale. Mentoratul pentru debutanți și o consiliere continuă pentru toți cei care lucrează în învățământ ar fi de folos.

2.3. Relații profesionale

Rezultatele au confirmat că în timpul pregătirii profesionale și al socializării atât a profesorilor, cât și al asistenților sociali sau lucrătorilor de tineret, un domeniu prioritar merită o atenție deosebită: capacitatea de a menține corect relațiile cu colegii (comunicare, fluxul de cunoștințe), întrucât aceste relații sunt esențiale în susținerea proceselor descrise mai sus. (Parkes & FitzGibbon, 1986; Bordás, 2017).

În timp ce reprezentanții învățării situaționale susțin că învățarea sub toate formele ei este înculturație, implicarea în cultura unei comunități (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991; Allal, 2001), reprezentanții învățării colaborative subliniază că învățarea nu are loc de la sine, implicit, sau putem vorbi de un alt nivel de învățare de calitate dacă un discurs cu colegii în mijlocul căreia este construirea cunoștințelor oferă o oportunitate de a scoate la suprafață conținuturile învățării situaționale (Scardamalia & Bereiter, 1994). Cu toate acestea, acest lucru necesită participarea conștientă a participanților, orientarea spre obiective, angajamentul și o comunitate profesională care să facă toate acestea posibile.

De asemenea, este important să cunoaștem rețeaua de profesioniști care cooperează cu școala. În cazul profesorilor, este important să știe cât de mult se extinde autoritatea lor,

ce oportunități au profesorii în cadrul propriei competențe și în cadrul legal. Acest lucru este important și din punctul de vedere al rezilienței profesionale, deoarece dacă sunt conștienți de scopul lor, nu se așteaptă la mai mult decât sunt capabili, prevenind astfel eșecurile.

În cercetările pedagogice legate de formarea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice, specialiștii din domeniul educației atât în țară, cât și în străinătate au ajuns la concluzia că, în ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pe lângă formarea inițială, formarea continuă și experiența anterioară trebuie luate în considerare și alte elemente importante: natura situațională, neintenționată a învățării de la locul de muncă (Eraut, 2004a) și cultura pedagogică medită de comunitatea mai largă sau mai restrânsă de profesori (Nagy, 2010). Prin urmare, este necesar să se țină cont de experiența creată în mediul de la locul de muncă (Eraut, 2004a; 2004b), care, împreună cu cultura grupului și evenimentele vieții trăite, determină identitatea și dezvoltarea profesională a profesorului (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Clarke, Hyde și Drennan, 2013; Beijaard, Meijer și Verloop, 2004; Day & Kington, 2008; Cohen, 2010).

Relația școlii cu familiile este, de asemenea, o parte esențială a muncii profesorului, prin urmare dezvoltarea rezistenței elevilor, și astfel succesul elevului, precum și dezvoltarea rezistenței profesionale sunt, de asemenea, legate de calitatea acestor relații (Bacskai, 2015; Lannert & Szekszárdi, 2015).

PROPUNERI: Este important ca în formarea cadrelor didactice să se acorde o atenție deosebită cunoașterii rețelei de instituții și a echipei multidisciplinare, conectați cu familia sau cu instituțiile conexe copiilor (de exemplu, protecția copilului), precum și clarificării rolului profesorilor în semnalizarea problemelor legate de protecția copilului.

În plus, pregătirea muncii în echipă ar trebui să fie un domeniu prioritar în pregătirea lor. Acel corp de profesori care se organizează ca o comunitate de practică, ajută la dezvoltarea unei culturi pedagogice centrate pe elev, pe nevoile sale.

Pe de o parte, identitatea de rol este un ansamblu de valori și comportamente încadrate de diverse așteptări sociale externe, care este produsul contextului social-istoric-

cultural dat, iar pe de altă parte, este decis la nivel local, în situația actuală, care aspecte ale rolului profesorului capătă importanță. Vorbirea, ca instrument de construire a identității de rol, permite exprimarea sensului din partea individului și perceperea și identificarea semnificațiilor din partea altor persoane importante din mediu. În cadrul dialogurilor dintre colegi aceste semnificații sunt negociate în mod constant, chiar dacă nu vorbesc în mod explicit despre identitatea de profesori, ci doar spun o poveste despre ceva ce sa întâmplat la clasă (Cohen, 2010). Asigurarea posibilităților în care cadrele didactice pot discuta liber dar totuși într-un mod constructiv evenimentele din clasă, experiențele trăite, alocarea locului și timpului potrivit pentru o asemenea discuție este esențială din punct de vedere a dezvoltării rezilienței cadrelor didactice. Aceste ocazii pot fi cercurile pedagogice ale cadrelor didactice, dar regândite: cu un număr mai mic de participanți, cu un conducător-mentor cu experiență nu numai în predarea anumitei discipline dar și în igienă mentală, caracteristicile formării unui grup, învățarea experiențială, comunitate de practică.

Menținerea contactului cu familiile și sprijinirea activităților educaționale ale părinților poate fi, de asemenea, un element tematic important în timpul formării și al socializării în carieră (Bacskai, 2015; Lannert & Szekszárdi, 2015).

3 Sprijinirea rezilienței elevilor: Cadru legislativ și curriculumul pregătirii viitorilor cadre didactice pentru educația elevilor dezavantajați și/sau romi

În România, învățământul de masă și învățământul superior sunt reglementate de Legea Educației Nationale 1/2011 (Legea Educației Nationale – LEN). Noțiunile de "dezavantaj" sau "dezavantaj cumulativ" nu sunt definite cu precizie nici în legea privind protecția copilului (Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului) și nici în legislația sistemului educațional. Un termen asemănător, dar mai general, este folosit în legea cadru al asistenței sociale (Legea Asistenței Sociale nr. 292/2011). Conform acestei legi, "grupurile vulnerabile" includ toate categoriile de vârstă, copii, adulții, vârstnicii sau familiile care sunt expuse riscului de a avea nevoile

lor de bază nesatisfăcute din cauza anumitor boli, a dizabilității, a sărăciei, a dependenței de droguri sau alcool sau a altor situații care conduc la vulnerabilitate economică și socială (Articolul 5.). Însă, în cadrul sistemului educațional, termenul sinonim folosit "grupului vulnerabil" este "grupuri dezavantajate", care se referă la elevii de naționalitate romă, sau elevi care locuiesc în mediul rural, trăiesc cu dizabilități, sau provin din medii dezavantajate din punct de vedere economic ("elevi aparținând minorității rome, elevii din mediul rural, elevii cu dizabilități și elevii din comunitățile dezavantajate economic" (Articolul 58.) sau cele dintr-un medii cu risc de marginalizare ("proveniti din medii cu risc socio-economic ridicat sau marginalizate din punct de vedere social"). În aceste categorii sunt incluse, de asemenea, romii, cei care absolvă liceul în mediul rural sau în localitățile cu o populație mai mică de 10 000 de locuitori (Berei, 2018).

PROPUNERI: Deoarece termenul de elevi, copii dezavantajați sau cumulat dezavantajați nu apare pe baza unei definiții uniforme în legislația românească, propunem definirea mai clară, mai riguroasă al acestui termen și sincronizarea legislației în cadrul politicilor publice, din această privință. În celelalte țări din UE, această sincronizare, între sistemul educațional și cel al protecției copilului, există deja.

Privirea de ansamblu asupra formării inițiale a cadrelor didactice din cele trei țări a arătat că pe parcursul studiilor, cunoștințele și cursurile care susțin egalitatea de șanse a elevilor dezavantajați și cumulativ dezavantajați, precum și a elevilor romi, și în special pregătirea viitorilor profesori pentru a lucra cu aceștia, deseori apar doar ca conținute opționale. La subiectele disciplinelor obligatorii, această subiect apare rar - ceea ce desigur nu împiedică instructorul să abordeze specificul copiilor defavorizați, și al copiilor romi în cadrul unui anumit curs, însă, modul și amploarea acestui lucru depinde numai de profesorul dat, de perspectiva și experiența lui/ei. Disciplinele care tratează acest grup țintă pot fi găsite în cele trei țări în cadrul disciplinelor opționale, ceea ce înseamnă că este posibil ca unii dintre studenți să nu se întâlnească deloc cu această temă și să finalizeze studiile universitare fără obținerea creditelor pe asemenea cursuri.

În România găsim o altă inegalitate, și mai accentuată, în curriculumul învățământului superior: la specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar este posibil ca studenții să aleagă asemenea cursuri însă curriculumul Modulului psihopedagogic nivelul I. nu există posibilitatea alegerii disciplinelor cu conținut referitor la educația elevilor dezavantajați și/sau romi, deși în realitate majoritatea acestor copii sunt integrați în învățământul de masă în clasele 5 – 10. Abia curriculumul Modulului psihopedagogic, la nivelul II. asigură posibilitatea alegerii unor cursuri opționale, dar și aici se pune problema dacă instituția superioară oferă posibilitatea alegerii sau nu.

În România actuală, una dintre problemele cele mai accentuate este rata ridicată de abandon școlar al copiilor proveniți din medii nefavorabile. Personalul didactic trebuie să fie pregătit nu numai teoretic dar și metodologic, practic pentru educarea, învățarea acestor copii.

PROPUNERI: Pe parcursul formării inițiale, specificul lucrului cu copiii dezavantajați și cumulativ dezavantajați, precum și cu copiii romi/țigani ar trebui să fie inclus în programe în mod obligatoriu. Pe parcursul instruirii, specificul muncii cu copiii dezavantajați, precum și cu copiii romi ar trebui să fie inclus în planurile de învățământ în mod obligatoriu. De asemenea, este important ca acestea să nu fie în primul rând transferuri de cunoștințe teoretice, ci subiecte metodologice și de tip vizite pe teren care conectează cunoștințele teoretice cu oportunitățile practice de rezolvare a problemelor și dezvoltarea competențelor care susțin reziliența. În cazul cursurilor pe astfel de teme, este deosebit de importantă pregătirea profesională a profesorilor din învățământul universitar implicați în educație, precum și a profesorilor din învățământul preuniversitar și experților care îi primesc în timpul vizitei pe teren. În acest context, este important să se țină cont de bunele practici recunoscute național și internațional din domeniu și să le prezinte candidaților profesori nu într-o formă teoretică, ci într-un mod practic, cu posibilitatea de a domânda experimentă.

Pe lângă disciplinele teoretice, recomandăm mai ales în unele regiuni ale țării unde găsim mulți copii din medii nefavorabile, romi, introducerea practicii pedagogice, în special dedicată acestui subiect. Totodată formarea continuă a cadrelor didactice are un rol foarte important. În organizarea acestor cursuri de formare continuă în primul rând

este important ca fiecare dascăl să primească ajutor în explorarea și cunoașterea mediului în care lucrează. În al doilea rând este important asigurarea acumulării cunoștințelor diferitelor domenii ca de ex. cunoștințe teoretice, bune practici necesare menținerii și dezvoltării rezistenței profesionale, educația elevilor defavorizați și/sau romi, etc. Acumularea de cunoștințe trebuie precedat de o muncă centrată pe identitatea profesională, pe scopurile/intențiile și atitudinile profesorului (reducerea prejudecăților, dezvoltarea continuă și reflexivitatea, reziliența profesională).

Programele tip Școală după școală, Afterschool sunt foarte binevenite în acele comunități, unde găsim un număr mare de școlari din medii nefavorabile. În cadrul acestor programe este important pe lângă pregătirea copiilor, adolescenților pentru o carieră școlară de succes și dezvoltarea lor personală, dezvoltarea motivației față de învățare, frecventarea școlii, dezvoltarea grupului/clasei, a comunității. Pentru o muncă de succes, este esențială cooperarea a mai multor specialiști: cadre didactice, lucrători de tineret, asistenți sociali, psihologi.

4 Alegerea carierei, reziliență profesională

4.1 Reziliența profesională în cazul participanților la cursurile pilot de formare

În răspunsurile la întrebările noastre despre reziliența profesională, mai mult de o treime dintre participanți au indicat că ar prefera să gestioneze mai eficient conflictele. Această dorință rezonază cu o constatare importantă din literatura de specialitate: cercetările lui Figula (2000) atrage atenția asupra faptului că „persoanele cu personalitate represivă tind să aleagă profesia de cadru didactic” (Figula 2000, p. 79). Profesorul represiv este „caracterizat printr-o atitudine interpersonală, dependentă și prin suprimarea agresiunii”, caută interacțiuni armonice, este tolerant și sociabil, dar în același timp respinge propriile impulsuri negative. Nevoia de empatie, afecțiune și răbdare, precum și evitarea conflictelor, caracterizează puternic acest grup de respondenți din cadrul eșantionului. Ca parte a rezilienței este capacitatea de a fi

asertiv, lipsa acestuia este, de asemenea, un dezavantaj serios în ceea ce privește rezistența profesională.

PROPUNERI: Formarea inițială a profesorilor ar trebui să includă întărirea comportamentelor asertive și conștientizarea auto-eficacității, precum și gestionarea conflictelor. Sociabilitatea și comportamentul iubitor sunt necesare în profesia de cadru didactic, cu toate acestea, autoafirmarea eficientă este, de asemenea, esențială, parțială pentru că profesorul servește și ca model pentru elevi, și parțial din cauza rezolvării situațiilor problematice legate de elevi și părinți. Sunt binevenite deasemenea cursuri de formare continuă pe tema asertivității.

4.2 Alegerea carierei

În cercetarea noastră empirică, pe baza motivației în alegerea carierei, am reușit să separăm șase grupuri. Acestea sunt următoarele:

- posibilitatea de a lucra cu copiii
- dorința de a ajuta
- model prezent într-o perioadă anterioară de viață
- atracția statutului de dascăl
- cei care își schimbă cariera din necesitate
- cei care aleg carieră de profesor fără o viziune prealabil formată.

Relativ puține persoane au fost incluse în ultimele două grupuri și este dificil să formulăm propuneri generale care se aplică în mod specific acestor situații. Propunerile noastre de consolidare a identității profesionale pot îmbunătăți, de asemenea, reziliența acestor două grupuri.

Există un angajament puternic în cazul celor care aleg o carieră pedagogică din cauza intenției de a se ocupa de copii, dar, în același timp, dintre obiectivele profesionale pe care le formulează lipsesc, de exemplu, transferul de valori, furnizarea de modele, stabilirea și susținerea obiectivelor, în timp ce și acestea ar putea fi incluse între sarcinile profesionale. Deosebit de izbitoare este indecizia, lipsa abilităților de soluționare a conflictelor, care ar fi o componentă esențială a rezilienței profesionale. În

cursul analizelor metaforice, în acest grup au apărut cel mai des pasivitate în a face față dificultăților.

Cei care intră în domeniul educativ din dorința de a ajuta, își formează abilitățile necesare carierei pe un spectru mult mai larg decât membrii grupului anterior, iar printre aceste abilități sunt menționate cel puțin managementul stresului și viziunea esențială. Este periculos ca doar o treime dintre respondenți au stabilit un obiectiv legat de propria lor carieră sau planuri profesionale. Ceilalți, dacă se concentrează exclusiv pe copii/clienti, se pot apropia cu ușurință de burnout. Cu toate acestea, din punctul de vedere al susținerii rezilienței copiilor cu care lucrează, este pozitiv faptul că dezvoltarea și sprijinul lor reprezintă cel mai important obiectiv profesional pentru respondenții acestui grup. Analizele metaforelor din acest grup au arătat că imaginile care reflectă pasivitatea sunt mai frecvente în raport cu provocările. Comparativ cu răspunsurile anterioare, aceste rezultate confirmă faptul că există un risc de epuizare pentru respondenții acestui grup.

Răspunsurile celor care au ales cariera pedagogică sub influența modelului anterior al unui profesor, în ceea ce privește provocările profesionale, obiectivele și oportunitățile de dezvoltare arată că este benefic pentru reziliența profesională dacă alegerea carierei respondentului este motivată de unul sau mai multe modele profesionale. Aceste modele profesionale, conform răspunsurilor, sunt modele multidimensionale care pot fi urmate și evaluate din mai multe puncte de vedere. Aici au apărut pe lângă importanța susținerii copiilor sau o atmosferă de încredere, chiar și libertatea de a face greșeli, de a eșua, deoarece situația răsfățată poate fi corectată mai târziu.

Pe partea pozitivă, competențele care urmează să fie dezvoltate includ în mod explicit obiective profesionale. Acest lucru sugerează că apare și reflexia legată de propria activitate. Comparativ cu primul grup, situația de auto-afirmare și de a face față conflictelor profesionale pare, de asemenea, să fie mai favorabilă, deși o treime dintre respondenții din acest grup au spus că acest domeniu poate fi îmbunătățit. Analiza metaforelor nu a confirmat puterea reflexivității, dar în raport cu provocările profesionale, a fost singurul grup al cărui membri nu au scris imagini pasive ale inerției. Metaforele care reflectă dificultățile provocărilor, pe de altă parte, au venit adesea de la membrii acestui grup de respondenți – care, totuși, pot fi, de asemenea, o percepție a

realității dacă într-adevăr au avut de-a face cu probleme grave în învățare și / sau intrarea în cariera didactică.

Grupul de persoane care aleg în funcție de statut sau prestigiu, au perceput real cariera pedagogică și prezintă o imagine mixtă în ceea ce privește reziliența profesională. Atenția acordată rolului educatorului în ansamblu, și nu doar la un aspect, cum ar fi rolul de facilitator sau oportunitatea de a face față copiilor, poate sprijini auto-reflexia, ținând cont de propria carieră și de obiectivele profesionale, iar acesta din urmă poate juca, de asemenea, un rol important în prevenirea burnout-ului. Nemulțumirea față de sine, pe de altă parte, poate indica și – pe lângă reflexivitatea reală – maximalismul, ceea ce este regretabil, mai ales dacă această afirmație este aplicată și împotriva copiilor. Și în acest caz, o treime din grup a indicat o lipsă de fermitate, care ar fi esențială în situații stresante și în rezolvarea conflictelor. Existența reflexivității indicate în răspunsuri este confirmată și de metafore prin faptul că numai acest grup a oferit o imagine adecvată a propriilor schimbări. În legătură cu provocările profesionale, deseori au ales metafore active care arată persoane și fenomene aflate în dificultate.

PROPUNERI: Este important pe lângă evaluarea inițială a motivației de a alege o carieră didactică și evaluarea inițială a capacităților și abilităților care sunt necesare în cariera didactică, o monitorizare continuă pe parcursul formării inițiale. Practica și exersarea gândirii reflective prin jurnaluri, discuții ghidate pot dezvălui pentru fiecare grup de studenți mai sus menționați punctele tari și punctele slabe care trebuie dezvoltate. Autocunoașterea, aprecierea reală a sinelui este o sursă a rezilienței profesionale.

4.3 Provocări profesionale

Profesia de dascăl, dar și cea de asistent social, lucrător de tineret devine din ce în ce mai stresantă din punct de vedere psihic, există o nevoie tot mai mare de o prezență "eficientă" a personalității. Cercetările pe această temă arată creșterea nivelului de stres (Lubinszky, 2013; citat de Balázs & Szalai, 2017; Suc de Iole, 2021). Sistemul de relații care oferă sprijin și acceptă sprijin este lipsit de reciprocitate (Bordás, 2010): a fi profesor este în principal o relație unilaterală – chiar dacă munca cu copiii poate fi o

sursă de multă bucurie în sine, relația de subordonare manifestată în rolurile adult-copil și profesor-elev duce la inegalitate. Acest lucru este stresant pentru personalitatea în toate profesiile similare, în principal cele de sprijin.

Presiunea cauzată de creșterea curriculum-ului și a așteptărilor creează o structură în care nu există timp pentru profesori și elevi să se întâlnească ca ființe umane, astfel încât să se poată dezvolta adevăratele interese și personalitatea elevului (Balázs & Szalay, 2017). Pe de altă parte, profesorul trebuie "să-și stabilească autoritatea din resurse interne proprii" (Balázs & Szalay, 2017: 72), deoarece această autoritate nu mai poate fi hrănită de statutul pozitiv al carierei didactice (Balázs & Szalay, 2017). Pe lângă toate acestea tensiunea dintre așteptările față de profesori, posibilitățile profesionale și scăderea prestigiului carierei didactice din ultimii zeci de ani creează o situație de criză (Andor, 1980 (2006); Bordás, 2020).

În ansamblu, analiza metaforelor participanților a arătat că respondenții au experimentat provocările profesionale ca fiind serioase, dar rezolvabile. Scara emoțională s-a dovedit a fi destul de largă: la un capăt găsim imagini dificile, dar interesante (de exemplu, "puzzle-uri dificile"), în timp ce la celălalt capăt găsim provocări extreme care cu greu pot fi depășite (de exemplu, "Mount Blanc"). În cele mai multe imagini apare propria activitate și nu este indicată vulnerabilitate completă.

Unele dintre metaforele care se referă la rolul propriei persoane au descris stare pierdută, epuizarea sau un rol de copil (de exemplu, "un iepuraș Duracell cu o baterie pe jumătate epuizată"), iar o altă parte a portretizat personajul luptător, războinic, activ (de exemplu, "alpinism pentru că nu renunț și continui să urc").

Cu toate acestea, imaginile propriei dezvoltări profesionale sunt mai pozitive, indicând dezvoltarea și îmbogățirea, deși această evoluție este, de asemenea, dureroasă în unele cazuri (de exemplu, "ace de aplauze care avertizează asupra schimbării, problemelor, bucuriilor, sentimentelor"). Patru dintre ei au descris o imagine din natură care arată că această evoluție a început, dar nu este încă afectată respondentul.

PROPUNERI: O motivație comună atunci când aleg o carieră didactică este "dragostea de copii", posibilitatea de a se ocupa de copii, precum și posibilitatea de a ajuta. Cu toate acestea, aceste alegeri restrânse afectează percepția rolului profesional al

profesorului /profesorului candidat. Membrii grupului care aleg cariera didactică pentru că urmează un model și/sau aleg în funcție de statutul profesiei se află într-o poziție mai avantajoasă din punct de vedere al rezilienței profesionale: își formulează propriile obiective pe un spectru mai larg, se caracterizează ca fiind mai activi în situații stresante.

Din acest motiv, pe parcursul formării cadrelor didactice, ar trebui să se pună un accent mai mare pe analiza modelelor profesionale (analiza activității profesorului după orele efectiv vizualizate, analiza modelelor de profesori din filme etc.) și pe explorarea modului în care acest lucru se încadrează în individualitatea și rolul profesional al viitorului profesor, sprijinind dezvoltarea identității profesionale a celor care nu au avut anterior un model adecvat.

Este necesar consolidarea prestigiului carierei didactice și viitorii profesori să fie sensibilizați, responsabilizați în timpul formării inițiale că ei, ca și profesori vor ocupa o poziție de conducere (evaluator-calificativ-transferator de informații) într-o anumită clasă. Este important să ne ocupăm de acest rol al puterii în mod conștient, deoarece nici renunțarea, nici abuzul de ea nu sprijină comportamentul rezilient al copiilor sau al profesorilor.

Bibliografie

- Agasisti, T., Avvisati, F., Longobardi, S., & Borgonovi, F. (2018). *Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (3), o.n
- Andor M. (2006). Dolgozat az iskoláról. In Meleg Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom II.* (pp. 78–109). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Bacskai K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balázs L., & Szalay G. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: Egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte E. (Szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban* (pp. 71–80). Hungarovox Kiadó.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 36–74). Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2008-4-301>
- Beijaard, D.; Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Beijaard, D.; Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Berei, E. B. (2018). How do Students Perceive their Non-Traditional Peers at Romanian and Hungarian Universities? *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 8(2), 111–122.
- Bersh, L. C. (2018). Writing autobiography to develop culturally responsive competency: Teachers' intersections of personal histories, cultural backgrounds and biases. *International Journal of Educational Research*, 88, 31–41.
- Bordás A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4), 666–672.

- Bordás A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bordás A. (2020). A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01>
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Ceglédi T. (2017). A karriernek alárendelt magánélet vagy a karrierhez nélkülözhetetlen magánélet? A társadalmi hátrányaik ellenére sikeres, reziliens hallgatók tervei (pp. 62–86). In Engler Á. (Szerk.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi T. (2020). Reziliencia és kompenzáló tényezők. In Pusztai G. (Szerk.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 101–129). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN 978-963-318-883-5
- Ceglédi T., & Szathmáriné Csőke K. (2021). Reziliencia és szociális munka. In Fábíán, G., Fedor, A., Hüse, L., & Szoboszlai, K. (Szerk.), *Mentori kézikönyv: Szociális munka Duális képzés mentorainak* (pp. 158–180). Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.
- Clarke, M.; Hyde, A. & Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. In B. M. Kehm & U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (pp. 7–21). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Cohen, J. (2010). Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 473–481.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). Stories to live by: Teacher identities on a changing professional knowledge landscape. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp. 114–132). London: Canada: Althouse Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7–23.
- Durkheim, É. (2000). *Az öngyilkosság*. Budapest: Osiris Kiadó.

Durst, J., & Bereményi, Á. B. (2021). "I Felt I Arrived Home": The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In Mendes, M. M., Magano, O., & Toma, S. (Eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People* (pp. 229–249). Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_14

Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273

Eraut, M. (2004b). Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201–221). London & New York: Routledge.

Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: The relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173.

Fejős, A. (2019). "There is an exemplar because I'm there". Professional roles and experiences of Roma teachers in rural Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 18–40.

Figula E. (2000). A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 76–82.

Godó, K., Ceglédi, T., & Kiss, A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 36–52.

Gunn, A., Bennett, S., Shuford Evans, L., Peterson, B. J., & Welsh, J. L. (2013). Autobiographies in Preservice Teacher Education: A Snapshot Tool for Building a Culturally Responsive Pedagogy. *International Journal of Multicultural Education*, 15(1). <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i1.628>

Hafičová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T., & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Warsaw: Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz. ISBN: 9788364157738.

Kapitány Á., & Kapitány G. (2007). *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Kirk, J., & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *British Educational Research Journal*, 36(4), 627–641.

Kozma K., & Ceglédi T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani”. Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinae et Sociologica*, 11(31), 85–101. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/8>

- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015) Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25 (1). pp. 15-34.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner, J. A. Whitson (eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17–37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press
- Lee, S. (2012). Knowing myself to know others: Preparing preservice teachers for diversity through multicultural autobiography. *Multicultural Education*, 20(1), 38–41.
- Lukács J. Á. (2018). *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101–102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- MEN (2011). *Legea 1/2011 educației naționale*. Act din data 05/01/2011, emis de Parlamentul României. Publicat în Monitorul Oficial nr. 18 la data 10/01/2011.
- Messing, V., Neményi, M., & Vajda, R. (2011). Schools as sites of socialisation, interpersonal relations, and identity formation. In Szalai, J. (Ed.), *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities* (pp. 79–105). Budapest: Central European University.
- Milam, J. L., Jupp, J. C., Hoyt, M. W., Kaufman, M., Grumbein, M., O'Malley, M. P., & Slattery, P. (2014). Autobiography, disclosure, and engaged pedagogy: Toward a practical discussion on teaching foundations in teacher education programs. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 12–44.
- MMFPS (2011). *Legea nr. 292/2011 a asistentei sociale*. Act din data 20/12/2011, emis de Parlamentul României. Publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 905, din 20 decembrie 2011.
- Nagy M. (2010). *Teher-e a pedagógusmunka? Intézményvezetői interjúk tanulságai*. http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/igazgatoi_interjuk_elemzese.pdf, Tárki-Tudok.
- Parkes, S. M., & FitzGibbon, A. (1986). Autobiography in teacher education: An exploratory paper. *Irish Educational Studies*, 6(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/0332331860060109>
- Pusztai G. (2004). Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, 47(5), 69–84.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in Paradise”? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.

- Quintero, J. C., López, M. M., & Zuluaga, C. T. (2013). Writing autobiographies: A meaningful way to sensitize trainee teachers. *International Education Studies*, 6(7), 165–175.
- Salinas, J. P. (2002). *The Effectiveness of Minority Teachers on Minority Student Success*. Houston, TX: National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265–283.
- Subramanyam, M. A., James, S. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, D. A., Sarpong, D., Sims, M., & Wyatt, S. B. (2013). Socioeconomic status, John Henryism and blood pressure among African-Americans in the Jackson heart study. *Social Science & Medicine*, 93, 139–146.
- Varga A. (2019). Személyes és közösségi felvérteződés egy roma szakkollégiumi közösségben. In Arató F. (Szerk.), *Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek* (pp. 105–122). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization - the Critical Journal of Organization, *Theory and Society*, 7 (2), 225–246.
- Wenger, E. (2014). O teorie sociale a invatarii. In K. Illeris (ed.), *Teorii contemporane ale invatarii: autori de referinta* (pp. 379–397.). Bucuresti: Editura Trei.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.