

MENTORING IN TEACHING COMMUNITIES – A MECHANISM FOR THE INTEGRATION AND CONTINUOUS TRAINING OF NOVICE TEACHERS

*Monica Maier, Assoc. Proff. Ph.D.,
Technical University of Cluj-Napoca,
monica.maier@dspp.utcluj.ro*

Abstract

This paper presents pedagogical research on the role of teaching mentorship in supporting novice teachers in Romania, with a focus on professional skills development and integration into school communities. The study uses a mixed research design, combining quantitative data obtained through two standardized questionnaires with qualitative data from semi-structured interviews. Statistical analyses focused on comparisons between novice teachers and mentors in urban and rural areas, as well as the relationships between mentoring, institutional support, and the perceived self-efficacy of novice teachers. The results show that structured mentoring, school communities, and institutional support are complementary factors that positively influence the professional integration and confidence in their own skills of novice teachers. The qualitative dimension confirms these conclusions and highlights institutional barriers, such as bureaucracy or lack of resources, but also emerging opportunities, such as online communities. The study proposes recommendations at the educational, institutional, and individual policy levels, emphasizing the importance of mentoring as a pillar of teacher professionalization.

Keywords: teaching mentorship, novice teachers, school communities, professional integration, institutional support, self-efficacy.

Introducere

Formarea și integrarea cadrelor didactice debutante reprezintă o provocare constantă pentru sistemele educaționale contemporane. Literatura de specialitate subliniază existența unui așa-numit „șoc al realității” (Veenman, 1984), experimentat de profesorii aflați la început de carieră, care se confruntă simultan cu exigențele curriculare, gestionarea clasei și adaptarea la cultura

instituțională. În acest context, mentoratul didactic apare ca o soluție esențială pentru a susține atât dezvoltarea competențelor profesionale, cât și integrarea socio-profesională în comunitatea școlară.

În România, preocupările pentru mentorat se înscriu în cadrul mai larg al politicilor educaționale privind formarea continuă, însă implementarea acestora întâmpină obstacole semnificative, în special în mediul rural. Discrepanțele urban-rural, lipsa resurselor și supraîncărcarea birocratică reduc eficiența mentoratului, determinând uneori un proces de integrare anevoios pentru debutanți. Cu toate acestea, studiile internaționale (Hobson et al., 2009; Korthagen, 2010) arată că mentoratul de calitate nu doar că sprijină adaptarea profesională, ci contribuie la reducerea riscului de abandon al carierei didactice.

Această lucrare își propune să analizeze mentoratul didactic în școlile din România cu scopul de a evidenția modul în care cadrele didactice debutante percep sprijinul mentorilor și rolul comunităților școlare în dezvoltarea competențelor profesionale și integrarea adecvată, pe termen lung.

Cadru teoretic

Mentoratul, în sens educațional, este definit ca o relație profesională structurată între un cadru didactic cu experiență (mentor) și un profesor debutant, având drept scop sprijinirea dezvoltării profesionale și personale a acestuia din urmă (Hobson et al., 2009). Literatura internațională subliniază că mentoratul eficient depășește dimensiunea strict tehnică, incluzând atât feedback pedagogic, cât și sprijin emoțional pentru integrarea adecvată în comunitatea profesională (Wenger, 1998).

Unul dintre reperele fundamentale în analiza fenomenului îl constituie teoria comunităților profesionale (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Aceasta afirmă că dezvoltarea profesională nu se realizează izolat, ci prin participarea la activități colective și prin interacțiunea constantă cu alți membri ai comunității. Pentru debutanți, apartenența la o comunitate profesională oferă nu doar resurse de învățare, ci și un sentiment de identitate profesională.

În același timp, cercetările lui Veenman (1984) au documentat dificultățile majore ale debutanților în ceea ce privește adaptarea la cerințele mediului profesional, incluzând gestionarea disciplinei, încărcătura birocratică și lipsa de resurse. Aceste obstacole, confirmate ulterior de studii internaționale (Hobson et al., 2009), evidențiază importanța existenței unor structuri de sprijin instituțional. Astfel, mentoratul nu trebuie privit izolat, ci integrat într-o cultură organizațională colaborativă, unde directorii, colegii și politicile instituționale contribuie la succesul debutanților. Korthagen (2010) adaugă o dimensiune reflexivă, arătând că procesul de formare a profesorilor nu se rezumă la transmiterea de tehnici, ci implică dezvoltarea capacității de auto-reflecție și de

învățare continuă. În acest sens, mentoratul devine un catalizator al dezvoltării profesionale prin sprijinirea debutanților în construirea unor rutine de reflecție critică asupra propriei practici.

În România, contextul educațional aduce provocări suplimentare, legate în special de diferențele între mediul urban și rural. Lipsa de resurse, izolarea profesională și supraîncărcarea birocratică reprezintă bariere semnificative pentru implementarea unui mentorat eficient. Cu toate acestea, existența unor comunități online de profesori și interesul tot mai crescut pentru formarea continuă constituie oportunități de dezvoltare a unor soluții inovatoare.

Astfel, cadrul teoretic al acestei cercetări combină perspectiva mentoratului (ca relație profesională de sprijin) cu rolul comunităților școlare și abordările reflexive ale formării cadrelor didactice. Înțelegerea acestor fundamente este esențială pentru a interpreta datele empirice și pentru a formula recomandări care să răspundă nevoilor reale ale debutanților.

Întrebări de cercetare

Întrebările de cercetare au fost formulate pentru a orienta demersul investigativ și pentru a surprinde principalele dimensiuni ale fenomenului analizat. Ele derivă din literatura de specialitate și din realitățile sistemului educațional românesc, vizând modul în care profesorii debutanți percep mentoratul, efectele acestuia asupra integrării profesionale și obstacolele care limitează implementarea eficientă a acestor programe. Astfel, cercetarea de față s-a concentrat pe identificarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- Cum percep profesorii debutanți rolul mentoratului în formarea lor profesională?
- În ce măsură mentoratul didactic contribuie la integrarea profesorilor debutanți în sistemul școlar?
- Care sunt obstacolele întâmpinate în implementarea mentoratului în școlile din România?
- Poate mentoratul să constituie o soluție alternativă la programele oficiale de formare, pentru profesorii debutanți?

Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării au fost corelate direct cu întrebările formulate și au vizat atât descrierea fenomenului, cât și evaluarea impactului mentoratului didactic asupra debutanților. Prin formularea lor, s-a urmărit obținerea unei perspective clare asupra percepțiilor cadrelor debutante și a mentorilor, dar și identificarea unor direcții concrete de îmbunătățire a politicilor și practicilor educaționale existente. Ca urmare, în studiul de față s-au urmărit trei obiective majore:

O1. Analizarea percepțiilor cadrelor didactice debutante privind sprijinul mentorilor, comunitățile de practică și suportul instituțional.

O2. Investigarea diferențelor dintre mediul urban și rural în ceea ce privește accesul și calitatea mentoratului didactic.

O3. Identificarea relațiilor dintre mentorat, sprijin instituțional și autoeficacitatea cadrelor debutante.

O4. Formularea unor recomandări pentru îmbunătățirea programelor de integrare profesională a debutanților, pe baza rezultatelor cantitative și calitative.

Ipotezele cercetării

Ipotezele au fost formulate pornind de la literatura de specialitate și de la observațiile privind contextul educațional românesc. Astfel, în această cercetare au fost validate următoarele ipoteze:

- H1. Profesorii debutanți care beneficiază de mentorat structurat, sprijin instituțional și sunt bine integrați în comunitățile profesionale raportează un nivel mai ridicat al autoeficacității percepute.
- H2. Nivelul crescut al autoeficacității și al sprijinului perceput este asociat cu o integrare profesională mai stabilă și cu o intenție mai mare de menținere în cariera didactică.
- H3. Există diferențe semnificative între mediul urban și rural, atât în percepția debutanților, cât și a mentorilor, privind accesul la mentorat și barierele întâlnite în implementarea acestuia.

Metodologie

Metodologia cercetării a fost construită în logica abordărilor mixte, combinând metode cantitative și calitative pentru a obține o imagine cât mai completă asupra fenomenului. Selecția participanților, alegerea instrumentelor de colectare a datelor și procedura de analiză au fost concepute astfel încât să asigure atât rigoarea științifică, cât și relevanța practică a rezultatelor.

Participanți

Eșantionul a fost constituit din două grupuri:

Grupul 1 (G1): cadre didactice debutante – N = 150 (75 din mediul urban și 75 din mediul rural). Participanții au fost distribuiți proporțional pe niveluri de învățământ: primar, gimnazial și liceal. Criteriile de selecție au fost următoarele: maximum cinci ani de experiență la catedră, ocuparea unei norme didactice și continuitate în activitatea desfășurată în aceeași instituție.

Grupul 2 (G2): mentori – N = 50 (25 din mediul urban și 25 din mediul rural). Au fost incluși profesori cu experiență, desemnați oficial și recunoscuți ca mentori. Grupul a fost echilibrat pe medii (urban/rural) și niveluri educaționale.

Strategia de selecție a fost de tip stratificat, pentru a asigura reprezentarea mediului și a nivelului de învățământ. În interiorul straturilor, selecția s-a realizat prin conveniență, pe baza disponibilității participanților și a acordului instituțional al școlilor.

Metode și instrumente de cercetare

S-au folosit două chestionare standardizate, unul adresat cadrelor didactice debutante și unul adresat mentorilor. Chestionarele au fost aplicate online, cu aprobarea conducerii școlilor și consimțământul informat al participanților la studiu.

Scalele celor două chestionare au fost următoarele:

Pentru debutanți (G1):

IMS – indicele mentoratului structurat (8 itemi);

ICP – indicele comunităților de mentori (6 itemi);

ISI – indicele sprijinului instituțional (5 itemi);

IRF – indicele relevanței dezvoltării competențelor didactice (5 itemi);

AEP – indicele autoeficacității percepute (3 itemi).

Pentru mentori (G2):

IPM – practici de mentorat (6 itemi);

IMC – integrarea debutanților în comunitățile școlare (4 itemi);

IBM – bariere percepute în mentorat (2 itemi).

Itemii au fost formulați pe scala Likert de la 1 („deloc în acord”) la 5 („în foarte mare măsură”). Fiabilitatea internă a scalelor a fost verificată prin coeficientul Cronbach's α . Valoarea ridicată a coeficienților Cronbach's α (între 0,76 și 0,85 pentru debutanți și 0,74–0,83 pentru mentori) indică faptul că itemii incluși în fiecare scală sunt corect formulați și măsoară același construct. Cu alte cuvinte, chestionarele aplicate au fost suficient de consistente pentru a furniza date valide. Acest rezultat oferă încredere că scorurile obținute reflectă realitatea percepută de respondenți și nu sunt produsul întâmplării.

Datele cantitative au fost analizate utilizând:

statistici descriptive pentru calculul mediilor, abaterilor standard și intervalelor de încredere pentru fiecare scală (IMS, ICP, ISI, IRF, AEP); acestea oferă o imagine generală asupra percepțiilor participanților;

teste comparative:

- t-test Welch pentru compararea rezultatelor obținute de la subiecții din mediul urban și mediul rural;

- analiza variației: ANOVA - pentru compararea rezultatelor între nivelurile de învățământ (primar, gimnazial, liceal);

corelații Pearson - pentru a examina intensitatea și direcția relațiilor dintre variabile (de exemplu, între mentorat și autoeficacitate);

regresie liniară multiplă (OLS) - pentru a identifica ce factori (IMS, ICP, ISI, IRF) prezic cel mai bine autoeficacitatea debutanților, controlând în același timp influența mediului și a nivelului de învățământ.

Componenta calitativă a completat datele numerice prin interviuri semistructurate (aplicate selectiv unui subșantion de debutanți și mentori), care au permis aprofundarea dimensiunilor subiective și identificarea unor bariere sau oportunități ce nu pot fi surprinse strict statistic.

Datele calitative au fost analizate prin codificare tematică, cu validare inter-coder ($\kappa > 0,70$), pentru a identifica teme emergente precum: sprijinul mentorului, bariere instituționale, rolul comunităților școlare. Concret, această analiză a fost realizată în trei pași:

Lectura atentă a transcrierilor interviurilor pentru a înțelege în ansamblu conținutul.

Evidențierea ideilor recurente (ex. „lipsa timpului”, „sprijin emoțional”, „birocrăția excesivă”, „colaborarea online”).

Gruparea acestor idei în categorii tematice mai largi, care reflectă dimensiuni relevante ale experiențelor participanților (ex. bariere instituționale, resurse de sprijin, bune practici).

Designul cercetării

Cercetarea a parcurs următoarele etape:

Obținerea aprobărilor instituționale din partea școlilor și informarea participanților.

Obținerea consimțământului informat scris, cu garanția anonimatului și confidențialității datelor.

Aplicarea chestionarelor online (Google Forms), cu o perioadă de colectare de patru săptămâni.

Realizarea interviurilor semistructurate cu un subșantion de 12 debutanți și 8 mentori, selectați pe baza disponibilității și reprezentativității mediului și nivelului de învățământ.

Codificarea și introducerea datelor în programe statistice (SPSS) și transcrierea interviurilor pentru analiza calitativă.

Acest design a fost ales deoarece oferă posibilitatea triangulării datelor și crește validitatea concluziilor.

Rezultatele cercetării

Rezultatele obținute evidențiază modul în care ipotezele formulate au fost confirmate prin analiza datelor colectate.

Rezultate privind cercetarea cantitativă

Analiza statistică a răspunsurilor oferite de cadrele didactice debutante și de mentori au permis identificarea unor tendințe semnificative în ceea ce privește percepția asupra mentoratului. Au fost aplicate statistici descriptive, teste comparative (t-test și ANOVA), corelații Pearson și regresie

multiplă pentru a surprinde atât diferențele între grupuri (urban vs rural, niveluri de învățământ), cât și relațiile dintre variabilele investigate (mentorat, sprijin instituțional, comunități de practică și autoeficacitate). Rezultatele obținute oferă o bază empirică solidă pentru interpretarea rolului mentoratului în procesul de integrare profesională.

Statistici descriptive pentru debutanți și mentori

Analiza descriptivă a răspunsurilor oferă o imagine de ansamblu asupra nivelului percepțiilor debutanților și mentorilor privind mentoratul, comunitățile școlare și sprijinul instituțional, evidențiind diferențele dintre mediul urban și cel rural.

Tabel 1. Statistici descriptive pentru debutanți (G1)

Scală	Urban - M (SD)	Rural - M (SD)
IMS	4.2 (0.6)	3.5 (0.7)
ICP	4.0 (0.7)	3.4 (0.6)
ISI	3.9 (0.7)	3.2 (0.8)
IRF	4.1 (0.6)	3.6 (0.7)
AEP	3.8 (0.7)	3.5 (0.6)

Debutanții din mediul urban au obținut scoruri mai mari la IMS, ICP și ISI, comparativ cu colegii din rural. Aceasta sugerează că debutanții din orașe beneficiază mai des de întâlniri cu mentorul, de activități de formare și de acces la rețele profesionale. În mediul rural, lipsa de resurse și distanțele mari reduc aceste oportunități. Diferența mai mică la AEP arată că, deși debutanții din rural primesc mai puțin sprijin formal, ei reușesc să-și dezvolte un anumit nivel de autoeficacitate, probabil prin experiență directă sau prin sprijin informal. Totuși, nivelul lor rămâne mai scăzut decât cel al colegilor din urban.

Tabel 2. Statistici descriptive pentru mentori (G2)

Scală	Urban - M (SD)	Rural - M (SD)
IPM	4.3 (0.5)	3.6 (0.7)
IMC	4.1 (0.6)	3.5 (0.7)
IBM	2.5 (0.7)	3.8 (0.8)

Rezultatele descriptive pentru grupul mentorilor arată diferențe clare între

mediul urban și cel rural. Mentorii din urban au obținut scoruri mai ridicate la IPM și IMC, ceea ce sugerează că aceștia dispun de mai multe resurse și oportunități pentru a desfășura activități de sprijin structurate. Acești mentori raportează implicarea în activități variate, precum observații la clasă, sesiuni de feedback și facilitarea colaborării în colective profesionale.

În schimb, mentorii din mediul rural au raportat scoruri mai mari la IBM. Acest rezultat indică faptul că activitatea de mentorat este frecvent îngreunată de lipsa resurselor, supraîncărcarea birocratică și dificultatea de a organiza întâlniri regulate. De asemenea, izolarea geografică și accesul limitat la rețele profesionale contribuie la accentuarea acestor bariere.

Prin urmare, în timp ce mentorii din mediul urban reușesc să sprijine mai eficient debutanții prin practici diversificate și integrare comunitară, colegii lor din rural întâmpină dificultăți suplimentare care afectează calitatea procesului de mentorat. Aceste rezultate completează analiza debutanților, confirmând faptul că diferențele urban–rural se manifestă simetric și în percepția mentorilor asupra practicilor și obstacolelor din activitatea lor.

Teste comparative

Pentru a evalua dacă diferențele observate între grupuri sunt semnificative statistic, a fost utilizat testul t, care a permis compararea scorurilor în funcție de mediul de proveniență și nivelul de învățământ.

Tabel 3. Rezultatele testului t (Urban vs Rural, debutanți)

Scală	t	p
IMS	3.45	<0.01
ICP	2.98	<0.01
ISI	2.67	<0.01
IRF	1.85	0.07
AEP	1.25	0.21

Rezultatele testului t confirmă că mediul de lucru influențează considerabil experiența debutanților și a mentorilor. Diferențele la IMS și ICP (semnificative statistic și cu efecte medii) arată că în mediul urban mentoratul este mai structurat și comunitățile de practică mai active. În mediul rural, debutanții raportează mai puține ocazii de a primi feedback și de a colabora cu alți profesori. În cazul mentorilor, scorurile mai mari pentru IPM și IMC în urban sugerează că mentorii de aici reușesc să desfășoare practici mai diversificate și să integreze mai bine debutanții în colective profesionale. În schimb, scorurile IBM mai ridicate în rural confirmă dificultățile suplimentare: lipsa de timp, supraîncărcarea birocratică și lipsa resurselor. Sintetizând aceste rezultate, putem spune că debutanții din mediul rural se integrează mai greu în instituția școlară, ceea ce poate contribui la fluctuația de personal și la intenția de părăsire a profesiei.

Corelații între variabile

Examinarea corelațiilor dintre variabilele investigate a urmărit să evidențieze intensitatea și direcția relațiilor dintre mentorat, comunități de practică, sprijin instituțional și autoeficacitatea debutanților.

Tabel 4. Corelații Pearson între variabile

Scală	IMS	ICP	ISI	AEP
IMS	1.0	0.52	0.48	0.55
ICP	0.52	1.0	0.46	0.5
ISI	0.48	0.46	1.0	0.6
AEP	0.55	0.5	0.6	1.0

Corelațiile pozitive și semnificative arată că debutanții care primesc mentorat de calitate și participă la comunități de practică dezvoltă un sentiment mai puternic de autoeficacitate. Cu alte cuvinte, un profesor debutant care are parte de un mentor activ și de o rețea profesională de sprijin se simte mai competent și mai pregătit să facă față provocărilor de la clasă. De asemenea, sprijinul instituțional (ISI) este mai important decât mentoratul individual, ceea ce sugerează că politicile și cultura școlii influențează direct nivelul de încredere al debutanților în propria capacitate profesională. Corelațiile pozitive și semnificative arată că debutanții care primesc mentorat de calitate și participă la viața comunității școlare dezvoltă un sentiment mai puternic de autoeficacitate. Cu alte cuvinte, un profesor debutant care are parte de un mentor activ și de o rețea profesională de sprijin se simte mai competent și mai pregătit să facă față provocărilor de la clasă. De asemenea, sprijinul instituțional (ISI) are o corelație chiar mai puternică decât mentoratul individual, ceea ce sugerează că politicile și cultura școlii influențează direct nivelul de încredere al debutanților în propria capacitate profesională.

Analiza de regresie multiplă

Modelul de regresie multiplă a fost utilizat pentru a identifica factorii care prezic cel mai bine autoeficacitatea cadrelor didactice debutante, luând în considerare simultan efectele mentoratului structurat, apartenenței la comunități și sprijinului instituțional.

Tabel 5. Rezultatele regresiei liniare multiple (predictori ai autoeficacității)

Predictor	Coeficient β	p
IMS	0.25	<0.01
ICP	0.21	<0.05
ISI	0.32	<0.01

Rezultatele modelului de regresie întăresc concluziile corelațiilor descrise anterior. IMS, ICP și ISI sunt predictori independenți ai autoeficacității. Astfel, chiar și atunci când se iau în calcul simultan, fiecare variabilă are o contribuție unică. Aceasta înseamnă că mentoratul individual, comunitățile de practică și sprijinul instituțional nu sunt substituibile, ci complementare. O școală

care oferă doar mentorat formal, fără comunități profesionale sau suport instituțional, va obține efecte mai slabe asupra autoeficacității debutanților.

Rezultate privind cercetarea calitativă

Dimensiunea calitativă a cercetării completează analizele statistice printr-o înțelegere mai profundă a experiențelor trăite de debutanți și mentori. Interviuurile semistructurate au permis surprinderea unor aspecte dificil de cuantificat, precum sprijinul emoțional oferit de mentor, barierele birocratice sau percepția asupra comunităților online. Prin codificare tematică și validare inter-coder, au fost identificate teme recurente care confirmă, nuanțează sau chiar contrazic tendințele evidențiate de datele cantitative.

Interviurile confirmă datele cantitative și aduc nuanțe suplimentare:

Debutanții apreciază rolul mentorului mai ales pentru feedbackul la clasă și sprijinul emoțional.

Barierele de timp și birocrăție limitează însă calitatea relației de mentorat.

Comunitățile online (rețele sociale, forumuri profesionale) sunt resimțite ca fiind mai utile decât comunitățile metodice formale, ceea ce explică scorurile relativ mai ridicate la ICP în urban (unde accesul la internet și la rețele este mai facil).

Unele școli promovează colaborarea între profesori, ceea ce potențează mentoratul, în timp ce altele păstrează o cultură individualistă, unde debutanții se simt izolați.

Limitele cercetării

Orice demers științific are un set de limite care trebuie recunoscute pentru a oferi o înțelegere corectă a validității și aplicabilității concluziilor. Studiul de față nu face excepție, iar limitele sale pot fi grupate în plan metodologic, contextual și analitic.

a. Limite metodologice

Prima limită ține de dimensiunea și tipul eșantionului. Deși grupul de debutanți (N=150) și cel al mentorilor (N=50) au permis aplicarea unor analize statistice relevante, selecția participanților a fost realizată parțial prin conveniență și disponibilitate. Acest fapt poate introduce un bias de auto-selecție: este posibil ca persoanele mai motivate profesional sau mai implicate să fi acceptat cu mai multă ușurință participarea. În consecință, rezultatele nu pot fi generalizate la întreaga populație de debutanți și mentori din România.

O altă limită metodologică este dată de utilizarea exclusivă a chestionarelor auto-raportate pentru componenta cantitativă. Răspunsurile participanților pot fi influențate de dorința de a prezenta o imagine favorabilă („bias dezirabilitate socială”) sau de percepții subiective, care nu reflectă întotdeauna fidel realitatea practicilor școlare.

b. Limite contextuale

Contextul educațional românesc este în continuă schimbare, sub impactul reformelor și al politicilor educaționale. Datele colectate surprind situația într-un moment specific (anul școlar analizat), ceea ce limitează posibilitatea de a trage concluzii ferme cu privire la stabilitatea fenomenelor în timp. O cercetare longitudinală ar putea evidenția mai bine evoluția debutanților și efectul mentoratului pe termen lung.

De asemenea, distribuția urban–rural, deși echilibrată în eșantion, nu acoperă întreaga diversitate a școlilor din România. Existența unor diferențe socio-economice majore între județe sau regiuni poate genera variații suplimentare care nu au fost investigate în acest studiu.

c. Limite analitice

Din perspectiva analizei statistice, modelul de regresie utilizat explică aproximativ 27% din varianța autoeficacității, ceea ce arată că există și alți factori importanți (de exemplu: personalitatea debutantului, sprijinul familiei, condițiile materiale ale școlii) care nu au fost incluși în model. Aceste variabile necontrolate pot influența nivelul real de integrare și eficiență profesională.

Pe partea calitativă, numărul relativ redus de interviuri (12 debutanți și 8 mentori) limitează bogăția și diversitatea perspectivelor surprinse. Deși analiza tematică a fost riguroasă și a confirmat tendințele cantitative, un număr mai mare de interviuri ar fi permis identificarea unor nuanțe suplimentare.

Deși aceste limite restrâng gradul de generalizare al rezultatelor, ele nu diminuează valoarea cercetării, ci indică direcții concrete pentru studii viitoare: eșantioane mai mari și reprezentative, design longitudinal și abordări multimodale care să includă și observația directă a practicilor de mentorat.

Concluzii și recomandări

Rezultatele obținute confirmă în mod clar ipoteza H1. Statistica descriptivă a evidențiat scoruri mai mari la indicii IMS, ICP și ISI în mediul urban, iar testele comparative au arătat diferențe semnificative între grupuri. Mai mult, corelațiile Pearson au relevat legături pozitive și semnificative între variabilele de sprijin și autoeficacitate (AEP), iar analiza de regresie multiplă a demonstrat că IMS, ICP și ISI sunt predictorii independenți ai autoeficacității. Astfel, H1 este pe deplin validată, atât din perspectivă descriptivă, cât și inferențială.

A doua ipoteză (H2) a propus ideea că un nivel crescut al autoeficacității și al sprijinului perceput este asociat cu o integrare profesională mai stabilă și cu o intenție mai mare de menținere în cariera didactică. Rezultatele confirmă parțial această ipoteză. Pe de o parte, datele cantitative și calitative arată că mentoratul și sprijinul instituțional contribuie la integrarea profesională și la consolidarea sentimentului de competență dar, pe de altă parte, cercetarea nu a măsurat direct intenția de a rămâne în profesie sau riscul de abandon, astfel încât legătura cu reducerea fluctuației de personal rămâne mai degrabă dedusă pe baza literaturii de specialitate (Hobson et al., 2009;

Korthagen, 2010). În acest sens, H2 poate fi considerată validată doar în dimensiunea integrării și a autoeficacității, dar nu complet verificată în privința abandonului profesional.

A treia ipoteză (H3) a presupus existența unor diferențe semnificative între mediul urban și rural, atât în percepția debutanților, cât și a mentorilor, privind accesul la mentorat și barierele întâlnite. Datele confirmă în mod ferm această ipoteză. Debutanții din urban au obținut scoruri mai ridicate la IMS, ICP și ISI, iar mentorii din urban au raportat practici mai diversificate și o mai bună integrare a debutanților. În schimb, mentorii din rural au obținut scoruri mai mari la barierele percepute (IBM), confirmând dificultățile structurale cu care se confruntă. Aceste constatări sunt susținute și de analiza calitativă, care a evidențiat teme precum „lipsa resurselor” sau „supraîncărcarea birocratică”, întâlnite frecvent în mediul rural. Prin urmare, H3 este validată pe deplin.

În ansamblu, ipotezele formulate au fost confirmate în mare măsură de datele empirice. H1 și H3 au primit o validare completă, demonstrând importanța mentoratului structurat, a sprijinului instituțional și a comunităților profesionale, precum și diferențele semnificative dintre mediile urban și rural. H2 a fost confirmată doar parțial, ceea ce evidențiază o direcție pentru cercetări viitoare: măsurarea explicită a intenției de menținere în cariera didactică și a fenomenului de abandon profesional. Această nuanțare subliniază faptul că studiul contribuie la consolidarea literaturii existente, dar deschide și noi perspective de investigare.

Generalizând rezultatele analizei cantitative și calitative, subliniem următoarele concluzii:

Mentoratul structurat influențează pozitiv autoeficacitatea debutanților. Profesorii aflați la început de carieră care au beneficiat de sprijin constant din partea mentorilor au raportat niveluri mai ridicate de încredere în propriile competențe didactice. Acest rezultat confirmă literatura de specialitate, care subliniază rolul mentorului în reducerea „șocului realității” (Veenman, 1984; Hobson et al., 2009).

Comunitățile școlare contribuie la integrarea profesională. Implicarea debutanților în comunități profesionale – fie ele formale sau informale, offline sau online – este asociată cu o mai bună adaptare la mediul școlar și cu creșterea sentimentului de apartenență la profesie.

Sprijinul instituțional este un predictor semnificativ al succesului profesional. Datele arată că nu doar relația directă cu mentorul contează, ci și cadrul organizațional: recunoașterea oficială a activității mentorale, timpul alocat, resursele puse la dispoziție și cultura colaborativă a școlii.

Diferențele urban–rural sunt consistente. Debutanții și mentorii din mediul urban beneficiază de mai multe oportunități de mentorat și de comunități profesionale mai active, în timp ce colegii din rural se confruntă cu bariere suplimentare (lipsa resurselor, izolare profesională, sarcini birocratice).

Datele calitative confirmă și completează analiza statistică. Interviuurile au evidențiat rolul mentorului ca sprijin emoțional și practic, barierele birocratice și importanța rețelelor online, mai ales pentru cadrele din mediul rural.

Considerăm că sunt impertante câteva recomandări la nivelul elaborării politicilor educaționale și la nivelul responsabilității instituțiilor de învățământ în care lucrează profesori debutanți și la nivel individual, pentru fiecare cadru didactic în parte.

Recomandări la nivelul elaborării politicilor educaționale:

Reglemenarea metoratului didactic - introducerea oficială a orelor de mentorat în norma didactică a profesorilor cu experiență ar asigura coerența și calitatea sprijinului oferit debutanților.

Recunoașterea și stimularea mentorilor - acordarea de stimulente financiare și de credite profesionale pentru activitatea de mentorat ar încuraja implicarea și ar reduce percepția că această activitate este „voluntară” sau suplimentară.

Crearea unor platforme naționale pentru comunități de mentori și profesori debutanți - crearea și susținerea unor rețele online de profesori mentori, accesibile și debutanților din mediul rural, ar facilita schimbul de bune practici la scară largă.

Recomandări la nivelul instituțiilor școlare:

Utilizarea unor Protocoale de mentorat - stabilirea unor proceduri minime (ex. 4–6 observații pe an, sesiuni de feedback, planuri individualizate) ar asigura uniformitatea și calitatea experienței debutanților.

Promovarea culturii colaborative - organizarea regulată a activităților de tip lesson study și peer observation poate transforma comunitatea școlară într-un spațiu autentic de învățare profesională.

Implicarea activă, personalizată, a managerilor de școli în integrarea debutanților și facilitarea mentoratului - directorul școlii ar trebui să fie un facilitator activ al procesului de mentorat, asigurând resurse, timp și un climat organizațional favorabil colaborării.

Recomandări la nivel individual (pentru profesori debutanți și mentori):

Pentru debutanți: cultivarea auto-reflecției prin jurnale reflexive, stabilirea de obiective SMART și participarea activă la rețele profesionale (online și offline).

Pentru mentori: dezvoltarea competențelor de sprijin și consiliere, valorificarea experienței personale pentru a modela bune practici și implicarea în comunitățile de școlare pentru a se menține conectați la inovațiile pedagogice.

Rezultatele obținute evidențiază faptul că mentoratul și comunitățile școlare nu sunt doar instrumente auxiliare, ci piloni esențiali pentru integrarea și profesionalizarea cadrelor didactice debutante. Consolidarea acestor mecanisme, în special prin reducerea decalajelor urban–rural și prin sprijin instituțional consistent, este esențială pentru reușita reformei educaționale din România.

Bibliografie

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.