



Raport intermediar I

Raport de analiză pretest a percepției mentorilor și studenților raportat la implementarea și efectului sistemului integrat de activități de învățare în practica pedagogică

parte din

R21. – 3 rapoarte intermediare și unul final de analiză, cercetare, inovare și dezvoltare curriculară a ofertei educaționale propusă de sistemul integrat de activități de învățare la locul de muncă și complementare oferit studenților și masteranzilor prin activitățile A2, A3 și subactivitățile aferente (asociat Sa.4.1).

Proiectul „Profesioniști reflexivi-colaborativi: Un sistem integrat de activități de învățare la locul de muncă și complementare, fundamentat pe principiile integrării teoriei cu practica și utilizării dovezilor în procesul de decizie”, SMIS 311901

Echipa studiului care a contribuit la realizarea raportului:

Paula Ioana Costea

Ilinca Sas

Denisa Maria Pinte

Radu Balan

Iasmina Miruna Petcu

Realizat și avizat de către:

Mladenovici Velibor

Paul Sârbescu

Maricuțoiu Laurențiu-Paul

Marian D. Ilie

A se cita ca:

Mladenovici, V., Sârbescu, P., Maricuțoiu, L.-P., Costea, P. I., Sas, I., Pinte, D. M., Balan, R., Petcu, I. M., & Ilie, M. D. (2025). *Raport intermediar I: Raport de analiză pretest a percepției mentorilor și studenților raportat la implementarea și efectul sistemului integrat de activități de învățare în practica pedagogică* [Raport intermediar R21 realizat în cadrul proiectului *Profesioniști reflexivi-colaborativi: Un sistem integrat de activități de învățare la locul de muncă și complementare, fundamentat pe principiile integrării teoriei cu practica și utilizării dovezilor în procesul de decizie*, SMIS 311901]. Universitatea de Vest din Timișoara.



Cuprinsul raportului

1. Introducere	6
<i>1.1. Contextul proiectului</i>	6
1.2. Scopul raportului de față	7
3. Cadru conceptual și fundamentare teoretică	8
4. Aliniere la standardele ARACIS	8
5. Practica tematică	8
2. Metodologie	9
A. 2.1. Instrumente utilizate în evaluarea percepției mentorilor	9
B. 2.2 Instrumente utilizate în evaluarea percepției studenților	10
2.3 Procedură aplicare pre-test	12
2.4 Participanți	13
A. Date descriptive – mentori	13
3. Rezultate	22
A. 3.1. Rezultate descriptive - mentori	22
B. 3.2. Rezultate descriptive – studenți	23
A. 3.2. Analize corelaționale - mentori	26
B. 3.2. Analize corelaționale - studenți	27
B. 3.3 Analize comparative – studenți	32
<i>B.3.3.1. Rezultate test t independent</i>	32
<i>B.3.3.2. Rezultate Mann-Whitney U</i>	33
4. Discuții	35
4.1. Profilul mentorilor în etapa de pretest	35
4.2. Profilul studenților: bază favorabilă și zone de dezvoltare	36
4.3. Dimensiunea antreprenorială	36
4.4 Implicații	37
A. Implicații pedagogice	37
B. Implicații practice	38
5. Limitări metodologice	40
6. Concluzii	41
6. Bibliografie	42
7. Anexe	45



Abstract (eng. version)

This report presents the results of the pretest stage conducted within the implementation of an integrated learning framework in pedagogical practice, aiming to establish the initial level of mentors' and students' competencies prior to the curricular intervention. The study is grounded in a conceptual framework centered on reflective practice and the development of professional, socio-emotional, and entrepreneurial competencies in initial teacher education.

Data were collected during October–November 2025 (baseline phase) through the standardized administration of internationally validated instruments adapted to the Romanian educational context. Questionnaires were applied both in paper-pencil format and online (Google Forms), in compliance with ethical standards and data protection regulations.

The sample included 18 school mentors (100% female) and 145 students (98% female), distributed into an experimental group ($n = 71$) and a control group ($n = 74$). At the mentors' level, teacher self-efficacy (TSES) and mentoring competencies (MCA) were assessed. At the students' level, socio-emotional competencies (SECQ), teacher self-efficacy (OSTES), and entrepreneurial competencies (ECS) were measured.

Statistical analyses included reliability testing, descriptive statistics, correlational analyses, and independent-samples t-tests comparing experimental and control groups. Results indicate high and homogeneous levels of teacher self-efficacy and mentoring competencies among mentors, as well as significant associations between instructional and relational dimensions. At the student level, no significant differences were found between groups regarding socio-emotional competencies and teacher self-efficacy. However, statistically significant differences emerged in entrepreneurial competencies (knowledge and motivation), with higher baseline scores in the control group.

Therefore, initial group equivalence is only partially confirmed. The identified baseline differences in entrepreneurial competencies represent a relevant methodological consideration for interpreting the subsequent impact of the intervention. The findings provide a solid reference framework for evaluating program effectiveness and informing evidence-based curricular development.

Keywords: pretest; pedagogical practice; professional competencies; socio-emotional competencies; entrepreneurial competencies



Main results of the participants

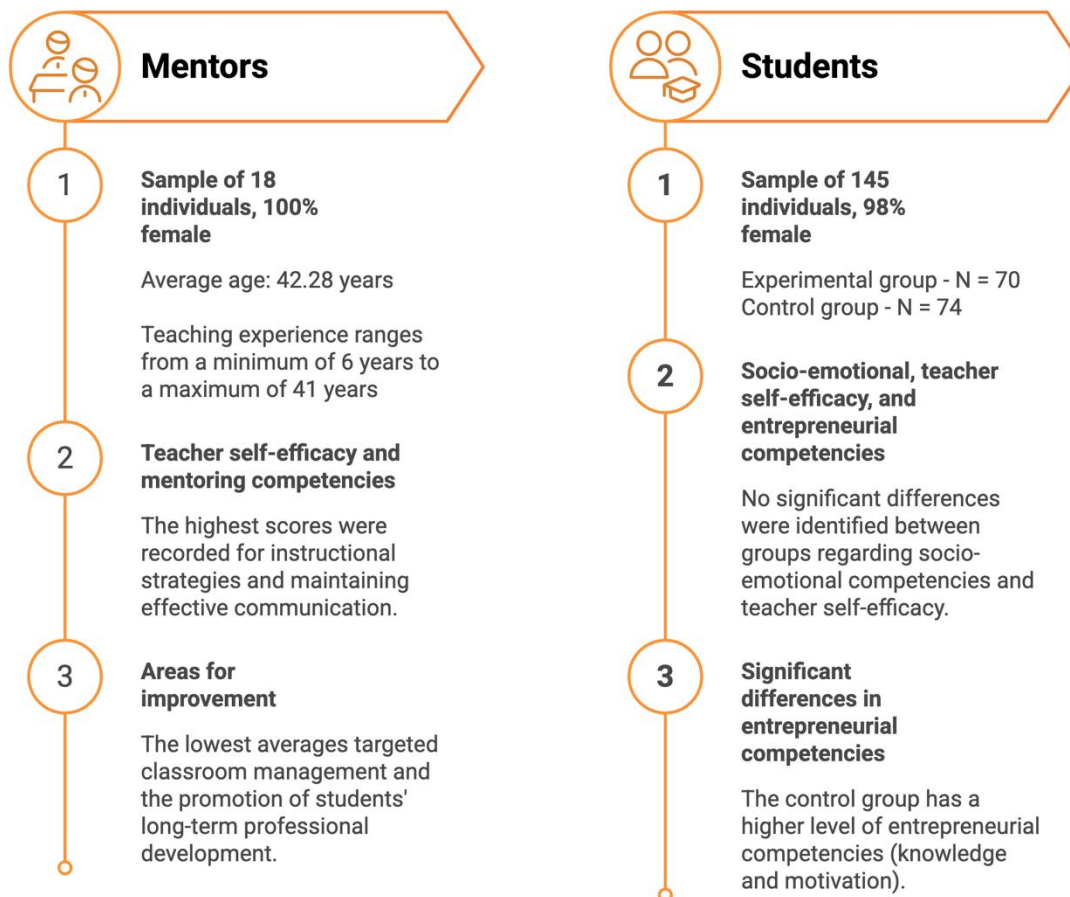


Figure 1. The main results of the participants from the mentors and students from experimental and control groups from the pretest analysis

Abstract (ro. version)

Prezentul raport prezintă rezultatele primei etape de analiză (pretest) din cadrul implementării unui sistem integrat de activități de învățare în practica pedagogică, având ca obiectiv stabilirea nivelului inițial al competențelor mentorilor și studenților înaintea intervenției curriculare. Demersul este fundamentat pe un cadru conceptual centrat pe practica reflexivă și pe dezvoltarea competențelor transversale, socio-emoționale și antreprenoriale în formarea inițială a viitorilor profesori.

Colectarea datelor s-a realizat în perioada octombrie–noiembrie 2025, în etapa de evaluare inițială a proiectului, prin administrarea standardizată a unor instrumente validate internațional și adaptate contextului educațional românesc, aplicate atât în format fizic



(chestionar printat, pix-hârtie), cât și online (formular din Google Forms), cu respectarea normelor etice și de protecție a datelor.

Eșantionul a inclus 18 mentori din învățământul preuniversitar (100% gen feminin) și 145 de studenți (98% gen feminin), distribuiți în grup experimental ($n = 71$) și grup de control ($n = 74$). La nivelul mentorilor au fost evaluate autoeficacitatea didactică (TSES) și competențele de mentorat (MCA), iar la nivelul studenților competențele socio-emoționale (SECQ), autoeficacitatea didactică (OSTES) și competențele antreprenoriale (ECS).

Analizele statistice au inclus evaluarea consistenței interne a instrumentelor, statistici descriptive, analize corelaționale și teste comparative (teste t pentru eșantioane independente) între grupul experimental și grupul de control. Rezultatele indică niveluri ridicate și omogene de autoeficacitate și competență de mentorat în rândul mentorilor, precum și corelații semnificative între dimensiunile eficienței didactice și cele relaționale. La nivelul studenților, competențele socio-emoționale și autoeficacitatea didactică nu diferă semnificativ între grupuri la momentul pretest, însă analizele comparative evidențiază diferențe semnificative statistic în ceea ce privește competențele antreprenoriale (cunoaștere și motivație), în favoarea grupului de control.

Prin urmare, echivalența inițială a grupurilor este parțial confirmată, iar diferențele identificate în plan antreprenorial constituie un element metodologic relevant pentru interpretarea ulterioară a efectelor intervenției. Rezultatele oferă un referențial solid pentru evaluarea impactului și pentru fundamentarea unor ajustări curriculare bazate pe evidențe empirice.

Cuvinte-cheie: pretest; practică pedagogică; competențe socio-emoționale; competențe antreprenoriale; autoeficacitate didactică

Rezultatele principale ale participanților

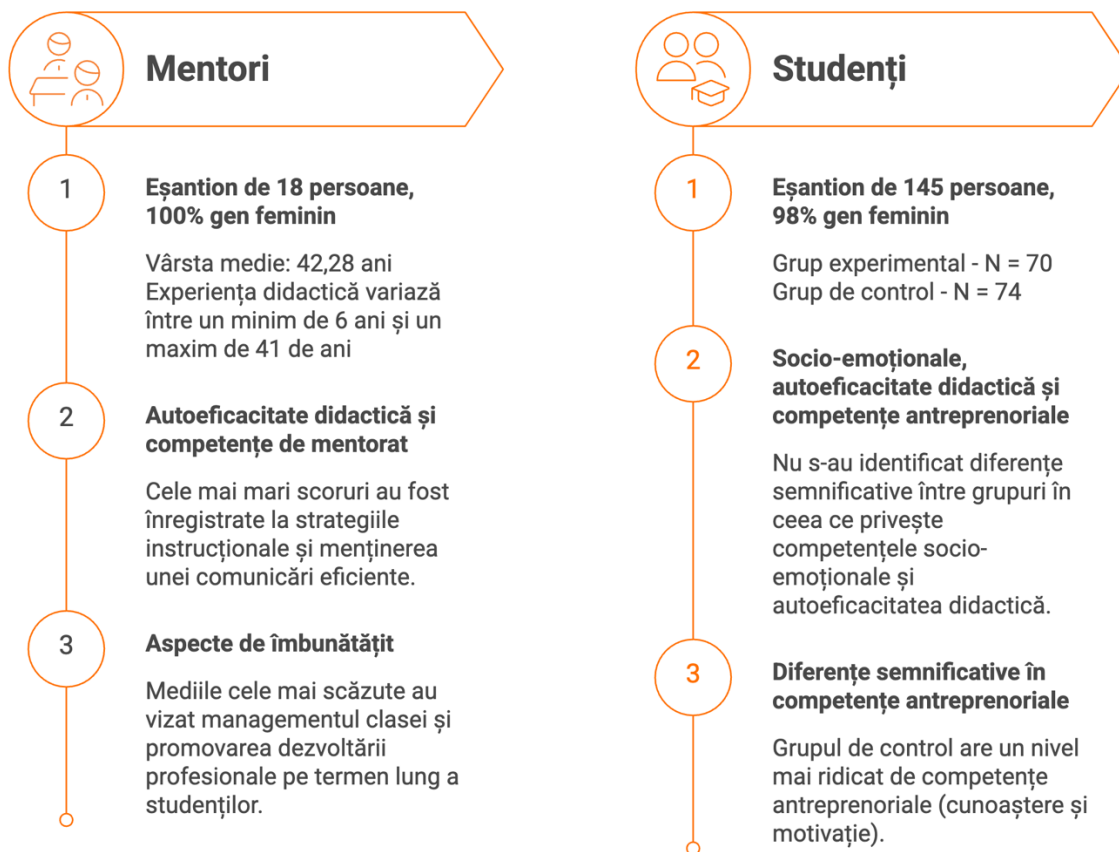


Figura 2. Principalele rezultate măsurate în rândul mentorilor și al studenților din grupurile de control și experimental în urma analizei de pretest

1. Introducere

1.1. Contextul proiectului

Activitatea A4 din cadrul proiectului vizează asigurarea calității sistemului de activități de învățare la locul de muncă și a celor complementare, printr-un set de acțiuni de cercetare, dezvoltare și inovare desfășurate pe o perioadă de 24 de luni.

Subactivitatea 4.1, coordonată de Coordonatorul activităților de cercetare (CAC), reunește o echipă formată din cercetători științifici, experți în analiză de instrumente de cercetare și experți în asigurarea calității în învățământul superior. Scopul principal este realizarea obiectivului specific 3 (Os.3) al proiectului, prin generarea unor date empirice solide care să susțină inovarea și îmbunătățirea sistemului integrat de formare profesională.



Analizele propuse vizează două direcții de proiectare-implementare-evaluare: a) stagiile de practică și programele de internship și b) acțiunile de formare a competențelor transversale și socio-emoționale ale studenților. Pentru ambele direcții de cercetare, se va aplica o metodologie mixtă (cantitativă și calitativă), fundamentată științific și calibrată pentru a răspunde criteriilor de evaluare OECD – REEIS:

- **Relevanță** – în raport cu nevoile reale ale studenților și angajatorilor;
- **Eficacitate** – gradul de atingere a obiectivelor;
- **Eficiență** – raportul cost/beneficiu al intervențiilor;
- **Impact** – schimbările produse la nivelul beneficiarilor;
- **Sustenabilitate** – capacitatea acțiunilor de a genera efecte pe termen lung.

Rezultatele vor fi integrate în **R20** – metodologie + instrumente, și în **R21** – rapoartele intermediare și final, care vor cuprinde **recomandări curriculare** și propuneri de **model de practică tematică**, cu potențial de transferabilitate către alte universități. În ansamblu, această activitate va susține **validarea teoretică și empirică** a unui nou model de formare universitară bazată pe evidențe și integrarea practicii cu teoria.

1.2. Scopul raportului de față

Scopul prezentei metodologii constă în asigurarea calității și sprijinirea procesului de inovare a programelor educaționale integrate, prin evaluarea structurată și fundamentată științific a activităților de practică pedagogică și formare a competențelor transversale. Prin acest raport se urmărește analiza datelor empirice colectate de la mentorii implicați în prima serie de implementare a proiectului. Obiectivele urmărite în acest raport sunt:

- O1.** Definirea unui cadru științific de evaluare a modului în care activitățile de practică pedagogică și formare complementară contribuie la dezvoltarea profesională a studenților din grupul țintă al proiectului.
- O2.** Furnizarea de date relevante pentru luarea deciziilor curriculare, adaptate nevoilor reale ale studenților și cerințelor angajatorilor.
- O3.** Asigurarea unei baze de evidențe pentru formularea unor propuneri curriculare inovatoare, validate teoretic și empiric.
- O4.** Consolidarea sustenabilității intervenției prin recomandări de politici educaționale transferabile și scalabile în alte contexte universitare.



3. Cadru conceptual și fundamentare teoretică

Raportul de față se fundamentează pe un cadru conceptual care integrează standardele naționale privind asigurarea calității în învățământul superior, modelele internaționale de evaluare a programelor educaționale și conceptele-cheie ale proiectului. În centrul acestei abordări se află formarea profesioniștilor reflexivi și colaborativi, capabili să integreze teoria în practică și să utilizeze dovezile în procesul decizional profesional. Această abordare se înscrie în demersul strategic al proiectului de a contribui la inovarea și recalibrarea ofertei educaționale în raport cu nevoile reale ale beneficiarilor – studenți, viitori profesori și angajatori din sistemul educațional.

4. Aliniere la standardele ARACIS

Conform Metodologiei ARACIS și legislației naționale în vigoare (HG 915/2017), un program de studii de calitate trebuie să includă (1) stagii de practică bine structurate și (2) să abordeze tematici ce vizează competențele transversale esențiale pentru integrarea socio-profesională și dezvoltarea personală a studenților. Proiectul nostru răspunde acestor cerințe prin: dezvoltarea unui model de practică pedagogică tematică, bazat pe analiza activității educaționale prin concepte teoretice și dovezi documentate; extinderea ofertei de formare cu cinci noi discipline complementare și ateliere aplicative, orientate către competențele-cheie ale viitorului.

5. Practica tematică

Fundamentarea teoretică a practicii pedagogice tematice se sprijină pe ideea integrării cunoașterii teoretice în acțiunea educațională practică. Modelele precum cele propuse de Donald Schön de practician reflexiv (eng. *reflective practitioner*), David Kolb – învățare experiențială (eng. *experiential learning*) sau Michael Eraut – cunoaștere implicită în practică (eng. *implicit knowledge in practice*) pot oferi o bază solidă pentru înțelegerea modului în care studenții pot fi sprijiniți în dezvoltarea unei gândiri pedagogice reflexive și contextualizate. Prin urmare, practica pedagogică nu trebuie concepută doar ca o etapă de aplicare mecanică a unor tehnici, ci ca un cadru de învățare reflexivă, susținut prin instrumente precum portofoliile didactice, fișele tematice și jurnalele de reflecție.

Necesitatea unei astfel de intervenții reiese din analiza critică a stagiilor tradiționale, care se dovedesc adesea insuficient ancorate în realitatea didactică și, mai ales, în lipsa unui proces susținut de reflexie ghidată. Practica tematică propusă în cadrul proiectului trebuie să



răspundă acestui deficit și să asigure oportunități pentru ca studenții să își problematizeze experiențele, să le analizeze prin lentile teoretice și să își formeze o identitate profesională coerentă și conștientă.

Practica pedagogică tematică se conturează ca un răspuns inovator la tensiunea persistentă dintre teorie și practică în formarea profesională inițială, o problemă bine documentată atât în legislație, cât și în literatura internațională. Potrivit **Legii nr. 258/2007**, practica este o activitate obligatorie care trebuie să asigure aplicarea cunoștințelor teoretice și dezvoltarea de abilități relevante pentru specializarea urmată. Deși reglementările oferă un cadru flexibil și oportunități (ex. posibilitatea de angajare temporară, sprijin financiar pentru transport), accentul cade preponderent pe aspectele organizatorice și pe responsabilitățile administrative ale actorilor implicați.

În acest context, UVT oferă diferite cadre instituționalizate de practică, menite să asigure dobândirea experienței aplicative. La DPPD, practica pedagogică este structurată în două componente: *observativă* (asistarea lecțiilor mentorilor) și *operațională* (susținerea propriei activități didactice), iar studenții sunt încurajați să reflecteze, să proiecteze lecții și să documenteze parcursul lor formativ prin portofolii.

2. Metodologie

A. 2.1. Instrumente utilizate în evaluarea percepției **mentorilor**

1) Competențe pedagogice

Pentru evaluarea percepției mentorilor asupra propriilor competențe pedagogice, s-a utilizat *Scala de Autoeficacitate a Profesorului (Teacher Sense of Efficacy Scale – TSES)*, dezvoltată de Tschannen-Moran și Hoy (2001). Acest instrument măsoară autoeficacitatea prin intermediul a trei variabile (subscaie) distincte: *implicarea elevilor* (crența profesorului în capacitatea sa de a motiva și susține elevii), *strategiile didactice* (încrederea în abilitatea de a utiliza metode variate și eficiente de instruire) și *managementul clasei* (percepția asupra capacității de a menține ordinea și un climat propice învățării). Respondenții au evaluat itemii pe o scală de tip Likert de la 1 (*Nicio influență*) la 9 (*Foarte mult*), unde un scor ridicat indică o încredere crescută a mentorilor în capacitatea lor de a influența pozitiv procesul educațional.

2) Competențele specifice rolului de mentor



Competențele specifice rolului de mentor au fost analizate prin intermediul *Evaluării Competenței de Mentorat (Mentoring Competency Assessment – MCA)*, instrument validat de Fleming și colaboratorii (2013). Scala este structurată pe șase dimensiuni esențiale ale mentoratului eficient: *comunicarea eficientă* (abilitatea de a asculta activ și de a oferi feedback), *alinierea așteptărilor* (stabilirea unor obiective comune clare), *evaluarea înțelegerii* (monitorizarea progresului studentului aflat în mentorat), *abordarea diversității* (gestionarea diferențelor culturale și individuale), *cultivarea independenței* (încurajarea autonomiei studentului aflat în mentorat) și *promovarea dezvoltării profesionale* (sprijinirea carierei și a oportunităților de networking). Autoevaluarea competențelor este evaluată pe o scală Likert de 7 puncte, variind de la 1 (*Deloc competent*) la 7 (*Extrem de competent*), mediile superioare indicând o percepție pozitivă asupra propriilor abilități de mentorat.

B. 2.2 Instrumente utilizate în evaluarea percepției studenților

1) Competențe socio-emoționale

Chestionarul de competențe socio-emoționale utilizat este Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), un instrument standardizat conceput pentru a evalua nivelul competențelor socio-emoționale, prin raportare la modul în care respondenții își înțeleg și gestionează emoțiile, relaționează cu ceilalți și iau decizii responsabile în contexte personale și educaționale. Instrumentul a fost elaborat de Zhou și Ee (2012) și este fundamentat pe cadrul teoretic al Învățării Sociale și Emoționale (SEL) propus de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), conform căruia dezvoltarea socio-emoțională reprezintă o condiție esențială pentru adaptarea școlară.

SECQ operaționalizează competența socio-emoțională prin cinci dimensiuni fundamentale: *conștientizarea de sine, autogestionarea, conștientizarea socială, gestionarea relațiilor și luarea deciziilor în mod responsabil*. Aceste dimensiuni permit surprinderea atât a proceselor intra-personale, precum recunoașterea și reglarea emoțiilor proprii, cât și a proceselor interpersonale, precum empatia, cooperarea și asumarea responsabilității sociale. Prin urmare, chestionarul oferă o perspectivă integrată asupra modului în care sunt percepute și gestionate situațiile emoționale și sociale din mediul școlar și din viața cotidiană.

Instrumentul este alcătuit din 25 de itemi, formulați sub forma unor afirmații de autoevaluare, distribuiți egal pe cele cinci dimensiuni ale competenței socio-emoționale. Răspunsurile sunt exprimate pe o scală Likert cu șase trepte, de la 1 = „nu este deloc adevărat



pentru mine” la 7 = „este foarte adevărat pentru mine”, ceea ce permite o evaluare nuanțată a nivelului perceput al competențelor socio-emoționale.

2) Competențe profesionale

Chestionarul de competențe profesionale utilizat este Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), un instrument standardizat conceput pentru a evalua percepția cadrelor didactice asupra propriei capacități de a gestiona eficient activitatea didactică și de a influența pozitiv învățarea și comportamentul elevilor. Instrumentul a fost elaborat de Tschannen-Moran și Woolfolk Hoy (2001) și este fundamentat de teoria autoeficacității formulată de Bandura, conform căreia convingerile indivizilor privind propriile capacități condiționează comportamentele profesionale și nivelul de implicare în activitate. OSTES măsoară autoeficacitatea didactică prin raportare la situații concrete ale activității profesorului, surprinzând în ce măsură acesta consideră că poate utiliza strategii de predare adecvate, poate gestiona eficient clasa și poate stimula implicarea activă a elevilor.

Instrumentul este alcătuit din 24 de itemi, formulați sub forma unor afirmații care solicită respondentului să aprecieze nivelul influenței pe care consideră că îl poate avea asupra diferitelor aspecte ale procesului educațional. Răspunsurile sunt exprimate pe o scală Likert cu nouă trepte, de la 1 = „deloc” la 9 = „foarte mult”, ceea ce permite o evaluare nuanțată a competenței profesionale percepute. Prin raportarea la situații concrete de predare, management al clasei și implicare a elevilor, chestionarul permite o înțelegere aprofundată a modului în care profesorii își evaluează capacitatea de a face față cerințelor complexe ale activității didactice.

3) Competențe antreprenoriale

Chestionarul de competențe antreprenoriale utilizat este *Entrepreneurial Competencies Scale of University Students*, un instrument standardizat, conceput pentru a evalua nivelul competențelor antreprenoriale percepute ale studenților, în raport cu capacitatea acestora de a identifica oportunități, de a transforma ideile în inițiative concrete și de a acționa eficient în contexte economice și sociale dinamice. Instrumentul a fost elaborat de Tekin, Baş, Geçkil și Koyuncuoğlu (2020) și este fundamentat pe modelul competențelor antreprenoriale propus de Kailer (2009), care integrează dimensiuni cognitive, comportamentale și motivaționale ale antreprenoriatului. Conform acestui model, manifestarea comportamentului antreprenorial este



condiționată atât de nivelul cunoștințelor și abilităților deținute, cât și de motivația, atitudinile și intențiile individului orientate spre inițiativă și asumarea riscului.

Chestionarul măsoară competențele antreprenoriale prin raportare la situații concrete relevante pentru activitatea antreprenorială, surprinzând în ce măsură studenții consideră că dispun de cunoștințele și abilitățile necesare pentru gestionarea resurselor și a relațiilor de colaborare, precum și de motivația și perseverența necesare dezvoltării unei cariere antreprenoriale.

Instrumentul este alcătuit din 25 de itemi, formulați sub forma unor afirmații, structurați în două dimensiuni principale: *cunoașterea antreprenorială*, care vizează nivelul de informare, competențele practice și capacitatea de aplicare a principiilor antreprenoriatului, și *motivația antreprenorială*, care reflectă atitudinile, intențiile și dorința de a deveni antreprenor. Răspunsurile sunt exprimate pe o scală Likert în cinci trepte, de la „nu sunt deloc de acord” la „sunt total de acord”, permițând o evaluare a competențelor antreprenoriale percepute.

2.3 Procedură aplicare pre-test

Procesul de colectare a datelor de evaluare inițială (etapa de baseline/pretestare) s-a desfășurat în perioada octombrie – noiembrie 2025, fiind integrat procedural în Activitatea A4 a proiectului. Protocolul de cercetare a vizat obținerea unor date cantitative și calitative valide, prin standardizarea riguroasă a condițiilor de administrare, atât în format fizic, cât și online. Sesiunile au fost coordonate de o echipă desemnată, care a asigurat instruirea uniformă a participanților, gestionarea timpului (aproximativ 60 de minute pentru completare) și clarificarea aspectelor tehnice, fără a influența conținutul răspunsurilor. Pentru cazurile izolate de imposibilitate a participării fizice, s-a apelat la o procedură de colectare sincronă prin Google Forms, menținând aceleași standarde de asistență și securitate a datelor.

Un element central al metodologiei a fost asigurarea conformității etice și a protecției datelor cu caracter personal (GDPR). Participarea a fost voluntară, bazată pe consimțământul informat al subiecților, iar confidențialitatea a fost garantată prin utilizarea unor coduri unice de identificare, care au permis anonimizarea răspunsurilor și, simultan, corelarea longitudinală a datelor. Trasabilitatea întregului proces a fost documentată prin procese-verbale de sesiune, care au consemnat contextul aplicării și eventualele abateri, asigurând astfel integritatea și consistența bazei de date finale, pregătită ulterior pentru etapele de analiză descriptivă și inferențială.



2.4 Participanți

A. Date descriptive – mentori

Eșantionul participanților la studiu a fost constituit din 18 cadre didactice din mediul preuniversitar, selectate pentru a exercita rolul de mentori în cadrul proiectului. Din perspectiva distribuției pe sexe, grupul este unul omogen, fiind format în proporție de 100% din persoane de sex feminin. Profilul demografic conturează imaginea unor profesioniști cu maturitate și expertiză, media vârstei raportate la nivelul grupului fiind de 42.28 ani. Această maturitate este dublată de o experiență didactică semnificativă, mentorii având o vechime medie în predare de 19.39 ani (AS = 8.67), ceea ce indică un grad ridicat de familiarizare cu cerințele și provocările sistemului educațional românesc. Mai multe date demografice pot fi consultate în **Tabelul 1** și în figurile de mai jos.

Tabel 1. Date demografice - mentori

Variabila demografică	N	M	AS	Min	Max
Varsta		42.28	9.24	26.00	61.00
Experiența în predare		19.39	8.67	6.00	41.00
Mediul de rezidență					
<i>Rural</i>	3				
<i>Urban</i>	12				
<i>Reședință de județ</i>	3				
Sex					
<i>Feminin</i>	18				
<i>Masculin</i>	0				
Nivelul de învățământ					
<i>Antepreșcolar</i>	1				
<i>Preșcolar</i>	15				
<i>Învățământ special</i>	2				
Grupa/ clasa					
<i>mica</i>	4				
<i>mijlocie</i>	6				
<i>mare</i>	6				
<i>A II-a - învățământ special</i>	2				
<i>A IX-a - învățământ special</i>	1				
Instituția în care profesază					
<i>Grădinița PP 14</i>	4				
<i>Grădinița PP 11</i>	4				



Grădinița PP 32	8
Centrul Școlar Pufan	1
Centrul Școlar Neveanu	1

Note: N = numărul de completări, M= medie, AS = abatere standard, Min = valoarea minimă, Max = valoare maximă

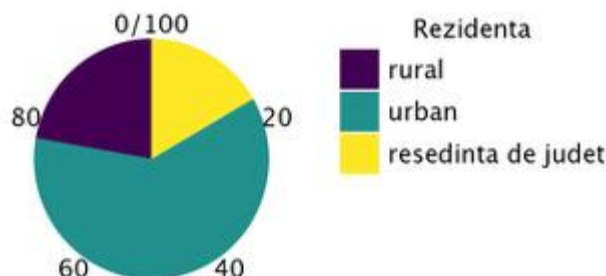


Figura 3. Distribuția eșantionului în funcție de mediul de rezidență

Eșantionul a fost constituit din 18 cadre didactice (N = 18) din mediul preuniversitar, având rolul de mentori. Analiza distribuției în funcție de **mediul de rezidență** indică o concentrare majoritară în mediul urban, unde activează două treimi dintre participanți (N = 12, reprezentând aproximativ 67%). Restul eșantionului este distribuit egal între mediul rural (N = 3, 16,5%) și reședința de județ (N = 3, 16,5%).

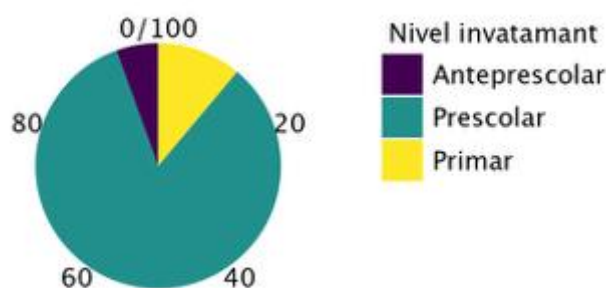


Figura 4. Distribuția eșantionului în funcție de nivelul de învățământ

În ceea ce privește **nivelul de învățământ** la care predau, preponderența este deținută de cadrele didactice din învățământul preșcolar, care constituie marea majoritate a grupului (N = 14, 78%). Nivelul primar este reprezentat de un număr redus de mentori (N = 2), în timp ce nivelul anteprescolar înregistrează o singură prezență în cadrul eșantionului (N = 1, 5,5%).

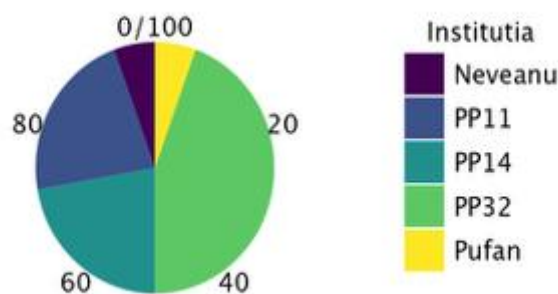


Figura 5. Distribuția eșantionului în funcție de Instituția de învățământ

Analiza apartenenței instituționale relevă că aproape jumătate dintre respondenți provin de la Grădinița cu program prelungit numărul 32 (N = 8, 44%). Următoarele instituții ca reprezentare sunt Grădinița cu program prelungit numărul 14 și Grădinița cu program prelungit numărul 11, fiecare cu câte 4 reprezentanți (22% fiecare participant), în timp ce Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” și Centrul Școlar pentru Educație Incluziva "Paul Popescu Neveanu" Timișoara au câte un singur reprezentant.

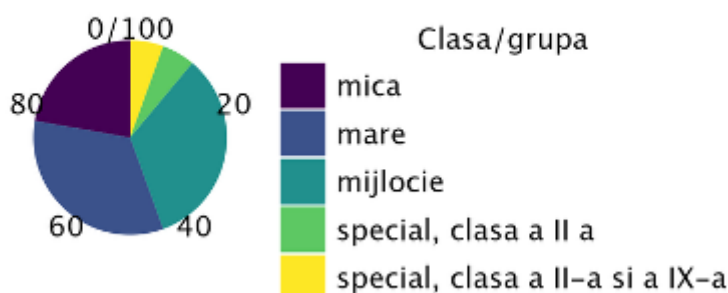


Figura 6. Distribuția eșantionului în funcție de clasa/grupa la care predau

Referitor la distribuția pe clase/grupe, se observă o varietate mai mare. Cei mai mulți mentori sunt titulari la grupa mijlocie (N = 7, 39%) și la grupa mare (N = 5, 28%). Grupa mică este coordonată de 3 cadre didactice (17%). În cazul celor 2 cadre didactice care profesază în centrele școlare (16%), acestea sunt distribuite în clasele din învățământul special (clasa a II-a și clasa a IX-a).

B. Date descriptive – studenți

Eșantionul respondenților a fost format din N = 145 studenți. Din perspectiva distribuției pe sexe, eșantionul este predominant cel feminin: dintre cei 143 de participanți care



au specificat sexul, 96.6% (N = 140) sunt de sex feminin, iar 2.1% (N = 3) de sex masculin, două persoane neprecizând încadrarea. Această structură reflectă, cel mai probabil, specificul domeniului de formare și reprezintă un element important de luat în considerare în interpretarea rezultatelor, în special în ceea ce privește posibilitatea de generalizare către populații mai echilibrate din punct de vedere al sexului.

În ceea ce privește vârsta, în cadrul bazei de date au fost disponibile 144 de date valide. Vârsta a variat între 19 și 48 de ani, cu o medie de 21.63 și o abatere standard de 5.03. Aceste valori indică faptul că majoritatea respondenților sunt tineri aflați la începutul parcursului universitar. Mai multe informații despre datele demografice pot fi observate în **Tabelul 2**, respectiv în figurile următoare.

Tabel 2. Date demografice - studenți

Variabilă	N GE (%)	N GC (%)	M (GE)	M (GC)	AS (GE)	AS (GC)	Min (GE)	Min (GC)	Max (GE)	Max (GC)
Vârsta	70	74	20.5	22.7	1.64	6.68	19.0	19.0	31.0	48.0
Sex										
<i>Feminin</i>	70 (98.6%)	70 (94.6%)								
<i>Masculin</i>	1 (1.4%)	2 (2.7%)								
<i>Nu a răspuns</i>	0	2 (2.7%)								
Ciclu de studii										
<i>Licență</i>	71 (100%)	73 (98.6%)								
<i>Masterat</i>	0	1 (1.4%)								
Specializarea										
<i>PEDA</i>	2 (2.8%)	11 (14.9%)								
<i>PIPP</i>	64 (90.1%)	57 (77%)								
<i>PPS</i>	5 (7%)	6 (8.1%)								
Anul de studii										
<i>Anul 2</i>	48 (67.6%)	36 (48.6%)								
<i>Anul 3</i>	23 (32.4%)	38 (51.4%)								
Statut										
<i>Student</i>	65 (91.5%)	52 (70.3%)								
<i>Student + angajat part-time</i>	2 (2.8%)	10(13.5%)								
<i>Student + angajat full-time</i>	3 (4.2%)	12 (16.2%)								
<i>Nu a răspuns</i>	1 (1.4%)	0								
Predare										



<i>DA</i>	2 (2.8%)	11 (14.9%)
<i>NU</i>	20 (28.2%)	23 (31.1%)
<i>Nu lucrez</i>	48 (67.6%)	40 (54.1%)
<i>Nu a răspuns</i>	1(1.45)	0
Nivel Predare		
<i>antepreșcolar</i>	1 (1.4%)	2 (2.7%)
<i>primar</i>	0	4 (5.4%)
<i>liceal</i>	0	0
<i>preșcolar</i>	0	4 (5.4%)
<i>gimnazial</i>	0	1 (1.4%)
<i>special</i>	0	3 (4.1%)
<i>Nu a răspuns</i>	70 (98.6%)	60 (81.1%)
Mediul de rezidență		
<i>rural</i>	40 (56.3%)	31 (41.9%)
<i>urban</i>	20 (28.2%)	32 (43.2%)
<i>urban, reședință de județ</i>	10 (14.1%)	11 (14.9%)
<i>Nu a răspuns</i>	1 (1.4%)	0
Liceu absolvit		
<i>real</i>	16 (22.5%)	19 (25.7%)
<i>uman</i>	30 (42.3%)	29 (39.2%)
<i>vocațional</i>	14 (19.7%)	16 (21.6%)
<i>tehnologic</i>	10 (14.1%)	8 (10.8%)
<i>pedagogic</i>	0	2 (2.7%)
<i>Nu a răspuns</i>	1 (1.4%)	0

Notă: GE = grup experimental, GC = grup de control, M = medie, AS = abatere standard, Min = valoare minimă, Max = valoare maximă, α = Alpha Cronbach

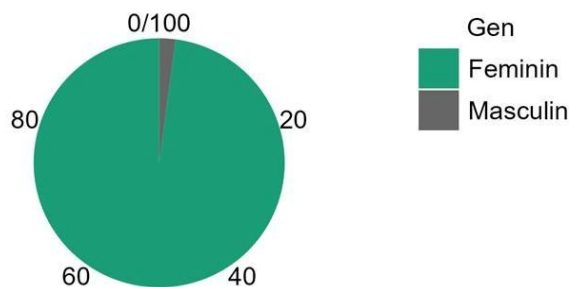


Figura 7. Distribuția eșantionului în funcție de sex



Distribuția pe sex evidențiază un eșantion predominant feminin: 96.6% (N = 140) dintre respondenți sunt de sex feminin și 2.1% (N = 3) de sex masculin, 1.4% au refuzat să răspundă. Această structură reflectă specificul domeniului de formare și trebuie analizată ca atare, în special în momentul intenției de generalizare a datelor către populații echilibrate din perspectiva variabilei de tip sex.

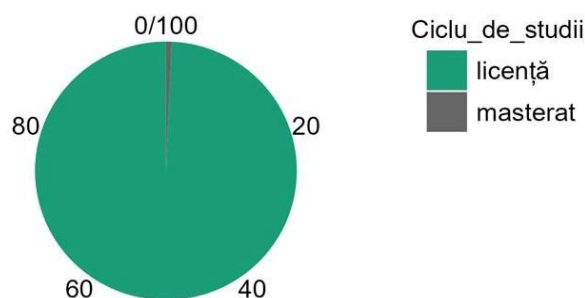


Figura 8. Distribuția eșantionului în funcție de ciclul de studii

Majoritatea participanților sunt înscriși la studii de licență (99.3%, N = 144), doar 0.7% (N = 1) fiind la nivel de masterat. Această omogenitate indică faptul că rezultatele reflectă în principal perspectivele și experiențele studenților aflați în formarea inițială.

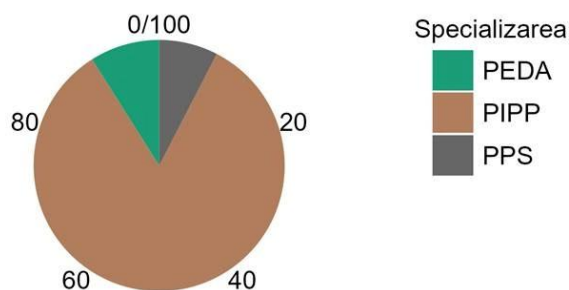


Figura 9. Distribuția eșantionului în funcție de specializare

Din perspectiva specializării, 83.4% (N = 121) dintre participanți provin din programul Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (PIPP), 9.0% (N = 13) de la specializarea Pedagogie (PEDA) și 7.6% (N = 11) din Psihopedagogie Specială (PPS). Predominanța specializării PIPP sugerează că profilul eșantionului este orientat preponderent spre formarea



pentru învățământul primar și preșcolar, aspect vizibil și în urma analizei domeniului de specializare a mentorilor selectați pentru acest eșantion de studenți.

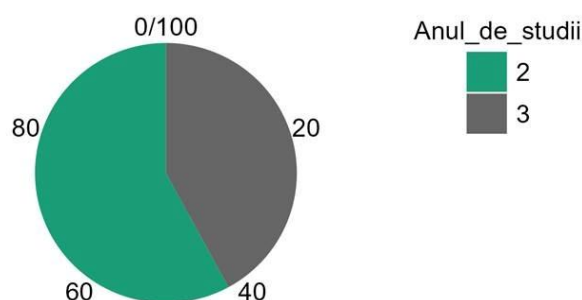


Figura 10. Distribuția eșantionului în funcție de anul de studii

Participanții sunt relativ echilibrat distribuiți între anul II (57.9%, N = 84) și anul III (42.1%, N = 61). Această structură permite surprinderea unor perspective specifice etapelor intermediare și finale ale formării inițiale, având un nivel de experiență ușor diferit, raportat la numărul de semestre de practică realizate.

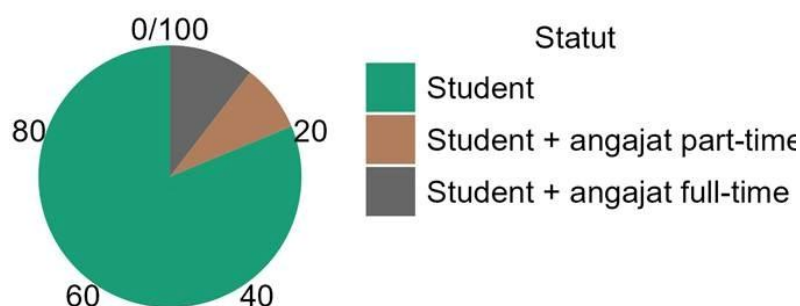


Figura 11. Distribuția eșantionului în funcție de statut ocupațional

Majoritatea respondenților sunt exclusiv studenți (80.7%, N = 117). Totuși, 8.3% (N = 12) combină studiile cu un loc de muncă part-time, iar 10.3% (N = 15) cu un loc de muncă full-time. Această distribuție sugerează că, deși pentru majoritatea activitatea academică este prioritară, există și o proporție relevantă de studenți care gestionează simultan responsabilități profesionale.

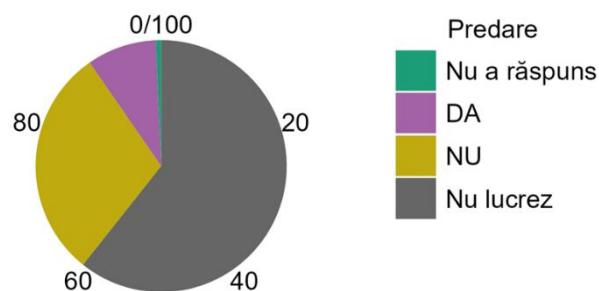


Figura 12. Distribuția eșantionului în funcție de implicarea în activități de predare

Doar 9.0% (N = 13) dintre participanți declară că desfășoară activități de predare, în timp ce 29.7% (N = 43) afirmă că nu predau, iar 60.7% (N = 88) nu lucrează în nicio organizație. Datele indică faptul că majoritatea respondenților nu au experiență directă de predare la momentul colectării datelor, ceea ce poate influența natura răspunsurilor privind variabilele educaționale investigate.

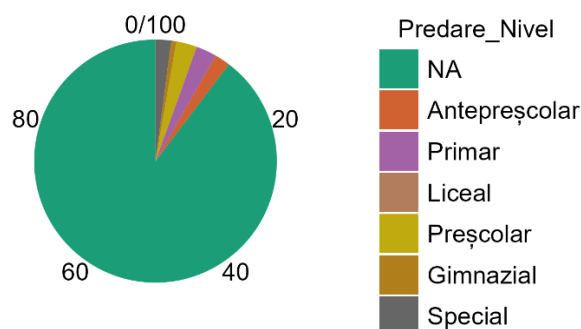


Figura 13. Distribuția eșantionului în funcție de nivelul de predare

Această figură se referă exclusiv la participanții care au indicat anterior că desfășoară activități de predare (n = 13). Dintre aceștia, distribuția pe niveluri de învățământ este următoarea: 4 participanți predau în învățământul primar, 4 în învățământul preșcolar, 3 în învățământul antepreșcolar, 3 în învățământul special și 1 în învățământul gimnazial. Nu au fost înregistrate cazuri pentru nivelul liceal.

Procentul ridicat de non-răspunsuri la nivelul întregului eșantion (88,3%) este explicabil prin faptul că itemul a fost relevant doar pentru participanții care au declarat că predau. Per ansamblu, datele confirmă că experiența didactică directă este prezentă la un număr



redus de participanți și este concentrată predominant în zona educației timpurii și a învățământului primar, în concordanță cu profilul majoritar al specializării din eșantion.

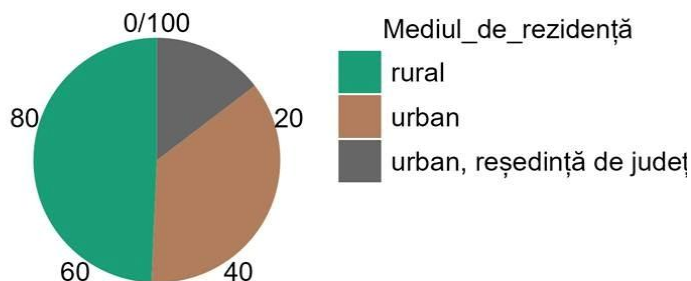


Figura 15. Distribuția eșantionului în funcție de mediul de rezidență

Participanții provin în proporții relativ echilibrate din mediul rural (49.0%, n = 71) și urban (35.9%, n = 52), la care se adaugă 14.5% (n = 21) din mediul urban – reședință de județ. Distribuția indică o reprezentare diversă a contextelor de proveniență, ceea ce poate contribui la variabilitatea perspectivelor educaționale exprimate.

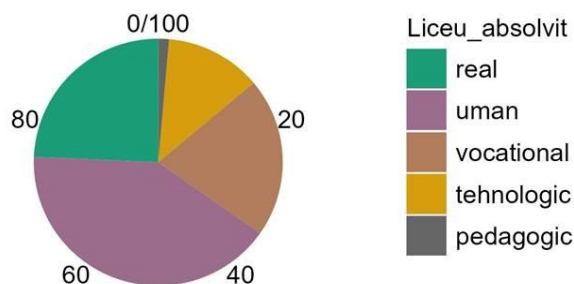


Figura 17. Distribuția eșantionului în funcție de tipul liceului absolvit

Din perspectiva traseului educațional parcurs până la studiile de la facultate, 40.7% (N = 59) au absolvit un liceu cu profil uman, 24.1% (N = 35) profil real, 20.7% (N = 30) liceu vocațional, 12.4% (N = 18) profil tehnologic și 1.4% (N = 2) liceu pedagogic. Distribuția arată o diversitate a formării preuniversitare, dar unde profilului uman predomină, ceea ce poate afecta orientările academice și profesionale actuale ale participanților.



3. Rezultate

A. 3.1. Rezultate descriptive - mentori

În **Tabelul 3** se pot vedea rezultatele analizei de consistență internă, indicele Alpha Cronbach prezentând în mare parte valori foarte bune ($\alpha > .70$), singura excepție fiind dimensiunea *adresarea diversității*, care prezintă valori mult prea scăzute. O explicație posibilă ar fi variația foarte scăzută a răspunsurilor oferite pentru itemii acestei dimensiuni (ex. au răspuns cu 7 la fiecare item). Din acest motiv, această dimensiune a fost exclusă din analizele ulterioare.

La nivelul de *autoeficacitate a cadrelor didactice* (TSES), se observă o încredere ridicată a participanților în propriile capacități pedagogice, mediile obținute situându-se în intervalul superior al scalei Likert de 9 puncte. Cea mai ridicată percepție de competență a fost înregistrată pentru *strategiile instructionale* ($M = 8.18$, $AS = .83$), urmată îndeaproape de *implicarea elevilor* ($M = 8.13$, $AS = .82$). Deși subscala **managementul clasei** a înregistrat cea mai mică medie din cadrul acestui instrument ($M = 7.71$, $AS = 0.96$), scorul rămâne unul ridicat, indicând faptul că mentorii se simt stăpâni pe capacitatea lor de a menține un climat educațional ordonat. Valorile abaterii standard (sub 1.0) sugerează o omogenitate a grupului, majoritatea răspunsurilor concentrându-se în zona superioară a scalei ($Min = 5.75$, $Max = 9$).

În ceea ce privește *competențele de mentorat* (MCA), autoevaluarea pe scala de 7 trepte indică un nivel avansat de expertiză percepută în rândul celor 18 mentori. Punctul forte al grupului este *menținerea comunicării eficiente*, dimensiune care a obținut cel mai mare scor mediu ($M = 6.81$, $AS = .35$), evidențiind o încredere aproape unanimă în abilitățile de ascultare activă și feedback (abaterea standard foarte mică indică un consens puternic). Celelalte dimensiuni, precum *alinierea așteptărilor* ($M = 6.58$) și *evaluarea înțelegerii* ($M = 6.52$), se situează de asemenea la un nivel ridicat. Dimensiunea cu media cea mai scăzută, deși tot în registrul pozitiv, este *promovarea dezvoltării profesionale* ($M = 6.36$, $AS = .75$), sugerând o ușoară variabilitate în percepția mentorilor asupra capacității lor de a ghida cariera studenților pe termen lung.

Tabel 2. Analize descriptive ale instrumentelor TSES (Scala de Autoeficacitate a Profesorului, Tschannen-Moran și Hoy, 2001) și MCA (Mentoring Competency Assessment, Flemming și colab., 2013)

Variabila	M	AS	Min	Max	α
-----------	---	----	-----	-----	----------



TSES_Eficacitatea în angajarea studentului la studiu	7.89	.82	6.25	9.00	.80
TSES_Eficacitatea în strategiile instructionale	8.18	.83	6.00	9.00	.89
TSES_Eficacitatea în managementul clasei	7.71	.96	5.75	9.00	.88
MCA_Menținerea comunicării eficiente	6.81	.35	6.00	7.33	.82
MCA_Alinierea așteptărilor	6.58	.53	5.20	7.00	.90
MCA_Evaluarea înțelegerii	6.54	.51	5.33	7.00	.72
MCA_Sprijinirea independenței	6.71	.38	6.00	7.00	.85
MCA_Adresarea diversității	6.64	.41	6.00	7.00	-.34
MCA_Promovarea dezvoltării profesionale	6.64	.61	4.80	7.80	.88

Note: *M* = medie, *AS* = abatere standard, *Min* = valoarea minimă, *Max* = valoare maximă, α = indicatorul Alpha Cronbach, *TSES_SE* = Eficacitatea în angajarea studentului la studiu; *TSES_IS* = Eficacitatea în strategiile instructionale, *TSES_CM* = Eficacitatea în managementul clasei, *MCA_MEC* = Menținerea comunicării eficiente, *MCA_AE* = Alinierea așteptărilor, *MCA_AU* = Evaluarea înțelegerii, *MCA_FI* = Sprijinirea independenței, *MCA_AD* = Adresarea diversității, *MCA_PPD* = Promovarea dezvoltării profesionale

B. 3.2. Rezultate descriptive – studenți

Tabelul 4 prezintă analiza comparativă a indicatorilor descriptivi pentru competențele socio-emoționale (*SECQ*), competențele profesionale didactice (*OSTES*) și competențele antreprenoriale (*ECS*) ale studenților, în funcție de apartenența la grupul experimental ($N = 71$) sau la grupul de control ($N = 74$), la momentul pretestului. Scopul acestei analize este de a examina gradul de echivalență inițială a grupurilor și de a identifica eventuale diferențe relevante pentru interpretarea ulterioară a efectelor intervenției. Analiza indicatorilor psihometrici relevă, în primul rând, un nivel adecvat al consistenței interne pentru toate instrumentele utilizate, atât în grupul experimental, cât și în grupul de control. Coeficienții Alpha Cronbach (α) se situează, în majoritatea cazurilor, în intervalul bun–foarte bun ($\alpha > .80$), cu valori foarte ridicate pentru scala de autoeficacitate didactică (*OSTES*; α între .892 și .937) și pentru scorurile totale ale competențelor socio-emoționale (*SECQ*) și antreprenoriale (*ECS*) (α între .835 și .910). Valorile ușor mai scăzute, precum $\alpha = .667$ pentru *Gestionarea relațiilor cu ceilalți* (grup de control) sau $\alpha = .674$ pentru *conștientizarea de sine* (grup experimental), rămân în limite acceptabile pentru cercetări aplicative și nu afectează robustețea generală a setului de date. În ansamblu, fidelitatea scalelor susține adecvarea instrumentelor pentru analize corelaționale și comparative ulterioare.



Din perspectiva *competențelor socio-emoționale* (SECQ), cele mai ridicate medii se înregistrează constant la dimensiunile *Conștientizarea de sine* și *Gestionarea relațiilor*. În grupul experimental, *Conștientizarea de sine* atinge $M = 5.34$ ($AS = 0.56$), iar *Gestionarea relațiilor* $M = 5.18$ ($AS = 0.62$), în timp ce în grupul de control valorile sunt similare ($M = 5.19$, $AS = 0.73$ pentru *Conștientizarea de sine*; $M = 5.00$, $AS = 0.72$ pentru *Gestionarea relațiilor*). Aceste niveluri ridicate indică o percepție pozitivă asupra capacității de autoreflexie și interacțiune adaptativă.

Cea mai scăzută dimensiune este *Autogestionarea*, atât în grupul experimental ($M = 3.84$, $AS = 1.08$), cât și în grupul de control ($M = 4.05$, $AS = 1.17$), sugerând existența unor diferențe individuale mai accentuate în zona reglării emoționale și a controlului reacțiilor în situații solicitante. Practic, acest profil indică o bază socio-emoțională solidă, cu un potențial de dezvoltare mai ales în aria autoreglării.

În cazul *autoeficacității didactice* (OSTES), toate dimensiunile prezintă medii ridicate, situate în partea superioară a scalei. În grupul experimental, *eficiența implicării elevilor* înregistrează o medie de $M = 6.74$ ($AS = 1.26$), iar *strategiile de predare* $M = 6.36$ ($AS = 1.21$), în timp ce *managementul clasei* atinge $M = 6.38$ ($AS = 1.28$). Un profil similar se observă și în grupul de control, unde *eficiența implicării elevilor* prezintă $M = 6.89$ ($AS = 1.45$), *managementul clasei* $M = 6.64$ ($AS = 1.43$), iar *strategiile de predare* $M = 6.25$ ($AS = 1.22$). Cele mai mari valori se regăsesc, în ansamblu, la *eficiența implicării elevilor* și la *strategiile de predare*, ceea ce sugerează un nivel crescut de încredere profesională în capacitatea de a mobiliza și susține procesul de învățare. *Managementul clasei*, deși ușor inferior celorlalte dimensiuni în anumite situații, rămâne la un nivel ridicat în ambele grupuri.

În ceea ce privește *competențele antreprenoriale* (ECS), mediile sunt mai moderate comparativ cu celelalte instrumente. În grupul experimental, *Cunoașterea antreprenorială* înregistrează $M = 3.25$ ($AS = 0.70$), iar *Motivația antreprenorială* $M = 2.75$ ($AS = 0.77$), rezultând un scor total de $M = 3.03$ ($AS = 0.61$). În grupul de control, *Cunoașterea antreprenorială* atinge $M = 3.54$ ($AS = 0.68$), *Motivația antreprenorială* $M = 3.17$ ($AS = 1.14$), iar scorul total $M = 3.38$ ($AS = 0.76$). Dimensiunea *Cunoaștere antreprenorială* înregistrează astfel valori mai ridicate decât *Motivația antreprenorială* în ambele grupuri, aceasta din urmă reprezentând componenta cu nivelul cel mai scăzut din întregul set de variabile analizate. Această configurație sugerează existența unei baze cognitive relativ adecvate privind principiile antreprenoriale, dar o implicare motivațională mai rezervată față de inițiativa



antreprenorială. Din perspectivă aplicativă, rezultatele indică un potențial de intervenție în zona stimulării intenției și orientării proactive.

Table 3. *Date descriptive pentru chestionarele SECQ, OSTES și ECS*

Dimensiune chestionar	Grup	N	M	AS	Min.	Max.	α
SECQ_CDS	Experimental	71	5.335	0.557	3.600	6.000	.674
SECQ_CDS	Control	74	5.192	0.730	2.400	6.000	.703
SECQ_CS	Experimental	71	4.459	0.897	2.200	6.000	.815
SECQ_CS	Control	74	4.289	0.826	2.200	6.000	.782
SECQ_AG	Experimental	71	3.839	1.075	1.800	6.000	.864
SECQ_AG	Control	74	4.054	1.174	1.200	6.000	.884
SECQ_GRC	Experimental	71	5.183	0.623	3.400	6.000	.763
SECQ_GRC	Control	74	4.997	0.720	2.400	6.400	.667
SECQ_LDR	Experimental	71	5.144	0.719	3.200	6.000	.855
SECQ_LDR	Control	74	4.932	1.003	1.800	7.200	.907
SECQ_Total	Experimental	71	4.792	0.588	3.200	6.000	.910
SECQ_Total	Control	74	4.693	0.591	3.000	5.720	.874
OSTES_EIS	Experimental	71	6.357	1.208	3.000	8.625	.920
OSTES_EIS	Control	74	6.248	1.224	2.750	9.000	.892
OSTES_ECM	Experimental	71	6.375	1.281	3.500	9.000	.937
OSTES_ECM	Control	74	6.640	1.431	3.000	9.000	.935
OSTES_ESE	Experimental	71	6.741	1.261	3.500	9.000	.933
OSTES_ESE	Control	74	6.892	1.448	2.875	8.750	.935
ECS_EK	Experimental	71	3.245	0.698	1.714	4.714	.906
ECS_EK	Control	74	3.536	0.682	1.857	5.000	.885
ECS_EM	Experimental	71	2.750	0.772	1.182	4.545	.867
ECS_EM	Control	74	3.170	1.137	1.545	8.182	.714
ECS_Total	Experimental	71	3.028	0.606	1.520	4.600	.904
ECS_Total	Control	74	3.375	0.758	1.760	5.840	.835

Note: *M = medie. AS = abatere standard. Min = valoarea minimă, Max = valoare maximă, α = Alpha Cronbach, 1. SECQ_CDS = conștientizarea de sine, 2. SECQ_CS = conștientizarea socială, 3. SECQ_AG = auto-gestionarea, 4. SECQ_GRC = Gestionarea relațiilor cu ceilalți, 5. SECQ_LDR = Luarea deciziilor în mod responsabil, 6. SECQ_Total =*



Competența socio-emoțională, 7. OSTES_EIS = Eficiența strategiilor de predare, 8. OSTES_ECM = Eficiența managementului clasei, 9. OSTES_ESE = Eficiența implicării elevilor, 10. ECS_EK = Cunoștințe antreprenoriale, 11. ECS_EM = Motivație antreprenorială, 12. ECS_Total = Competența antreprenorială

A. 3.2. Analize corelaționale - mentori

Pentru a analiza relațiile dintre dimensiunile *autoeficacității didactice* (TSES), *competențele de mentorat* (MCA) și *variabilele demografice*, a fost realizată o analiză corelațională Spearman (**Tabelul 5**). Rezultatele evidențiază existența unor corelații interne puternice și pozitive între subscalele fiecărui instrument, sugerând o bună coerență internă a constructelor evaluate.

În cadrul *autoeficacității didactice* (TSES), s-au înregistrat corelații puternice și semnificative statistic între *Eficacitatea în angajarea studentului la studiu și Strategiile instructionale* ($r = .77, p < .01$), precum și între *Angajarea studentului și Managementul clasei* ($r = .78, p < .01$). De asemenea, relația dintre *Strategiile instructionale și Managementul clasei* este puternică ($r = .74, p < .01$). Aceste rezultate indică faptul că mentorii care se percep eficienți într-o dimensiune a activității didactice tind să manifeste un nivel ridicat de autoeficacitate și în celelalte arii ale practicii educaționale.

Un tipar similar se observă în cadrul *competențelor de mentorat* (MCA). *Menținerea comunicării eficiente* corelează foarte puternic cu *Alinierea așteptărilor* ($r = .80, p < .01$), puternic cu *Evaluarea înțelegerii* ($r = .63, p < .01$) și cu *Promovarea dezvoltării profesionale* ($r = .65, p < .01$). Totodată, *Alinierea așteptărilor* se asociază moderat cu *Evaluarea înțelegerii* ($r = .56, p < .05$). Aceste corelații sugerează că dimensiunile competenței de mentorat funcționează interdependent, consolidând ideea unui profil integrat al mentorului eficient.

Analiza relațiilor dintre cele două seturi de variabile indică existența unor conexiuni semnificative între identitatea didactică și cea de mentor. *Eficacitatea în angajarea studentului la studiu* corelează puternic cu *Promovarea dezvoltării profesionale* ($r = .82, p < .01$) și cu *Menținerea comunicării eficiente* ($r = .66, p < .01$). De asemenea, *Managementul clasei* prezintă asocieri semnificative cu *Promovarea dezvoltării profesionale* ($r = .64, p < .01$), iar *Strategiile instructionale* corelează moderat cu *Menținerea comunicării eficiente* ($r = .51, p < .05$) și cu *Promovarea dezvoltării profesionale* ($r = .56, p < .05$). Aceste date indică faptul că mentorii care se percep competenți în gestionarea și dinamizarea procesului instructiv-educativ tind să manifeste, concomitent, un nivel ridicat al competențelor specifice de mentorat.

În ceea ce privește variabilele demografice, se observă o corelație puternică și semnificativă statistic între *Vârsta și Experiența de predare* ($r = .69, p < .01$), rezultat anticipat din punct de vedere logic. În schimb, nu au fost identificate corelații semnificative statistic între



experiența didactică și dimensiunile autoeficacității sau ale competențelor de mentorat ($p > .05$). Această absență a asocierilor semnificative sugerează că nivelul perceput al competențelor profesionale nu depinde exclusiv de vechimea în sistem, ci poate fi influențat de factori precum formarea continuă, reflecția profesională sau experiențele specifice de mentorat.

Tabel 4. Matrice de corelații între toate dimensiunile chestionarului adresat mentorilor

Variable	TSES_SE	TSES_IS	TSES_CM	MCA_MEC	MCA_AE	MCA_AU	MCA_FI	MCA_PPD	Varsta	Experienta predare
1. TSES_SE	—									
2. TSES_IS	.77**	—								
3. TSES_CM	.78**	.74**	—							
4. MCA_MEC	.66**	.51*	.48*	—						
5. MCA_AE	.50*	.37	.40	.80**	—					
6. MCA_AU	.39	.37	.45	.63**	.56*	—				
7. MCA_FI	.17	.30	.19	.31	.41	.58*	—			
8. MCA_PPD	.82**	.56*	.64**	.65**	.55*	.38	.18	—		
9. Vârsta	.40	.35	.11	.22	.26	-.15	.29	.44	—	
10. Experiență predare	.33	.31	.13	.14	.24	-.01	-.04	.30	.69**	—

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, TSES_SE = Eficacitatea în angajarea studentului la studiu; TSES_IS = Eficacitatea în strategiile instructionale, TSES_CM = Eficacitatea în managementul clasei, MCA_MEC = Menținerea comunicării eficiente, MCA_AE = Alinierea așteptărilor, MCA_AU = Evaluarea înțelegerii, MCA_FI = Sprijinirea independenței, MCA_PPD = Promovarea dezvoltării profesionale

B. 3.2. Analize corelaționale - studenți

Tabelul 6 prezintă matricea corelațională Spearman aferentă grupului experimental, oferind o imagine integrată asupra relațiilor dintre *competențele socio-emoționale, autoeficacitatea didactică, competențele antreprenoriale și vârstă*. Analiza evidențiază un model coerent de asocieri pozitive între majoritatea variabilelor psihologice investigate, susținând convergența constructelor măsurate.

În interiorul competenței socio-emoționale (SECQ), dimensiunile sunt pozitiv și semnificativ corelate între ele ($r = .26 - .64$, $p < .05 / p < .01$), iar asocierile cu scorul total sunt puternice ($r = .54 - .82$, $p < .01$). Cele mai ridicate corelații se înregistrează între *conștientizarea socială și scorul total* ($r = .82$, $p < .01$), respectiv între *autogestionare și scorul total* ($r = .82$,



$p < .01$), confirmând coerența internă a constructului și contribuția consistentă a acestor dimensiuni la competența socio-emoțională globală.

Relațiile dintre competențele *socio-emoționale și autoeficacitatea didactică* (OSTES) sunt moderate și semnificative statistic. *Scorul total* SECQ corelează pozitiv cu *eficiența strategiilor de predare* ($r = .52, p < .01$), *eficiența managementului clasei* ($r = .51, p < .01$) și *eficiența implicării elevilor* ($r = .48, p < .01$). De asemenea, între dimensiunile OSTES se observă corelații puternice ($r = .74 - .78, p < .01$), ceea ce reflectă consistența percepției de autoeficacitate în diferitele arii ale activității didactice. Aceste rezultate sugerează că niveluri mai ridicate ale competențelor socio-emoționale sunt asociate cu o încredere profesională crescută în gestionarea procesului educațional.

În ceea ce privește *competențele antreprenoriale (ECS)*, dimensiunea *cunoaștere antreprenorială* prezintă corelații pozitive moderate, atât cu *competențele socio-emoționale* (de exemplu, $r = .45$ cu autogestionarea, $p < .01$; $r = .45$ cu scorul total SECQ, $p < .01$), cât și cu *dimensiunile autoeficacității didactice* ($r = .42 - .50, p < .01$). *Motivația antreprenorială* corelează semnificativ doar cu *cunoașterea antreprenorială* ($r = .39, p < .01$) și, în mod firesc, cu scorul total ECS ($r = .80, p < .01$), însă prezintă asocieri reduse și nesemnificative cu celelalte variabile. Scorul total al *competenței antreprenoriale* este puternic corelat cu *cunoașterea antreprenorială* ($r = .86, p < .01$), confirmând ponderea majoră a componentei cognitive în structura acestui construct.

În ceea ce privește variabila *vârstă*, aceasta nu corelează semnificativ cu dimensiunile competenței socio-emoționale sau cu competențele antreprenoriale, însă prezintă corelații negative semnificative cu *eficiența strategiilor de predare* ($r = -.32, p < .01$), *managementul clasei* ($r = -.24, p < .05$) și *implicarea elevilor* ($r = -.28, p < .05$). Acest rezultat sugerează o tendință moderată conform căreia participanții mai tineri raportează niveluri mai ridicate ale autoeficacității didactice. Per ansamblu, matricea corelațională indică un model convergent al competențelor investigate, în care dimensiunile socio-emoționale și cele ale autoeficacității didactice sunt strâns interconectate, iar competența antreprenorială, în special componenta cognitivă, se integrează moderat în acest sistem relațional.



Tabel 5. Matricea corelațională Spearman – Grup experimental

Variabile	1. SECQ_CDS	2. SECQ_CS	3. SECQ_AG	4. SECQ_GRC	5. SECQ_LDR	6. SECQ_Total	7. OSTES_EIS	8. OSTES_ECM	9. OSTES_ESE	10. ECS_EK	11. ECS_EM	12. ECS_Total	13. Vârsta
1. SECQ_CDS	—												
2. SECQ_CS	.52**	—											
3. SECQ_AG	.55**	.57**	—										
4. SECQ_GRC	.26*	.37**	.26*	—									
5. SECQ_LDR	.64**	.55**	.44**	.39**	—								
6. SECQ_Total	.75**	.82**	.82**	.54**	.75**	—							
7. OSTES_EIS	.32**	.47**	.45**	.29*	.33**	.52**	—						
8. OSTES_ECM	.44**	.40**	.41**	.32**	.31**	.51**	.74**	—					
9. OSTES_ESE	.40**	.43**	.28*	.37**	.38**	.48**	.74**	.78**	—				
10. ECS_EK	.35**	.31**	.45**	.22	.27*	.45**	.45**	.42**	.50**	—			
11. ECS_EM	.20	.10	.21	.10	-.02	.16	.07	.15	.12	.39**	—		
12. ECS_Total	.32**	.23	.39**	.16	.15	.35**	.32**	.36**	.38**	.86**	.80**	—	
13. Vârsta	.06	-.04	-.03	-.19	.04	-.02	-.32**	-.24*	-.28*	-.06	.13	.02	—

Nota: M= medie. AS = abatere standard. Min = valoarea minimă, Max = valoare maximă, α = Alpha Cronbach, 1. SECQ_CDS = conștientizarea de sine, 2. SECQ_CS = conștientizarea socială, 3. SECQ_AG = auto-gestionarea, 4. SECQ_GRC = Gestionarea relațiilor cu ceilalți, 5. SECQ_LDR = Luarea deciziilor în mod responsabil, 6. SECQ_Total = Competența socio-emoțională, 7. OSTES_EIS = Eficiența strategiilor de predare, 8. OSTES_ECM = Eficiența managementului clasei, 9. OSTES_ESE = Eficiența implicării elevilor, 10. ECS_EK = Cunoștințe antreprenoriale, 11. ECS_EM = Motivație antreprenorială, 12. ECS_Total = Competența antreprenorială



Tabelul 7 prezintă matricea corelațională Spearman pentru grupul de control, oferind o perspectivă asupra structurii relaționale dintre competențele socio-emoționale, autoeficacitatea didactică, competențele antreprenoriale și vârstă. Per ansamblu, modelul corelațional indică asocieri pozitive semnificative între majoritatea variabilelor psihologice, confirmând coerența internă a constructelor și convergența lor conceptuală.

La nivelul competenței *socio-emoționale* (SECQ), dimensiunile corelează pozitiv între ele, cu valori moderate ($r = .20 - .48, p < .05 / p < .01$). Cele mai consistente asocieri se observă între *autogestionare și gestionarea relațiilor* ($r = .45, p < .01$), respectiv între *gestionarea relațiilor și luarea deciziilor responsabile* ($r = .48, p < .01$). Corelațiile dintre dimensiuni și scorul total SECQ sunt puternice ($r = .53 - .80, p < .01$), cea mai ridicată fiind între *autogestionare și scorul total* ($r = .80, p < .01$), ceea ce confirmă contribuția centrală a acestei dimensiuni la structura globală a competenței socio-emoționale în grupul de control.

În ceea ce privește relația dintre *competențele socio-emoționale* și *autoeficacitatea didactică* (OSTES), se evidențiază asocieri pozitive moderate. Scorul total SECQ corelează semnificativ cu *eficiența strategiilor de predare* ($r = .49, p < .01$), *managementul clasei* ($r = .34, p < .01$) și *implicarea elevilor* ($r = .36, p < .01$). De asemenea, *dimensiunile autoeficacității* sunt puternic intercorelate ($r = .72 - .82, p < .01$), indicând o structură unitară a percepției competenței didactice.

Referitor la *competențele antreprenoriale* (ECS), dimensiunea *cunoaștere antreprenorială* prezintă corelații pozitive semnificative, atât cu *competențele socio-emoționale* (de exemplu, $r = .47$ cu autogestionarea, $p < .01$; $r = .49$ cu scorul total SECQ, $p < .01$), cât și cu *dimensiunile autoeficacității didactice* ($r = .50 - .58, p < .01$). *Motivația antreprenorială*, în schimb, prezintă un pattern mai restrâns de asocieri, corelând semnificativ doar cu *cunoașterea antreprenorială* ($r = .47, p < .01$) și cu scorul total al *competenței antreprenoriale* ($r = .89, p < .01$). Scorul total ECS este foarte puternic asociat cu *cunoașterea antreprenorială* ($r = .81, p < .01$), sugerând o pondere substanțială a componentei cognitive în definirea competenței antreprenoriale globale. În ceea ce privește variabila *vârstă*, aceasta nu prezintă corelații semnificative statistic cu niciuna dintre dimensiunile analizate, coeficienții fiind reduși și nesemnificativi ($p > .05$). Acest rezultat indică absența unei relații sistematice între vârstă și nivelul perceput al competențelor socio-emoționale, profesionale sau antreprenoriale în cadrul grupului de control.



Tabel 6. Matricea corelațională Spearman – Grup control

Variabile	1.SECQ_ CDS	2.SECQ_ _CS	3.SECQ_ AG	4.SECQ_ GRC	5.SECQ_ LDR	6SECQ_ Total	7.OSTES _EIS	8.OSTES _ECM	9.OSTES _ESE	10.ECS_ EK	11.ECS_ EM	12.ECS_ Total	13.Vârsta
1. SECQ_CDS	—												
2. SECQ_CS	.35**	—											
3. SECQ_AG	.43**	.25*	—										
4. SECQ_GRC	.22	.20	.45**	—									
5. SECQ_LDR	.20	.13	.36**	.48**	—								
6. SECQ_Total	.59**	.53**	.80**	.68**	.67**	—							
7. OSTES_EIS	.27*	.35**	.42**	.30**	.30*	.49**	—						
8. OSTES_ECM	.15	.15	.32**	.33**	.20	.34**	.74**	—					
9. OSTES_ESE	.26*	.21	.27*	.29*	.28*	.36**	.72**	.82**	—				
10. ECS_EK	.27*	.27*	.47**	.36**	.29*	.49**	.53**	.50**	.58**	—			
11. ECS_EM	.01	.10	.05	-.03	.05	.08	.13	.09	.17	.47**	—		
12. ECS_Total	.13	.20	.28*	.16	.19	.31**	.35**	.32**	.42**	.81**	.89**	—	
13. Vârsta	.15	-.06	.10	-.06	.17	.10	.17	.19	.23	.15	.14	.18	—

Nota: M= medie. AS = abatere standard. Min = valoarea minimă, Max = valoare maximă, α = Alpha Cronbach, 1. SECQ_CDS = conștientizarea de sine, 2. SECQ_CS = conștientizarea socială, 3. SECQ_AG = auto-gestionarea, 4. SECQ_GRC = Gestionarea relațiilor cu ceilalți, 5. SECQ_LDR = Luarea deciziilor în mod responsabil, 6. SECQ_Total = Competența socio-emoțională, 7. OSTES_EIS = Eficiența strategiilor de predare, 8. OSTES_ECM = Eficiența managementului clasei, 9. OSTES_ESE = Eficiența implicării elevilor, 10. ECS_EK = Cunoștințe antreprenoriale, 11. ECS_EM = Motivație antreprenorială, 12. ECS_Total = Competența antreprenorială



B. 3.3 Analize comparative – studenți

Pentru a realiza analize comparative parametrice între grupul experimental și grupul de control de studenți, au fost verificate asumțiile de normalitate a datelor, pentru fiecare variabilă analizată. Această analiză a fost realizată prin inspecția indicatorilor descriptivi (asimetrie, boltire), analiza grafică (histograme) și aplicarea testelor de normalitate adecvate dimensiunii eșantionului (Kolmogorov-Smirnov). Rezultatele indică faptul că nu toate variabilele respectă condiția distribuției normale. Astfel, pentru variabilele care au îndeplinit criteriile de normalitate, au fost utilizate teste parametrice (testul t pentru eșantioane independente), iar pentru variabilele care nu au respectat condiția normalității, au fost realizate analize comparative non-parametrice (de tip Mann–Whitney U).

B.3.3.1. Rezultate test t independent

Tabelul 8 prezintă rezultatul analizei parametrice, realizată pentru a evalua echivalența inițială a grupurilor. Au fost realizate teste t pentru eșantioane independente, comparând scorurile medii ale grupului experimental ($N = 71$) și ale grupului de control ($N = 74$) la nivelul competențelor socio-emoționale, profesionale și antreprenoriale.

În ceea ce privește *competențele socio-emoționale*, nu au fost identificate diferențe semnificative statistic între grupuri. Pentru dimensiunea de *autogestionare* (SECQ_AG), diferența nu a atins pragul de semnificație ($t(143) = -1.15, p = .253, d = .19$). Similar, scorul total al competențelor socio-emoționale (SECQ_Total) nu a evidențiat diferențe semnificative ($t(143) = 1.01, p = .313, d = .17$). Valorile mici ale mărimii efectului indică diferențe neglijabile din punct de vedere practic, sugerând o distribuție comparabilă a resurselor socio-emoționale între cele două grupuri la momentul inițial.

În mod similar, pentru *autoeficacitatea didactică*, evaluată prin dimensiunea *eficacității în managementul clasei* (OSTES_ECM), diferența dintre grupuri nu este semnificativă statistic ($t(143) = -1.17, p = .242, d = .20$). Efectul redus indică un nivel apropiat al percepției competenței profesionale între cele două grupuri, ceea ce consolidează ideea unei echivalențe inițiale în domeniul profesional.

În cazul *competențelor antreprenoriale* se observă câteva diferențe între grupul de control și cel experimental. Pentru dimensiunea *cunoașterii antreprenoriale* (ECS_EK), grupul de control a obținut scoruri semnificativ mai ridicate decât grupul experimental ($t(143) = -2.53, p = .012, d = .42$), indicând un efect de mărime moderată. Aceeași tendință este prezentă pentru



motivația antreprenorială (ECS_EM), ($t(143) = -2.61, p = .010, d = .43$). La nivelul scorului total al competențelor antreprenoriale (ECS_Total), diferența este mai pronunțată în favoarea grupului de control ($t(143) = -3.04, p = .003, d = .50$), sugerând un efect moderat, ușor crescut.

Aceste rezultate indică faptul că, la momentul pretestării, grupul de control pornește cu un avantaj semnificativ în domeniul competențelor antreprenoriale, atât la nivel de cunoștințe, cât și la nivel motivațional.

Per ansamblu, analiza relevă o echivalență inițială între grupuri în plan socio-emoțional și profesional, dar o diferență semnificativă în plan antreprenorial, care trebuie discutată în interpretarea rezultatelor de post-test. Din perspectivă metodologică, această diferență inițială are implicații importante pentru analiza impactului intervenției, fiind necesară controlarea statistică a scorurilor inițiale în evaluările ulterioare (de exemplu, prin ANCOVA sau prin analiza diferențelor de progres).

Tabel 7. Rezultatele testului t pentru diferențele dintre grupul experimental și grupul de control (test t pentru eșantioane independente)

Variabilă	Experimental (N=71)		Control (N=74)		t	p	d
	M	AS	M	AS			
SECQ_AG	3.84	1.07	4.05	1.17	-1.15	.253	.191
SECQ_Total	4.79	.59	4.69	0.59	1.01	.313	.168
OSTES_ECM	6.38	1.28	6.64	1.43	-1.17	.242	.195
ECS_EK	3.25	.70	3.54	0.68	-2.53	.012	.421
ECS_EM	2.75	.77	3.17	1.14	-2.61	.010	.430
ECS_Total	3.03	.61	3.37	.76	-3.04	.003	.504

Notă: N = număr participanți; M = medie; AS = abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului d Cohen, SECQ_AG – Autogestionare, SECQ_Total – Scor total competențe socio-emoționale, OSTES_ECM – Eficacitatea în managementul clasei, ECS_EK – Cunoaștere antreprenorială, ECS_EM – Motivație antreprenorială, ECS_Total – Scor total competențe antreprenoriale

B.3.3.2. Rezultate Mann-Whitney U

Tabelul 9 prezintă rezultatele pentru variabilele care nu au îndeplinit condiția normalității distribuției. Prin urmare, diferențele dintre studenții grupului experimental (N = 71) și al celui de control (N = 74) au fost analizate utilizând testul non-parametric Mann–



Whitney U . Această procedură permite compararea distribuțiilor scorurilor între două grupuri independente, pe baza rangurilor medii.

În ceea ce privește *competențele socio-emoționale*, nu au fost identificate diferențe semnificative statistic între grupuri pentru niciuna dintre dimensiunile analizate. Pentru *conștientizarea și dezvoltarea de sine* (SECQ_CDS, $U = 2396.0$, $z = -0.92$, $p = .357$, $d = -0.15$), respectiv pentru *conștientizarea socială* (SECQ_CS, $U = 2255.5$, $z = -1.47$, $p = .141$, $d = -0.25$), rezultatele rămân ne semnificative, cu un efect mic. *Dimensiunea gestionarea relațiilor și cooperării* (SECQ_GRC) se apropie de pragul convențional de semnificație, însă fără a-l atinge ($U = 2212.5$, $z = -1.65$, $p = .099$, $d = -0.27$). Deși diferența nu este statistic semnificativă, valoarea efectului sugerează o tendință moderată în favoarea grupului experimental, care ar putea merita investigată suplimentar în analiza evoluției post-intervenție. Pentru dimensiunea *luarea deciziilor responsabile* (SECQ_LDR), rezultatele indică absența unei diferențe semnificative ($U = 2361.5$, $z = -1.06$, $p = .291$, $d = -0.18$).

În ceea ce privește *autoeficacitatea didactică*, nici dimensiunea *eficacității în utilizarea strategiilor instructionale* (OSTES_EIS, $U = 2474.5$, $z = -0.60$, $p = .546$, $d = -0.10$) și nici dimensiunea *eficacității în stimularea implicării elevilor* (OSTES_ESE, $U = 2949.0$, $z = 1.27$, $p = .203$, $d = 0.21$) nu evidențiază diferențe semnificative statistic între cele două grupuri. Valorile mărimii efectului sunt reduse, indicând diferențe minime din perspectivă practică.

În ansamblu, rezultatele analizelor non-parametrice prezintă o situație similară cu cele obținute în cazul analizelor parametrice pentru majoritatea variabilelor: grupurile sunt comparabile la momentul pretestării în ceea ce privește competențele socio-emoționale și profesionale. Absența diferențelor semnificative susține ipoteza unei echivalențe inițiale pentru cele 2 grupuri.

Tabel 8. Rezultatele testului Mann-Whitney U pentru diferențele dintre grupul experimental și grupul de control

Variabilă	Mean Rank Experimental (N=71)	Mean Rank Control (N=74)	U	z	p	d Cohen
SECQ_CDS	76.25	69.88	2396.0	-0.921	0.357	-0.153
SECQ_CS	78.23	67.98	2255.5	-1.474	0.141	-0.245
SECQ_GRC	78.84	67.4	2212.5	-1.648	0.099	-0.274



SECQ_LDR	76.74	69.41	2361.5	-1.055	0.291	-0.175
OSTES_EIS	75.15	70.94	2474.5	-0.604	0.546	-0.1
OSTES_ESE	68.46	77.35	2949.0	1.274	0.203	0.212

Notă. N = număr participanți; Mean Rank = rang mediu al scorurilor; U = valoare statistică a testului Mann-Whitney; z = scor standardizat; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului coeficient d Cohen; SECQ_CDS = Conștientizare și dezvoltare de sine; SECQ_CS = Conștientizare socială; SECQ_GRC = Gestionarea relațiilor și cooperării; SECQ_LDR = Luarea deciziilor responsabile; OSTES_EIS = Eficacitatea în utilizarea strategiilor instructionale; OSTES_ESE = Eficacitatea în stimularea implicării elevilor.

4. Discuții

4.1. Profilul mentorilor în etapa de pretest

Percepția cadrelor didactice asupra capacității lor de a influența învățarea și implicarea elevilor (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) construiește nivelul lor de autoeficacitate didactică. Complementar, competența de mentorat este conceptualizată ca un ansamblu de abilități relaționale, de comunicare și sprijin pentru dezvoltarea profesională a studenților aflați în relație de mentorat cu cadrele didactice cu experiență (Fleming et al., 2013). Corelațiile puternice raportate în momentul de pretest, dintre dimensiunile celor două instrumentelor sugerează că identitatea didactică și identitatea de mentor funcționează interdependent în acest eșantion. Rolul mentoratului eficient, al modelării profesionale și al feedbackului constructiv în dezvoltarea autoeficacității viitorilor profesori în contexte autentice de practică pedagogică este binecunoscut și determinat (Yerdelen et al., 2024; Weiss et al., 2024). Relația dintre autoeficacitatea didactică și competența de mentorat poate fi înțeleasă prin prisma modelului practicianului reflexiv, care susține că profesioniștii competenți operează printr-o formă de cunoaștere în acțiune („knowing-in-practice”), adesea tacită și contextuală (Schön, 1983). În situații complexe sau incerte, practicianul recurge la reflecție în acțiune, reîncadrând problema și ajustând intervenția în timp real.

În contextul proiectului, profilul competent al mentorilor este o resursă valoroasă, deoarece aceștia pot funcționa ca facilitatori ai reflecției profesionale, nu doar ca supervizori ai activității studenților. Capacitatea de a face vizibile raționamentele pedagogice implicite și de a transforma experiențele ambigue în oportunități de învățare este centrală pentru



dezvoltarea profesională autentică (Schön, 1983). Totuși, nivelurile foarte ridicate raportate la pretest indică și posibilitatea unui efect de plafon. Această limitare este relevantă și în raport cu studii locale similare de evaluare a intervențiilor pedagogice, în care valorile ridicate la pretest și dificultățile de potrivire a răspunsurilor între momentele de măsurare au redus sensibilitatea evaluării impactului (Balan et al., 2023). În absența unor instrumente suficient de sensibile sau a unor date calitative și performative complementare, detectarea progresului ulterior poate fi limitată. Analiza competenței profesionale ar trebui să includă și investigarea practicii efective, nu doar percepțiile declarative ale mentorilor.

4.2. Profilul studenților: bază favorabilă și zone de dezvoltare

La momentul de pretest, studenții prezintă niveluri ridicate ale competențelor socio-emoționale și ale autoeficacității didactice, indicând un punct de plecare favorabil implicării în practica pedagogică. Un argument în acest sens este studiul realizat de García García și Sánchez Calleja (2017), în care este utilizat conceptul de „învățare prin serviciu în folosul comunității” pentru a arăta că experiențele educaționale reflexive contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale în formarea inițială a profesorilor. Dimensiunea vulnerabilă identificată – *autogestionarea* – conturează profilul realist al studenților practicanți aflați la început de drum în formarea lor profesională. În contextul profesiei didactice, gestionarea situațiilor complexe și ambigue devine o competență vitală, indiferent de nivelul de învățământ. Așadar, reflecția asupra propriei acțiuni este esențială pentru adaptare și reglare profesională (Schön, 1983).

Din perspectiva metodologică, echivalența inițială dintre grupul experimental și grupul de control susține validitatea internă a designului la momentul evaluării inițiale. Deși se prezintă un nivel crescut de similitudine între cele două grupuri, existența diferențelor inițiale referitoare la nivelul de competențe antreprenoriale impune un control statistic crescut în analize ulterioare designului longitudinal (ex. utilizarea ANCOVA).

4.3. Dimensiunea antreprenorială

Discrepanța dintre cunoașterea antreprenorială și motivația antreprenorială sugerează că dezvoltarea competențelor nu poate fi redusă la transmiterea de informații. Literatura privind educația antreprenorială arată că dezvoltarea competențelor presupune învățare prin experiență directă („learning-by-doing”) (Cope, 2005, apud. in Lackéus, 2014). Totodată, pentru ca învățarea să atingă un nivel de profunzime ridicat, studenții trebuie să aibă oportunitatea de a crea contexte de valorificare a experiențelor de învățare pentru beneficiari reali și să își asume



responsabilitatea procesului (Lackéus, 2014). Această perspectivă este susținută de cercetări recente privind *teacherpreneurship*, care conceptualizează competența antreprenorială a viitorilor profesori ca un construct multidimensional, incluzând competențe pedagogice, sociale, personale și profesionale, precum comunicarea, colaborarea, inovarea, proactivitatea și dezvoltarea profesională continuă (Liu et al., 2024). În mod similar, studiile recente asupra educației antreprenoriale în formarea inițială a profesorilor arată că învățarea experiențială, sarcinile autentice, metodele colaborative și reflecția au cel mai mare potențial de a susține dezvoltarea unei mentalități antreprenoriale și a angajamentului studenților (Trasberg, 2024). În plus, evaluarea trebuie aliniată activităților și interacțiunilor relevante pentru dezvoltarea de competențe, astfel încât să surprindă nu doar acumularea de cunoștințe, ci și mobilizarea acestora în contexte reale de practică (Lackéus, 2013). Prin urmare, intervenția trebuie să integreze sarcini autentice, orientate spre rezolvarea de probleme reale, asumarea responsabilității pedagogice și valorizarea experiențelor de învățare în beneficiul unor actori educaționali concreți.

4.4 Implicații

A. Implicații pedagogice

Rezultatele pretestului nu indică necesitatea unei restructurări radicale, ci a unei consolidări deliberate a dimensiunii reflexive și experiențiale a practicii pedagogice. Pentru mentori, nivelul ridicat de competență reprezintă o oportunitate de a transforma mentoratul într-un spațiu de analiză profesională aprofundată. În acord cu modelul reflecției în acțiune (Schön, 1983), mentorii pot facilita discuții centrate pe încadrarea problemei, pe alternativele decizionale și pe consecințele pedagogice, contribuind la dezvoltarea autonomiei profesionale a studenților. O astfel de abordare este susținută de cercetări recente care arată că feedbackul oferit de mentori în timpul practicii pedagogice devine mai formativ atunci când este adaptat la cerințele concrete ale clasei și la diversitatea situațiilor educaționale întâlnite de studenții practicanți (Weiss et al., 2024). Pentru studenți, vulnerabilitatea în zona autogestionării indică necesitatea integrării explicite a reflecției asupra dimensiunii emoționale a practicii. Literatura arată că experiențele reflexive contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale în formarea inițială (García García și Sánchez Calleja, 2017). Un review de literatură recent al intervențiilor dedicate competențelor socio-emoționale ale viitorilor profesori evidențiază rolul metodologiilor active, al reflecției ghidate, al colaborării și al activităților experiențiale în



dezvoltarea acestor competențe (Monroy Correa & Manzanal Martínez, 2025). Așadar, practica pedagogică poate deveni astfel un spațiu de dezvoltare intrapersonală, nu doar metodologică.

În ceea ce privește dimensiunea antreprenorială, creșterea motivației este mai probabilă atunci când studenții sunt implicați în activități autentice și orientate spre valoare (Lackéus, 2014). Aceasta implică alinierea evaluării la activități reale și interacțiuni semnificative (Lackéus, 2013). La nivel instituțional, consolidarea reflecției și experienței autentice necesită coerență organizațională. Această orientare este convergentă cu modelul instituțional dezvoltat la Universitatea de Vest din Timișoara, în care învățarea centrată pe student este susținută prin curriculum, evaluare, programe de dezvoltare didactică și mecanisme de asigurare a calității, având ca valori colaborarea, gândirea reflexivă, implicarea activă și antreprenoriatul (Ilie et al., 2020). Schimbarea practicii nu poate fi redusă la intervenții punctuale, ci presupune suport systemic (Lackéus & William, 2015) și un mecanism bine conturat de oferire, primire și implementare de feedback constructiv (Weiss et al., 2024).

B. Implicații practice

Implementarea intervenției trebuie ajustată în funcție de profilul inițial al participanților, astfel încât activitățile propuse să răspundă atât resurselor deja existente, cât și zonelor care necesită dezvoltare. Această calibrare este cu atât mai importantă cu cât transferul achizițiilor din programele de formare către practica efectivă nu produce automat schimbări profunde sau imediate în comportamentele educaționale. Studii anterioare realizate în contextul UVT arată că intervențiile centrate pe student pot contribui la îmbunătățirea percepției asupra calității predării, însă nu garantează, în mod direct, transformarea strategiilor de învățare utilizate de studenți (Erașcu & Mladenovici, 2022). În cazul mentorilor, accentul poate fi pus pe aprofundarea dimensiunii analitice a mentoratului, prin discutarea situațiilor ambigue și explorarea alternativelor pedagogice (Schön, 1983). Această abordare este susținută de cercetări recente care arată că feedbackul mentorilor devine mai formativ atunci când este adaptat la cerințele reale ale clasei și la diversitatea elevilor, oferind studenților practicanți strategii concrete pentru gestionarea situațiilor pedagogice complexe (Weiss et al., 2024).

Pentru dezvoltarea motivației antreprenoriale și dezvoltarea dimensiunii antreprenoriale a viitoarelor cadre didactice, este necesară integrarea unor sarcini care presupun asumare reală și interacțiunea cu contexte autentice, variate, adoptând un sistem de evaluare aliniată acestor activități (Lackéus, 2013, 2014). Această perspectivă este susținută de studiile



recente privind *teacherpreneurship* și educația antreprenorială în formarea inițială a profesorilor, care conceptualizează competența antreprenorială ca un construct multidimensional, incluzând nu doar cunoștințe și leadership profesional, ci și colaborare, comunicare, inovare, proactivitate, creativitate, gândire critică și capacitatea de a identifica și valorifica oportunități educaționale (Liu et al., 2024; Athiende & Johnston, 2026).

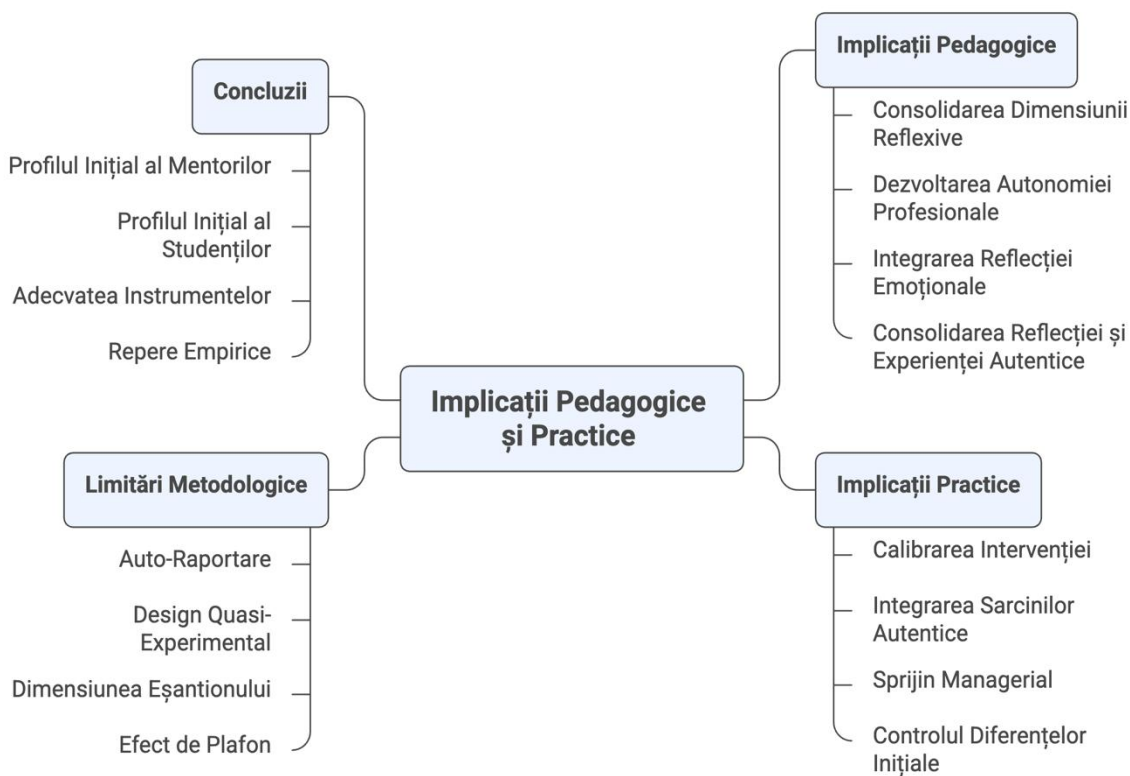
Autoeficacitatea viitorilor profesori poate fi consolidată prin scenarii autentice de clasă, feedback imediat și reflecție ghidată, într-un cadru formativ cu risc redus pentru student (Rushby et al., 2025). Așadar, implementarea sustenabilă presupune sprijin managerial, timp pentru reflecție și gestionarea schimbării (Pendrill et al., 2012), precum și integrarea intervenției în rutinele organizaționale existente, deoarece lipsa timpului, a infrastructurii și a suportului instituțional poate limita aplicarea efectivă a programelor de dezvoltare profesională (Silva Didier et al., 2025).

În plan metodologic, controlul diferențelor inițiale dintre grupul experimental și grupul de control reprezintă o condiție importantă pentru interpretarea riguroasă a efectelor intervenției. Având în vedere că etapa de pretest a indicat diferențe semnificative la nivelul unor componente ale competențelor antreprenoriale, analizele ulterioare ar trebui să includă proceduri statistice care permit ajustarea acestor diferențe de baseline, precum ANCOVA sau modele de regresie/control al covariatelor. O astfel de abordare ar permite estimarea mai precisă a contribuției intervenției, reducând riscul ca evoluțiile observate la posttest să fie atribuite exclusiv programului, deși ele pot reflecta parțial diferențe inițiale între grupuri. În același timp, validitatea evaluării ar putea fi consolidată prin integrarea unor metode complementare de colectare a datelor, precum observații sistematice ale activităților de practică pedagogică, jurnale reflexive ale studenților, interviuri sau focus-grupuri cu mentori și studenți, precum și analiza produselor realizate în cadrul sarcinilor autentice. Aceste metode ar permite surprinderea nu doar a nivelului declarat al competențelor, ci și a modului în care acestea sunt mobilizate efectiv în contexte reale de practică. Astfel, combinarea datelor cantitative cu date calitative ar oferi o imagine mai nuanțată asupra proceselor de dezvoltare profesională și ar crește robustețea concluziilor privind impactul intervenției.

Figura 18. *Sinteză vizuală a implicațiilor pedagogice și practice ale evaluării inițiale a mentorilor și studenților*



Implicații pedagogice și practice ale analizei de pre-test



5. Limitări metodologice

Interpretarea rezultatelor pretest trebuie realizată cu prudență, având în vedere limitările inerente designului actual. În primul rând, datele se bazează pe auto-raportare. Deși autoeficacitatea este o variabilă perceptivă legitimă (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), acest tip de măsurare poate introduce distorsiuni precum dezirabilitatea socială sau supraevaluarea competențelor. În al doilea rând, designul quasi-experimental limitează controlul variabilelor contextuale, chiar dacă echivalența inițială este susținută statistic. Prin urmare, diferențele inițiale la competențele antreprenoriale impun control statistic ulterior. Dimensiunea redusă a eșantionului de mentori și dominanța sexului feminin în rândul eșantioanelor limitează generalizarea rezultatelor la publicul larg. Nivelurile ridicate la pretest pot genera efect de plafon, iar lipsa datelor observaționale sau calitative limitează înțelegerea aprofundată a proceselor de dezvoltare profesională (Schön, 1983).



6. Concluzii

Rezultatele obținute în etapa de pretest conturează un profil inițial favorabil pentru implementarea sistemului integrat de practică pedagogică, dar evidențiază totodată aspecte care necesită monitorizare metodologică și intervenție pedagogică țintită. La nivelul mentorilor, nivelurile ridicate ale autoeficacității didactice și ale competențelor de mentorat indică existența unei baze profesionale solide, care poate susține calitatea procesului de îndrumare a studenților în practica pedagogică. Corelațiile semnificative dintre dimensiunile autoeficacității și cele ale competenței de mentorat sugerează că identitatea profesională didactică și identitatea de mentor sunt interconectate, mentorii putând funcționa nu doar ca supervizori ai activității practice, ci și ca facilitatori ai reflecției profesionale, ai feedbackului constructiv și ai învățării experiențiale.

În cazul studenților, datele indică niveluri ridicate ale competențelor socio-emoționale și ale autoeficacității didactice, ceea ce sugerează un punct de plecare favorabil pentru implicarea în activități de practică pedagogică. Totuși, vulnerabilitatea identificată la nivelul autogestionării evidențiază necesitatea integrării explicite a unor activități de reflecție ghidată asupra dimensiunii emoționale a practicii. Din această perspectivă, practica pedagogică nu trebuie înțeleasă exclusiv ca spațiu de aplicare metodologică, ci și ca mediu de dezvoltare intrapersonală, relațională și profesională.

O constatare importantă privește dimensiunea antreprenorială, unde diferența dintre nivelul cunoașterii antreprenoriale și cel al motivației antreprenoriale indică faptul că dezvoltarea competențelor nu poate fi redusă la transmiterea de informații. Rezultatele susțin necesitatea proiectării unor sarcini autentice, orientate spre rezolvarea de probleme reale, asumarea responsabilității și valorificarea experiențelor de învățare în contexte educaționale concrete. Astfel, dezvoltarea dimensiunii antreprenoriale a viitoarelor cadre didactice presupune nu doar acumularea de cunoștințe, ci și activarea unor competențe precum inițiativa, colaborarea, creativitatea, gândirea critică și capacitatea de a identifica oportunități educaționale relevante.

Din punct de vedere metodologic, rezultatele confirmă doar parțial echivalența inițială dintre grupul experimental și grupul de control. Absența diferențelor semnificative la nivelul competențelor socio-emoționale și al autoeficacității didactice susține validitatea internă a designului la momentul pretestului. Totuși, diferențele inițiale identificate la nivelul competențelor antreprenoriale impun prudență în interpretarea efectelor ulterioare ale



intervenției și justifică utilizarea unor proceduri statistice de control în etapele următoare ale cercetării, precum ANCOVA sau alte modele care permit ajustarea diferențelor de pretest.

În ansamblu, etapa de pretest oferă un reper empiric relevant pentru evaluarea impactului intervenției curriculare. Datele indică existența unor resurse profesionale și formative consistente, dar și a unor zone de dezvoltare care trebuie abordate prin intervenții reflexive, experiențiale și contextualizate. Pentru ca intervenția să producă efecte sustenabile, este necesară alinierea activităților de formare, a strategiilor de mentorat, a mecanismelor de feedback și a modalităților de evaluare cu obiectivele dezvoltării competențelor profesionale, socio-emoționale și antreprenoriale ale viitoarelor cadre didactice.

6. Bibliografie

- Athiende, J. O., & Johnston, S. L. (2026). A systematic review of the factors of entrepreneurial education in pre-service teacher education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/25151274261433243>
- Balan, R., Purtan, N., Mladenovici, V., & Ilie, M. D. (2023). Evaluating the impact of a pedagogical training program offered to awarded university teachers. *Journal of Pedagogy*, 71(2), 1-42. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.2/195>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). 2020. What is SEL? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x>
- Erașcu, M., & Mladenovici, V. (2022). Transferring learning into the workplace: Evaluating a student-centered learning approach through computer science students' lens. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2022) – Volume 2* (pp. 442–449). SCITEPRESS. <https://doi.org/10.5220/0010999300003182>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., & Rubio, D. M. (2013). The mentoring Competency assessment. *Academic Medicine*, 88(7), 1002–1008. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e318295e298>



- García García, M., & Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127–145. <http://doi.org/10.18172/con.2991>
- Ilie, M. D., Bunoiu, M. O., Iancu, D. E., Mladenovici, V., Smarandache, I. G., & Chereches, V. (2020). Promoting student-centred forms of learning across an entire university: The West university of Timișoara project. *Bologna process beyond*, 131-135.
- Kailer, N. (2009). Entrepreneurship education: empirical findings and proposals for the design of entrepreneurship education concepts at universities in German-speaking countries. *Journal of Enterprising Culture*, 17(02), 201-231. <https://doi.org/10.1142/S021849580900031X>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press. ISBN-13: 978-0-13-389240-6
- Lackéus, M. (2013). Developing entrepreneurial competencies. *An action-based approach and classification in entrepreneurial education*, Chalmers University of Technology, Gothenburg. ISSN: 1654-9732 Licentiate Thesis
- Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 374-396. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.06.005>
- Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education+ training*, 57(1), 48-73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>
- Liu, D., Chaemchoy, S., & Siribanpitak, P. (2024). Unlocking teacherpreneur potential in higher education: Validating a competency measurement scale. *Education Sciences*, 14(9), 1005. <https://doi.org/10.3390/educsci14091005>
- Monroy Correa, G. M., & Manzanal Martínez, A. I. (2025). Intervention programmes on socio-emotional competencies in pre-service teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 15(12), 1588. <https://doi.org/10.3390/educsci15121588>
- Pendrill, A.-M., Sagar, H., & Wallin, A. (2012). Teachers' Perceived Requirements for Collaborating with the Surrounding World. *NorDiNa*, 8(3), 227-243. <https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/530/576>
- Rushby, J. V., Klassen, R. M., Durksen, T. L., Pfaffel, A., & Bardach, L. (2025). Longitudinal effects of a scenario-based learning intervention on preservice teacher self-efficacy.

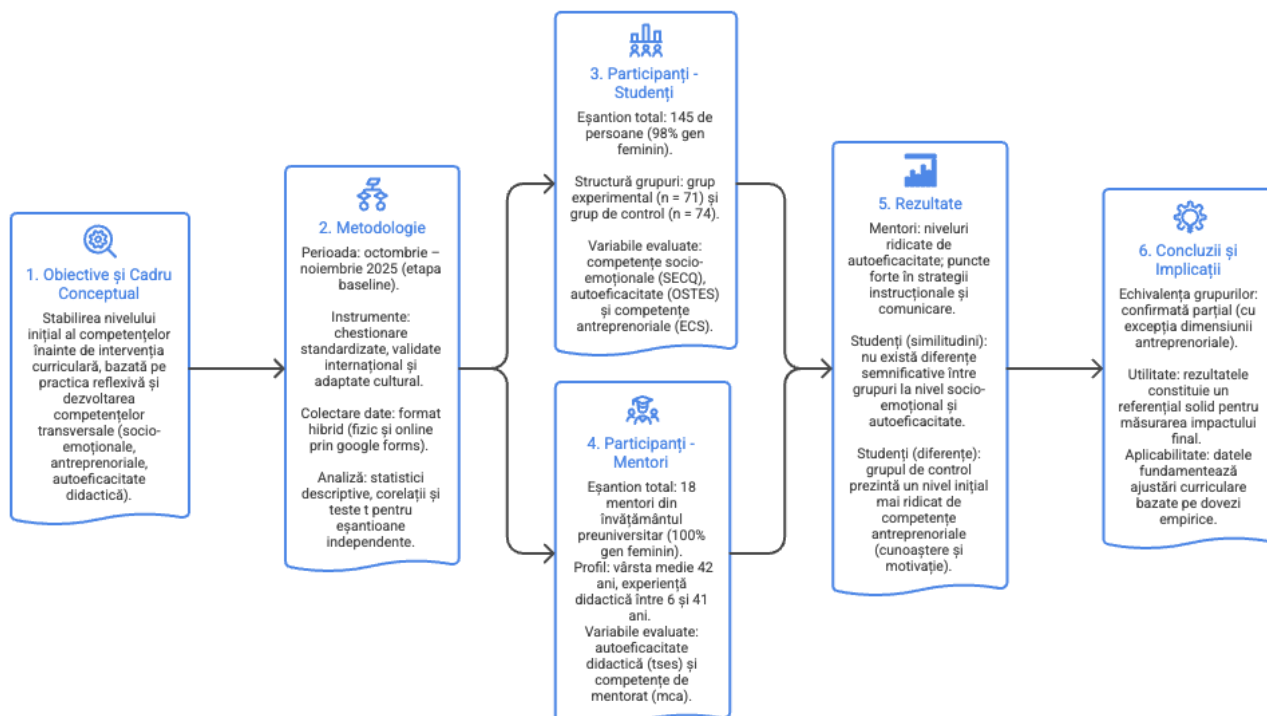


- Teaching and Teacher Education*, 154, 104859.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104859>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Silva Didier, L., Schildkamp, K., Visscher, A. J., & Bosker, R. J. (2025). Factors influencing the implementation of a teacher professional development program to improve teaching quality. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1546448>
- Tekin, M., Baş, D., Geçkil, T., & Koyuncuoğlu, Ö. (2019, August). Entrepreneurial competences of university students in the digital age: A scale development study. In *International Conference on Production Research* (pp. 593-604). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31343-2_52
- Trasberg, K. (2024). Empowering entrepreneurial competencies and mindset in teacher training. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 52, 142–157.
<https://doi.org/10.15388/ActPaed.2024.52.11>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Weiss, S., Braun, A., Pacher, M., Schlegel, C. M., & Kiel, E. (2024). Adapting feedback to the demands of teaching in diverse classrooms. Novel feedback concepts for preservice teachers during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 285–304.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338846>
- Yerdelen, S., Tas, Y., & Osmanoglu, A. (2024). Investigating the change in prospective science teachers' self-efficacy beliefs and the sources of this change during the teaching practice course. *Frontiers in Education*, 9, Article 1427513.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1427513>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of social emotional competency questionnaire. *International Journal of Emotional Education*, 4. [ISSN 2073-7629](https://doi.org/10.1080/2073-7629)

7. Anexe

Figura 19. Sintează vizuală a raportului de analiză pretest a percepției mentorilor și studenților

Raport de analiză pretest a percepției mentorilor și studenților raportat la implementarea și efectului sistemului integrat de activități de învățare în practica pedagogică



Declarație privind utilizarea instrumentelor de inteligență artificială

În redactarea prezentului raport a fost utilizat instrumentul ChatGPT (GPT-5.5 Thinking), dezvoltat de OpenAI, exclusiv ca suport pentru parafrizarea unor idei, clarificarea formulărilor, îmbunătățirea coerenței textului și structurarea unor pasaje cu caracter general. Instrumentul nu a fost utilizat pentru generarea, modificarea sau interpretarea independentă a datelor empirice raportate. De asemenea, aplicația Napkin AI a fost utilizată pentru generarea elementelor vizuale incluse în Figurile 1, 2, 18 și 19. Responsabilitatea pentru conținutul științific, acuratețea informațiilor, interpretarea rezultatelor, selecția surselor bibliografice, verificarea materialelor vizuale și forma finală a raportului revine în totalitate autorilor.

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (GPT-5.5 Thinking) [Large language model]. <https://chat.openai.com/>

Napkin AI. (2026). *Napkin AI* [AI visual generation tool]. <https://www.napkin.ai/>