

89.

Anastasia-Mălina Cioloca

**Valorificarea
autoanalizei activității didactice
a profesorilor pentru învățământ primar,
în vederea eficientizării procesului
instructiv-educativ**

presa
universitară
clujeană

Colectia Paedagogia

Anastasia-Mălina Cioloca

**VALORIFICAREA AUTOANALIZEI
ACTIVITĂȚII DIDACTICE
a profesorilor pentru învățământ primar,
în vederea eficientizării procesului
instructiv-educativ**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2025

Colecția *Paedagogia*
este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Mușata BOCOȘ

Conf. univ. dr. Mihaela VOINEA

ISBN 978-606-37-2541-8

**© 2025 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedep-
sește conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: (+40)-744.687.884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>
<https://biblioteca.ubbcluj.ro/>**

Cuprins

| | |
|---|----|
| INTRODUCERE | 9 |
| CAPITOLUL I. CE REPREZINTĂ AUTOANALIZA ACTIVITĂȚII DIDACTICE? | 11 |
| I.1. Autoanaliza activității didactice – abordare terminologică și conceptuală | 11 |
| I.1.1. Cadru terminologic complementar autoanalizei activității didactice..... | 18 |
| I.2. Paradigma reflexivă în formarea profesională a profesorilor pentru învățământul primar | 22 |
| I.2.1. Formarea inițială a profesorilor pentru învățământul primar | 25 |
| I.2.2. Formarea continuă a profesorilor pentru învățământul primar | 29 |
| I.2.3. Un deziderat al dezvoltării profesionale – tranziția autoanaliză-evaluare formatoare-autoeducație-educație pe tot parcursul vieții | 32 |
| I.3. Personalitatea cadrului didactic și rolul determinant al acesteia în eficiența didactică autopercepută | 34 |
| I.3.1. Dimensiunile personalității | 37 |
| I.3.2. Calități, aptitudini, statut, roluri, competențe | 39 |
| I.3.3. Implicații personale și educaționale privind eficiența activității didactice..... | 43 |
| I.3.4. Introspecția și inteligența intrapersonală | 47 |

CAPITOLUL II. PRACTICAREA AUTOANALIZEI ACTIVITĂȚII DIDACTICE.

FACTORI PERTURBATORI ȘI MOTIVATORI, BENEFICII, CONSECINȚE

CONTEXTUALE, STRATEGII DIDACTICE 51

II.1. Modele și teorii referitoare la autoanaliza în mediul școlar 51

II.2. Managementul calității în educație promovat

prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice 56

II.2.1. Autoreglarea și îmbunătățirea actului didactic –

un mecanism de asigurare a calității la nivel microeducațional . . 61

II.2.2. Practicarea autoanalizei activității didactice – pârgheie

de asigurare a calității și de contracarare a autosuficienței

profesionale 65

II.2.3. Managementul calității în educație, prin intermediul

feedbackului – premisă a autoanalizei activității didactice 66

II.3. Bariere de ordin cognitiv și socio-emoțional aflate la granița

dintre individualitatea cadrului didactic și eficiența sa profesională . . 74

II.3.1. Managementul timpului 74

II.3.2. Manifestarea sindromului burnout la cadrele didactice . . . 84

II.3.3. Motivația profesională, aflată în progres sau în regres? . . . 86

II.4. Autoanaliza activității didactice, practică în colectivitatea

cadrelor didactice pentru învățământ primar, prin intermediul

autorefecțiilor colaborative 90

II.4.1. Interacțiunile sociale ale profesorilor în cadrul grupului

profesional și autorefecțiile colaborative, favorizate de procesul

de autoanaliză a activității didactice individuale 91

II.4.2. Valorificarea strategiilor didactice colaborative în

învățământul primar în scop autoanalitic al activității

educaționale 93

CAPITOLUL III. PRACTICIANUL REFLEXIV ȘI EFICIENTIZAREA PROCESULUI

INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN VIZIUNE SISTEMICĂ 97

III.1. Atitudinea reflexivă a profesorilor – predictor al practicării

autoanalizei activității didactice 109

III.2. Viziunea practicianului reflexiv asupra dezvoltării unei

relații eficiente cu elevii săi 111

| | |
|---|------------|
| III.3. Implementarea unor strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice în vederea creșterii nivelului de eficiență a procesului instructiv-educativ | 119 |
| CAPITOLUL IV. CONCLUZII | 131 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 133 |

Mulțumiri

Mulțumiri alese se adresează, în primul rând, mentorului meu, doamna profesor universitar doctor Mușata-Dacia Bocoș, pentru implicarea nemăsurabilă, pentru profesionalismul demonstrat, pentru sprijinul acordat și pentru înțelegerea și îndrumarea oferite în cadrul autodevenirii mele profesionale.

Doresc să le mulțumesc familiei și persoanelor dragi din viața mea pentru încrederea neclintită oferită, pentru sprijinul permanent pe care mi l-au oferit și pentru încurajările zilnice adresate.

Această lucrare este dedicată fiecărui profesor pentru învățământ primar, care este dornic să își oglindească activitatea profesională, cu scopul eficientizării ei.

Introducere

Lucrarea de față, intitulată „Valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ” pornește de la interesul personal asupra cunoașterii, explorării și valorificării sinelui, prin intermediul proceselor autoanalitice, precum și de la dorința personală, a livrării unor servicii educaționale de calitate noilor generații. Considerăm un deziderat ca fiecare cadru didactic să își înțeleagă în manieră realistă acțiunile educaționale, să își monitorizeze sistematic activitatea pedagogică și să își dezvolte predictiv propria cale profesională.

Tematica abordată se situează sub egida paradigmei „Tota vita schola est” (Comenius), care atestă universalitatea și existența milenară a conceptului de educație permanentă. Educația pe tot parcursul vieții este nemijlocit legată de diagnoza, prognoza și analiza sistemului de învățământ, de programare și de inovare pe termen lung a educației.

Contrar preocupărilor multiple ale teoreticienilor și cercetărilor asupra dezvoltării personalității profesorilor, contrar complexității temei abordate în prezenta lucrare, prin indicatori tangențiali ai acesteia cu mai multe științe ale educației, există puține studii care relevă importanța autoanalizei activității didactice pentru calitatea și eficacitatea actului instructiv-educativ. Întregul conținut al lucrării de față, tratat diacronic și sistemic, este o observare conștientă și activă asupra activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar și tinde să ofere repere științifice și metodologice, în vederea practicării sistematice a autoanalizei în mediul

școlar. Firesc, se lansează inițial întrebări reflexive: „Cum poate fi valorificată autoanaliza de către profesorii pentru învățământ primar, în mediul școlar?”, „Ce exemple de bune-practici pot fi utilizate de către profesorii pentru învățământ primar în vederea îmbunătățirii activității lor didactice?”, „Care sunt principalii factori care susțin sau care inhibă practicarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar?”, „Ce competențe profesionale, din sfera reflexivității, trebuie dezvoltate profesorilor pentru învățământ primar, pentru asigurarea reușitei lor didactice?”.

Autoanaliza activității didactice servește în identificarea relațiilor cauzale dintre fenomenele pedagogice și direcții de îmbunătățire ulterioare, în atestarea și rezolvarea neajunsurilor micro-educative, în proiectarea și obținerea rezultatelor reale ale educației și nu în ultimul rând, în creșterea nivelului de motivație al profesorilor, ca răspuns la performanța profesională.

Această lucrare reprezintă o confirmare a faptului că agenții educaționali (personalul didactic, elevi, părinți, profesioniști din diverse domenii), prin demersurile lor conjugate, pot să susțină, să întrețină și să promoveze eficientizarea procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

Capitolul I

Ce reprezintă autoanaliza activității didactice?

I.1. Autoanaliza activității didactice – abordare terminologică și conceptuală

Din cele mai vechi timpuri, datează preocuparea oamenilor de a-și per-labora gândurile, sentimentele și acțiunile. La sfârșitul secolului al XIX-lea, Sigmund Freud a realizat primele descoperiri ale psihismului, din dorința de a se descoperi pe sine. Sinele este un concept integrator care relatează maniera în care sunt structurate procesele și funcțiile psihice ale persoanelor, reliefând individualitățile fiecăreia (Dumitru, 2001). În cadrul dezvoltării psihanalizei, Freud a dimensionat viața psihică a omului în trei niveluri: preconștientul, conștientul și inconștientul. Ulterior, acest model a fost aprofundat și reconceptualizat de către el, propunând divizarea personalității în: id (sinele), ego (eul) și superego (supraeul). „Sinele este un organizator al autocunoașterii și autoreglării conduitei individului dispunând de o solidă bază afectiv-motivațională” (ibidem, 2001, p.63). Astfel, dorința descoperirii de sine și ale sale valențe formative, plecând de la descoperirile științifice ale lui Freud, a devenit prioritară pentru multe domenii de activitate ale oamenilor, aceștia dorind să se autocunoască, să se autoregleze și să se dezvolte la maximum de potențial deținut.

Actualmente, termenul de autoanaliză prezintă relevanță în cadrul dianeticii, știință modernă a sănătății mentale, prin valențele formative pe care le prezintă asupra creșterii forței interioare și a încrederii în sine a indivizilor. Prin autoanaliză, un proiect autobiografic, oamenii dobândesc o atitudine mai realistă față de sine și față de acțiunile întreprinse, prin poziționarea persoanei în cauză în mijlocul binomului autoperceptiv: autopreamărire-autodeprecieri (Bourdieu & Ghiu, 2008). Informațiile autoperceptive sunt înregistrate în funcție de comportamentul persoanei și de semnificațiile comportamentului acesteia, în diferite contexte. Astfel, se explică faptul că autopercepția reprezintă un mecanism de elaborare a imaginii de sine (Gavreliuc, 2019). Prin această poziționare obiectivă a subiectului față de sine, acesta se poate autoinvestiga, cu scopul prevalării unor concluzii cu privire la propria personalitate, la propriile comportamente, conduite, gânduri și sentimente. Această accepțiune este susținută și de către Rosenberg (1979), acesta relatând că noțiunea de sine presupune ansamblul gândurilor și sentimentelor referitoare la propria persoană.

Din perspectivă etimologică, conceptul *autoanaliză* este inspirat din limba franceză (Wikționar, f.d.), acesta reprezentând un cuvânt compus din: *auto* (element de compunere însemnând „de la sine”, „prin mijloace proprii”) și *analiză* (metodă științifică de cercetare care se bazează pe studiul sistematic al fiecărui element în parte; examinarea amănunțită a unei probleme). Îmbinând cele două sensuri explicative ale elementelor componente ale cuvântului autoanaliză, deducem faptul că aceasta reprezintă o examinare amănunțită a sinelui. Autoanaliza este definită ca fiind „investigarea sau explorarea sinelui în scopul unei mai bune înțelegeri a gândurilor, emoțiilor și comportamentului personal” (American Psychological Association, f.d.).

Pentru a interveni cu câteva delimitări clare ale analizei, respectiv ale autoanalizei, în cele ce urmează explicităm definițiile acestor concepte, oferite de către Bocoș et al. (2021a, 2021b). În dicționarul de pedagogie, autorii menționați tratează cele două concepte astfel (vezi Tabelul nr. I.1):

Tabelul nr. I.1. Definirea conceptelor analiză (în psihologie) și autoanaliză (în sens general), conform Bocoș et al. (2021a, 2021b)

| Analiză (în psihologie) | Autoanaliză (în sens general) |
|---|---|
| „Operație fundamentală a gândirii (alături de sinteză, generalizare, abstractizare și comparație), prin care însușirile esențiale ale unui obiect sau ale unei clase de obiecte sunt identificate, separate, ordonate în minte, după anumite criterii clare sau după un anumit model. Analizele sunt precedate de demersuri anticipative, care facilitează delimitarea esențialului de neesențial, a caracteristicului de necaracteristic și esențializarea definitorului”. | „Autoexplorarea, autoinvestigarea, în scopul extragerii unor concluzii referitoare la propria personalitate, la propriile comportamente, conduite, gânduri, sentimente, trăiri, puncte tari sau puncte slabe, reacții ș.a.m.d”. |

Astfel, putem relata că dacă în cazul analizei, individul, ca subiect, se concentrează asupra interpretării însușirilor unui obiect, în cadrul autoanalizei, individul devine și subiectul care investighează, dar și obiectul investigat.

În context educațional, procesul de autoanaliză începe să aibă repercusiuni asupra beneficiarilor direcți și indirecti, odată cu abordarea teoriei constructiviste, a cunoașterii științifice. Dewey (1992) susține cunoașterea prin propria experiență, atribuindu-i învățării active, prin descoperire, un rol extrem de important. Învățarea constructivistă se produce prin articularea unor acțiuni de interogație, cercetare, procesare informațională și interpretarea personală a semnificațiilor cunoștințelor acumulate. Acest ansamblu de acțiuni, însușite, antrenate sistematic și dezvoltate în practicile pedagogice ale profesorilor, potențează realizarea analizei, respectiv realizarea autoanalizei, în mediul educațional. Aceste considerente sunt susținute și de către Bocoș et al. (2021c, 2021d), pe care le tratăm diferențiat (vezi Tabelul nr. I.2):

Tabelul nr. I.2. Definirea conceptelor analiză (în teoria și metodologia instruirii) și autoanaliză (în contexte educaționale), conform Bocoș et al. (2021c, 2021d)

| Analiză (în teoria și metodologia instruirii) | Autoanaliză (în contexte educaționale) |
|--|---|
| „Clasă de obiective educaționale din domeniul cognitiv, în cadrul clasificării propuse de B.S. Bloom, domeniu care se referă la asimilarea de cunoștințe, la formarea de priceperi și deprinderi intelectuale. Analiza vizează următoarele deprinderi și capacități de utilizare | „În plan educațional, autoanaliza se referă la acțiunea autoreflexivă de introspecție, cu efect în planul construirii imaginii de sine, fiind benefică autocunoașterii, având impact reglator asupra comportamentelor cognitive și noncognitive, motivației școlare, implicării |

| | |
|--|--|
| a informațiilor: analiza elementelor (sesizarea unor aspecte implicite, care se subînțeleg dintr-un anumit context), analiza relațiilor (identificarea unor raporturi logice, cauzale, de determinare reciprocă etc., care se stabilesc între diferite elemente), analiza principiilor de organizare a informațiilor (identificarea principiilor care conferă identitate unei anumite teorii) (Bocoș, 2008)''. | în sarcini de lucru, rezolvării de probleme etc., în acord cu propriile trăsături / particularități și potențialități''. |
|--|--|

Corelând cele două definiții, putem constata următoarele aspecte:

- În vederea acțiunilor introspective (de construire a imaginii de sine, de autocunoaștere, de reglare a propriilor comportamente, etc.) individului îi sunt necesare aptitudini analitice;
- Sesizarea unor aspecte implicite, care se subînțeleg dintr-un anumit context pot favoriza cristalizarea conceptului de sine a individului și reprezentarea lumii înconjurătoare;
- Identificarea unor raționamente, a determinărilor reciproce dintre diferite elemente poate favoriza reglarea propriului comportament al individului;
- Înțelegerea principiilor care guvernează anumite teorii conferă individului instrumentarul motivațional necesar în menținerea angajamentului în sarcini.

Sumarizând, în context educațional, analiza și autoanaliza sunt interconectate, iar această corelație oferă beneficii multiple agenților educaționali, care conștientizează relevanța unor astfel de acțiuni introspective asupra propriei dezvoltări autentice a potențialului și le valorifică corespunzător.

Plecând de la ideea centrală a constructivismului, și anume, dezvoltarea cunoașterii umane printr-un proces creativ și activ de construcție a noilor cunoștințe pe temeliiile celor anterioare, cu ajutorul experimentării și a reflecțiilor asupra experiențelor trăite, autoanaliza activității didactice a profesorilor, pare să constituie o strategie procesuală pentru eficientizarea actului educațional. În continuare analizăm definiția analizei activității didactice, respectiv definiția autoanalizei activității didactice (vezi Tabelul nr. I.3), conform Bocoș și colaboratorii (2021e, 2021f).

Tabelul nr. I.3. Definirea conceptelor analiza lecției/ activității didactice și autoanaliza lecției/ activității didactice, conform Bocoș și colaboratorii (2021e, 2021f)

| ANALIZA LECȚIEI/ ACTIVITĂȚII DIDACTICE | AUTOANALIZA LECȚIEI/ ACTIVITĂȚII DIDACTICE |
|--|--|
| <p>„Activitate realizată în spirit critic-constructiv, care presupune privire analitică, retrospectivă, sistematică, asupra evenimentelor și secvențelor lecției/ activității didactice, discutarea, aprecierea lor și emiterea unor judecăți de valoare asupra reușitei acestora, precum și argumentarea acestor judecăți. Analiza lecției/ activității didactice este ghidată de o serie de criterii științifice de inventariere a aspectelor pozitive și negative ale activității didactice, a elementelor pozitive/ reușite și a celor negative/ deficitare, pentru a se ajunge la o concluzie generală justă și obiectivă asupra realizării activității didactice, considerată ca sistem. Dintre aceste criterii, amintim: corectitudinea proiectării lecției/ activității didactice, măsura în care s-au realizat obiectivele operaționale și în care s-a contribuit la atingerea finalităților educaționale cu grad mai mare de generalitate, măsura în care s-au respectat principiile didactice, relevanța strategiilor cognitive și metacognitive utilizate, oportunitatea, adecvarea sistemului metodologic (oportunitatea metodelor și procedeele didactice, modul de combinare a acestora, valențele lor activatoare etc.), prelucrarea conținuturilor curriculare, modalitatea de concepere a evaluării formative, flexibilitatea și creativitatea cadrului didactic, competențele pedagogice, didactice, psihosociale și transversale ale acestuia, dorința sa de perfecționare și autoperfecționare didactică. Foarte important este ca pe parcursul analizei lecției/ activității didactice, să i se ofere propunătorului (cadrul didactic, elevul sau studentul practicant care a susținut lecția/ activitatea didactică), feedback secvențial și global, argumentativ, dar și alternative, sugestii și recomandări didactice, care să însoțească observațiile critice. Experiența didactică acumulată a permis detașarea unor jaloane pentru secvențele de autoanaliză și analiză a activităților didactice, secvențe care au ca punct de referință obiectivele operaționale urmărite, jaloane care se referă, în principal, la: proiectarea activității didactice;</p> | <p>„Secvență de activitate autoreflexivă, realizată în spirit autocritic constructiv, în care cadrul didactic/ elevul/ studentul propunător (care a susținut o activitate didactică) reflectează cognitiv și metacognitiv în legătură cu proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției/ activității didactice, face autoanalize, autoaprecieri și judecăți de valoare în legătură cu atingerea obiectivelor operaționale și se autoevaluează, acordându-și o notă pentru prestație (astfel, acest demers contribuie la dezvoltarea competențelor sale pedagogice, cu deosebire a competențelor autoevaluative). Întrucât profesorul/ elevul/ studentul conștientizează aspectele reușite și cele mai puțin reușite ale activității didactice, dificultățile întâmpinate, cauzalitatea lor internă (propriile decizii didactice) sau externă (factorii externi, de exemplu, factorii de mediu), reflectează la acțiunile trecute, dar și la cele viitoare, prin secvența de autoanaliză pot fi susținute și catalizate eforturile proprii de autoformare și de ameliorare a eficienței activității educaționale. De asemenea, momentele de autoanaliză – realizate după criterii științifice valide – au valoare formativă pentru ceilalți participanți (cadre didactice, elevi, studenți), care identifică: nivelul la care s-au realizat acumulări în plan conceptual și practic-acțional, abordări didactice originale, bune practici didactice, punctele tari și slabe ale lecției/ activității didactice și dobândesc confirmarea observațiilor, aprecierilor și evaluărilor proprii. Autoanaliza lecției/ activității didactice reprezintă o secvență care precede analiza lecției/ activității didactice; momentele de autoanaliză pregătesc momentele de analiză a activității didactice, reflecția didactică personală a propunătorului lecției/ activității didactice constituind un valoros punct de plecare pentru reflecția colectivă, pentru discuțiile dintre participanți și pentru experiențele profesionale construite împreună, prin cooperare. Secvențele de autoanaliză a activităților didactice se realizează în perspectivă formativă, în sensul (auto)in-</p> |

| | |
|---|---|
| desfășurarea activității didactice; evaluarea activității didactice; autoevaluarea (realizată de cadrul didactic propunător). Secvențele de analiză a lecțiilor / activităților didactice se realizează într-un climat pozitiv, colegial, bazat pe respect reciproc și într-o perspectivă formativă, în sensul influențării formative a cadrului didactic propunător (vezi Bocoș, M., Avram, I., Catalano, H., Someșan, E., (coord.), 2009a, 2009b). După caz, la analiza lecțiilor / activităților didactice pot participa: directorul școlii, șeful de catedră, inspectorul școlar, profesorul metodist, coordonatorul de practică pedagogică, profesorul mentor sau grupul de elevi / studenți practicanți”. | fluențării formative a cadrului didactic propunător (M. Bocoș, I. Avram, H. Catalano, E. Someșan, (coord.), 2009a, 2009b)”. |
|---|---|

Principalul aspect care succede privirii comparative a celor două definiții este conferit de maniera în care persoana întreprinde acțiunea analitică: practicianul în colaborare cu inspectorul școlar / directorul școlii / profesorul metodist / profesorul mentor / alt profesor-coleg / elev / student în cazul analizei, respectiv, practicianul, în manieră individuală, în cazul autoanalizei. Un alt aspect deosebit de important care se remarcă în contextul celor două definiții este faptul că autoanaliza reprezintă o etapă anterioară analizei, grație căreia, propriile observații, constatări, convingeri și judecăți de valoare ale practicianului, pot fi confirmate sau infirmate de către alți agenți educaționali, în cadrul analizei, toate acestea în sensul influențării formative a profesorului. Ceea ce de asemenea, poate fi remarcat în cadrul definirii celor două concepte este că ambele acțiuni, analiza activității didactice și autoanaliza activității didactice sunt realizate în spirit critic-constructiv și secvențial. Doar astfel, profesorii își pot identifica, ajusta și crește eficiența în procesul instructiv-educativ. Navaneedhan (2015) evidențiază faptul că practicarea sistematică a procesului autoanalizei de către profesor se află în strânsă legătură cu propriul ansamblu de cunoștințe, comportamente, abilități și valori, generând efecte pozitive asupra dezvoltării personalității elevilor. Autorul menționează câteva dintre aceste efecte pozitive:

- Dezvoltarea gândirii critice a educabililor și eficiența în transmiterea conținuturilor curriculare de către cadrul didactic se realizează ca rezultat a comprehensiunii propriei gândiri a profesorului;

- Asigurarea unui mediu de învățare oportun și motivant pentru educabili provine în urma punerii sub semnul întrebării a unor convingeri, credințe și judecăți de valoare ale profesorului în raport cu propriile acțiuni didactice;
- Generarea unor comportamente pozitive, cognitive și noncognitive, ale elevilor, reprezintă urmarea manifestărilor empatiche repetitive ale profesorului;
- Construirea unei imagini clare asupra lecției, din perspectiva educabililor, este dată de înțelegerea aprofundată a profesorului referitoare la ceea ce urmează să predea, la ceea ce urmează să învețe elevii și la ceea ce va fi evaluat, ca urmare a procesului instructiv-educativ.

Dezvoltarea acestor modificări comportamentale pozitive în rândul agenților educaționali (profesori și elevi), grație practicării autoanalizei activității didactice de către cadrele didactice, nu doar că sporește creșterea gradului de eficiență educațională, ci generează calitate în educație. Afirmăm aceasta, plecând de la studiul de specialitate întreprins de către Rivkin et al. (2005), în care autorii relevă impactul calității cadrelor didactice asupra performanțelor elevilor. Cu cât este mai pregnantă implicarea profesorului asupra secvențelor actului educațional întreprins, cu atât crește oportunitatea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ. În continuare, propunem o definiție personală a autoanalizei activității didactice:

Autoanaliza activității didactice reprezintă o secvență interogativă, prospectivă și retrospectivă asupra principalelor elemente de structură, compoziție, evenimente, experiențe și trăiri, acumulate în actul educațional cu scopul de a soluționa disfuncționalitatea, pentru a obține rezultate superioare, din punct de vedere calitativ.

Distingem, astfel, faptul că autoanaliza activității didactice încorporează în funcționalitatea sa atât procese reflexive, întreprinse prin introspecție, autoobservare, autoinvestigare, autochestionare, cât și procese autoapreciative, desfășurate prin autonotare. În această manieră, profesorul care se autoanalizează poate să-și identifice nivelul performanței profesionale, gradul de acumulare al cunoștințelor în plan conceptual și practic-acțional.

I.1.1. Cadru terminologic complementar autoanalizei activității didactice

În vederea constituirii unui cadru terminologic, vom trata termeni precum: *autocunoașterea, autoaprecierea, autoobservarea, autoreflexivitatea, autoevaluarea, și autocontrolul*, considerându-i situați în proximitatea procesului de autoanaliză a activității didactice, sau chiar complementari acestuia. În aceeași măsură, vom delimita semnificațiile acestora în raport cu procesul autoanalizei activității didactice.

Autocunoașterea presupune studiul caracteristicilor fizice și psihice personale ale indivizilor și constituie cristalizarea conceptului de sine, cu ale sale două componente principale: imaginea de sine și stima de sine. Dintre aspectele autocunoașterii menționăm: aptitudinile și abilitățile profesionale, mecanismul motivațional al individului, corolarul emoțional și autoeficiența percepută. Ceea ce este de remarcat este faptul că, în comparație cu autoanaliza, procesul de autocunoaștere nu se focalizează pe interpretări ale comportamentului individului în situații concrete, ci presupune o conștientizare activă a sinelui în raport cu propriile capacități autocontrolate, demonstrate în situații variate de viață. Conform accepțiunii lui Salade (1998, p. 141), individul preocupat de autocunoaștere, trebuie „să poată aprecia însușirile pe care le are (și în ce măsură) și pe care nu le are”. Considerăm că deținerea unor abilități de autocunoaștere de către profesor și disponibilitatea sa de introspecție constituie premise relevante în vederea adoptării autoanalizei activității didactice. Doar un profesor care este conștient de competențele deținute, care își înțelege factorii determinanți în motivația profesională, care prezintă un control asupra emoțiilor sale și care tinde să creadă că poate deveni din ce în ce mai eficient, va putea percepe autoanaliza activității didactice, ca pe o strategie integrantă a dezvoltării sale pe tot parcursul vieții. Aspectul favorizant al autocunoașterii, așa cum susțin Ștefan & Bîta (2016, p. 22) este dat de faptul că „autocunoașterea adesea este marcată de subiectivism, se învață, este factorul esențial în reușita profesională și personală”. Astfel, grație subiectivismului, profesorul își poate contura și recontura imaginea de sine. Prin imaginea de sine se înțelege modalitatea de reprezentare a persoanei de sine. Individul are astfel o imagine integrală asupra ceea ce este, asupra punctelor forte și a punctelor slabe pe care le deține, asupra

comportamentelor sale, precum și a expectanțelor față de propria persoană. Tocari (2008) precizează că formarea imaginii de sine se realizează prin analiza propriilor gânduri, sentimente și activități, precum și prin compararea cu alți indivizi și conștientizarea aprecierilor din partea celorlalți. Cel de al doilea element în cristalizarea conceptului de sine este stima de sine. Conform Albu (2002), stima de sine se conturează pe baza încrederii automanifestate de către individ asupra propriului potențial. Convingerile pe care le are un profesor cu privire la capacitățile de a lua cele mai potrivite decizii în raport cu organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional, în raport cu relația didactică proiectată, în raport cu propria dezvoltare profesională, favorizează creșterea gradului de stimă de sine. Cadrele didactice cu o stimă de sine crescută demonstrează deschidere, perseverență și optimism față de atingerea finalităților educaționale în cadrul prestațiilor profesionale viitoare (Baumeister et al., 2003), ceea ce, în profesiunea didactică, acest aspect este unul vital pentru generarea eficienței, în ansamblul său.

Autoaprecierea constituie una dintre trebuințele fundamentale umane, de o importanță vitală pentru imaginea și stima de sine a individului (Tolstaia & Roșca, 2018). Autoaprecierea este privită ca o consecință a unui șir îndelungat de acțiuni desfășurate, care *vizează atât analiza personală a propriilor experiențe, cât și raportarea la experiențele celorlalți*. Moga (2009) enumeră câteva dintre criteriile de autoapreciere ale indivizilor: standarde sociale-profesionale, stereotipuri de percepție, principii și valori personale, etc. Indiferent de criteriul ales în acțiunile autoapreciative, se remarcă preponderent caracterul subiectiv al autoaprecierii. Un aspect care asigură o autoapreciere corectă este maniera realistă prin care individul își formulează expectanțele față de propria persoană. O formulă în vederea autoaprecierii este: $\text{autoaprecierea} = \frac{\text{succesul}}{\text{pretențiile}}$ (James apud Moga, 2013). Obținerea unei autoaprecieri pozitive, susține autorul, se poate realiza prin două modalități: fie prin susțineri deliberate ale eforturilor proprii în atingerea succesului, ori prin diminuarea pretențiilor referitoare la propria performanță.

Bocoș et al. (2021g) sugerează că autoaprecierea este o examinare critică, autoanaliză axată pe autoobservare și raportare la alții sau la anumite principii/norme/standarde/criterii/obiective operaționale, vizând

propriul comportament cognitiv sau noncognitiv (...). Mijloacele și tehnicile autoaprecierii sunt: autoobservarea, autoanaliza, autoevaluarea, autocontrolul, comparația.

Astfel, sesizăm că prin practicarea autoanalizei activității didactice, un profesor poate să își autoaprecieze performanțele profesionale, cuantificându-și astfel succesul sau reușita în raport cu expectanțele proprii sau cu anumite standarde de calitate impuse la nivelul sistemului de învățământ. Atât în vederea autocunoașterii, cât și a autoaprecierii, **autoobservația** joacă un rol esențial, ca metodă de organizare a datelor relevante despre propria persoană, la nivel cognitiv, social, emoțional, cât și managerial. Autoobservația implică maniera perceptivă, inductivă sau deductivă, a stărilor și acțiunilor personale ale unui individ. Autoobservația denotă observația propriilor fapte, comportamente și experiențe, cu scopul dezvoltării procesele conștiinței de sine și a autoperfecționării personalității. *Autoobservația implică gândirea reflexivă, creând premisele reflecției despre acțiune, reflecției în acțiune și reflecției pentru acțiune, recurgând la un traseu gradual: autocunoaștere, autoapreciere, autoanaliză, autocontrol, până la dobândirea autonomiei* (Bocoș, 2002).

În context educațional, cadrul didactic dornic de autoperfecționare, desfășoară în permanență acțiuni autoobservative-reflexive, pe care odată înregistrate, acestea vor fi supuse unor autoanalize și vor fi ajustate, conform propriilor expectanțe. Autoanaliza activității didactice se poate desfășura doar în complementaritatea autoobservației.

Un alt termen complementar-indispensabil autoanalizei activității didactice este **autoreflexivitatea**, pe care Bocoș et al. (2021h) o definesc astfel: Autoreflexivitatea este capacitatea eului de a se lua pe sine ca obiect de studiu (Wicklund & Duval, 1972); așadar, obiectul autoreflexivității este însăși subiectul cunoscător, iar analiza sa este focalizată asupra sinelui și asupra principalelor sale componente: conceptul de sine (dimensiunea cognitivă a eu-lui), aprecierea de sine (dimensiunea afectivă a eului) și prezentarea de sine (dimensiunea comportamentală a eului). Autoreflexivitatea este un mecanism important de autocontrol și autoreglare. Această noțiune va fi explicitată, în detaliu, în cadrul capitolului III.

Autoevaluarea reprezintă autoanaliza materialului factologic reprezentativ care denotă comportamentul cognitiv și noncognitiv al persoanei în cauză,

expusă fiind să acționeze în diverse situații, contexte, împrejurări. Autoevaluarea se află într-o relație de interdependență cu imaginea de sine. Resursele în procesul autoevaluării profesorului provin din cunoștințele dobândite, din autoreprezentările realităților educaționale, trăite ca experiențe personale, din expectanțele cadrului didactic cu privire la propriul demers și implicațiile acestuia asupra elevilor, toate cuprinse în imaginea de sine a educatorului. Autoevaluarea implică câteva etape de execuție: măsurarea, aprecierea și notarea. Prima etapă vizează dimensiunea cantitativă a performanței profesionale, adică, cuantificarea reușitei didactice, pe baza unor criterii valide prestabilite. A doua etapă, aprecierea, prezintă implicații calitative, traduse prin elaborarea unor judecăți de valoare asupra demersului didactic, pe baza propriului sistem de valori. Ultima etapă, notarea, presupune acordarea unui anumit indicator de reușită profesională, ce poate lua diverse forme, precum: calificative, note, punctaje, procente, etc., plecând de la coeziunea datelor, obținute prin măsurarea și aprecierea propriilor rezultate.

Se poate constata, astfel, faptul că procesul autoanalizei activității didactice constituie o etapă care poate favoriza autoevaluarea cadrului didactic, grație caracterului său autoreglator, ce intervine în vederea ameliorării aspectelor disfuncționale dar și a valorificării punctelor forte ale profesorului, din cadrul actului instructiv-educativ.

Autocontrolul are o importanță majoră în propria activitate, manifestat fie în momentul acțiunii, fie după desfășurarea acțiunii, pentru inventarierea demersurilor didactice care au asigurat funcționalitatea actului educațional, potrivit Bocoș (2013). În esență, autocontrolul reprezintă capacitatea individului de a stabili anumite abateri în cadrul planului de dezvoltare, dar care să nu distorsioneze schimbările planificate.

La nivelul suprem, dezideratul acțiunilor autoanalitice ale profesorului modern, se situează **autonomia**. Autonomia profesorului presupune abordarea unei atitudini reflexive de către acesta, capacitatea de a-și chestiona propriile practici didactice, de a le analiza și de a le ameliora, de adaptare la particularitățile elevilor, capacitatea de autoformare și autoperfecționare permanentă etc. (Bocoș et al., 2021i). Date fiind „accelerările societății informaționale”, sistemul de învățământ românesc reclamă necesitatea unor cadre didactice autonome, care tind să îndeplinească standarde ridicate

Valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar...

ale cerințelor europene. Închegarea, particularizarea și dezvoltarea auto-cunoașterii, autoaprecierii, autoobservării, autoreflexivității, autoanalizei, autoevaluării profesorilor vor conduce la obținerea autocontrolului și autonomiei în profesiunea didactică (Vezi figura nr. I.1).

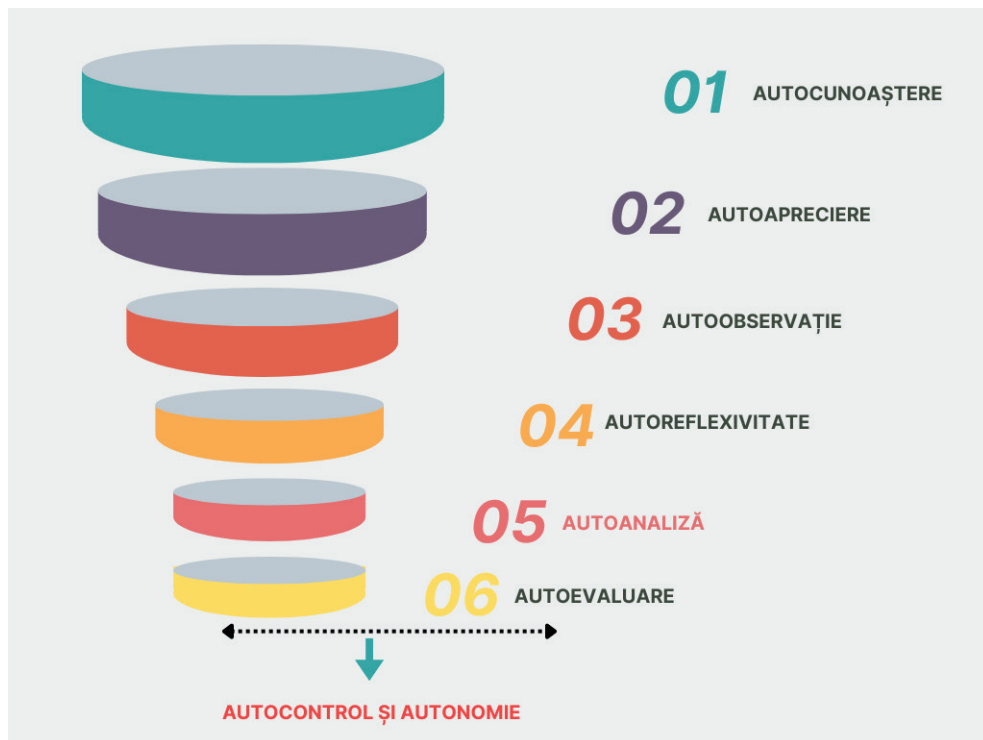


Figura nr. I.1. Ilustrarea grafică a procesualității evolutive a autoformării profesionale a profesorilor (concepție proprie)

I.2. Paradigma reflexivă în formarea profesională a profesorilor pentru învățământul primar

Fundamente teoretice ale acestui subiect tematic au fost abordate de către noi în articolul de specialitate, intitulat „*Reflection and Self-Analysis of Teaching Activity, an Opportunity for Professional Development*”, publicat în luna aprilie a anului 2023, în cadrul conferinței internaționale EduWorld, 2022, Education Facing Contemporary World Issues (Cioloca & Bocoș, 2023) și redată în rândurile următoare.

Una dintre prioritățile politicilor publice din toate sistemele de educație este formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În integralitatea sa, procesul de educație promovează valori printre care *reflecția* și învățarea, practicate pe tot parcursul vieții de către educabili și de către profesori (România educată. Proiect al Președintelui României, 2021).

Secolul trecut a marcat o primă alternativă de profesionalizare a cadrelor didactice, centrată pe dezvoltarea competențelor profesionale, cu scopul de reglare a procesului educațional la cele trei niveluri de referință ale sale: funcțional, structural și operațional. Cea de a doua alternativă de formare inițială a profesorilor este propusă din perspectivă personalistă și indică o integralitate a semnificațiilor, implicațiilor educaționale, resimțite de către profesor, care generează dezvoltarea spiritului *reflexiv*, critic și creativ al acestora (Păun, 2002).

Vlăsceanu (2019) reliefează faptul că inerenta cooperare a țărilor membre ale Uniunii Europene în domeniul educației și formării pe perioada actuală până în anul 2020 ((ET-2020) vizează în manieră primară șase arii, printre care se evidențiază educația și formarea deschisă și sprijinul puternic acordat profesorilor, formatorilor, liderilor de școli și altor membri ai personalului educațional. Rațiunea acestor opțiuni este fundamentată pe relația cauzală dintre performanțele individuale ale elevilor și calitatea profesională a profesorilor, verificată în numeroase cercetări și anchete sau analize întreprinse de organizații internaționale (OECD, UNESCO, Comisia Europeană). „Dinamismul, flexibilitatea, receptivitatea la nou și *reflecția* critică privind cerințele curriculare și demersul metodologic ar trebui să definească profesia didactică modernă” (Șerbănescu et al., 2020, p.43).

Reflecția și-a câștigat statutul de atribut esențial al profesorului pentru învățământ primar contemporan datorită rezultatelor valoric-calitative, obținute în urma poziționării critice a cadrului didactic în raport cu diferite componente ale procesului educațional. Formarea inițială și dezvoltarea profesională continuă, din paradigmă reflexivă, urmăresc dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesorilor de a prelucra mental cunoașterea și deciziile educaționale asupra propriului demers didactic, de a identifica, analiza și înlătura dificultățile întâmpinate în actul de predare-învățare-evaluare, de a asocia variațiuni de cunoștințe, strategii didactice și proceduri în procesul educațional, precum și de a-și crește adaptabilitatea, reziliența și eficiența în carieră.

O analiză fină asupra dezvoltării profesionale, realizată prin reflecție, vizează dimensiuni de prim plan ale evoluției practicii didactice: „nu știi că nu știi, știi că nu știi, nu știi că știi, știi că știi”. Aceste dimensiuni pot fi abordate de către un cadru didactic prin utilizarea unui sistem de tehnici ce promovează autoanaliza activității didactice. În esență, acest tip de reflecție trebuie să parcurgă cinci etape: experimentarea, discutarea experiențelor individuale, prelucrarea acestor experiențe, generalizarea și aplicarea rezultatelor (Luft, 1969). Identificarea zonelor de dificultate în munca la catedră, prin întrebări reflectivă, oferă indici eficienți pentru formarea competențelor autoanalitice. În ansamblul demersurilor evaluative a activității didactice, autoanaliza ocupă un moment de maximă importanță, deoarece prin intermediul ei, profesorul își adresează o serie de interogații a căror răspunsuri consemnate, conștientizate și valorizate în plan acțional, vor produce schimbări relevante. Studiile realizate de către Russell (2021) și Zeichner (1995) disting rolul major pe care îl are reflecția în actul de predare, în a învăța să predai și mai mult, în dezvoltarea profesională. Exemplele oferite de către ei denotă rezultate ale învățării determinate de o astfel de cercetare și impactul considerabil al practicării demersului autoanalitic în crearea unui management dezirabil.

Un profesor ce practică în mod sistematic reflecția în activitatea didactică își dezvoltă competențele manageriale. Modalitatea de organizare a activității didactice, capacitatea de auto-observare și autoanaliză, gândirea din timp a lecțiilor, cunoașterea îndeaproape a elevilor, abilitatea de găsire a soluțiilor pentru diversele situații problematice, competența pregătirii resurselor educaționale necesare implică o coordonare eficientă a propriilor acțiuni. McClure (2005) susține că unul dintre factorii esențiali ai gândirii metacognitive, activată retrospectiv, asupra acțiunilor generatoare de rezultate, este *reflecția*.

La nivel general, formarea personalului didactic presupune parcurgerea a trei etape: formarea profesională inițială, beneficierea de sprijin la început de carieră și dezvoltarea profesională continuă. Implementarea paradigmei reflexive în cadrul fiecărei etape menționate, ar transforma un novice dornic de explorare științifică, într-un profesor reflexiv, iar mai apoi într-un expert în științele educației. Deoarece așa cum afirmă Păun (2017, p. 143): „Profesorul expert și cel reflexiv reprezintă cele două dimensiuni

complementare ale profesorului actual. Expertiza și reflexivitatea nu sunt nici opuse, nici exclusive una în raport cu cealaltă”. Astfel, profesorul modern, își dezvoltă aptitudini reflexive și experiențe didactice, pe tot parcursul demersului său evolutiv: în cadrul planificării carierei, în formarea inițială și în formarea continuă.

I.2.1. Formarea inițială a profesorilor pentru învățământul primar

Formarea cadrelor didactice reprezintă o premisă de maximă importanță pentru un sistem de învățământ eficient. Plecând de la următoarea accepțiune, conform Comisia Europeană/ EACEA/ Eurydice, 2018, p. 68: „Calitatea predării este recunoscută în mod obișnuit ca fiind unul dintre factorii-cheie în asigurarea rezultatelor educaționale pozitive pentru elevi. Prin urmare, este important ca profesorii să poată continua să-și dezvolte și să-și îmbunătățească abilitățile pe tot parcursul carierei și, cel mai important, să rămână motivați să predea”. La nivel european, în vederea admiterii profesorilor la instituțiile care oferă studii superioare în care se poate desfășura formarea inițială a cadrelor didactice, se constată problematica generală a criteriilor de selecție. Majoritatea țărilor europene nu adoptă teste de aptitudini sau interviuri cu privire la motivația candidatului în alegerea meseriei. Acest aspect poate constitui o cauză a nonconformității candidaților la expectanțele profesiei și ulterior, o cauză a abandonului acestora din carieră. De aici, se explică cifra deficitului cadrelor didactice, la nivel european. În anul școlar 2019-2020, 35 de sisteme de învățământ din Europa sufereau de un deficit semnificativ de cadre didactice în învățământul secundar inferior, potrivit unui raport al Eurydice. Mai mult, UNESCO estimează că ar fi nevoie la nivel global de încă 24,4 milioane de profesori în învățământul primar.

Un considerent comun al țărilor comunitare, din perspectiva formării inițiale a profesorilor, este desfășurarea obligatorie a practicii pedagogice. Din punct de vedere al duratei desfășurării practicii pedagogice, se înregistrează anumite diferențe. În majoritatea țărilor ponderea incipientă a orelor alocate practicii pedagogice este de 200 de ore. În acest context nu se încadrează Polonia, România, Slovacia, Croația și Turcia. Tocmai de aceea, la nivel național, în România, se impune condiția regândirii fundamentale a conceptului de practică pedagogică. Păun & Ezechil (2013) relatează că

practica pedagogică ar trebui pusă sub umbrela unei experiențe trăite, a unei chestionări reflective. Însă, pentru acest proces este nevoie de practicare sistematică și de îndeplinirea unor condiții (ibidem, 2013): caracterul demonstrativ, procedural; caracterul reflexiv și caracterul creativității în practica pedagogică.

Formarea inițială pentru cariera didactică presupune dobândirea de către profesori a unor competențe și certificări oficiale, care să le permită exercitarea profesiei: *formarea de specialitate* (prin promovarea studiilor de specialitate la nivel liceal și a programelor de studii universitare) și *formarea psihopedagogică* (prin promovarea unor programe de studii psihopedagogice oferite de instituțiile de învățământ superior, respectiv de departamentele pentru pregătirea personalului didactic). În cele ce urmează, vom evidenția câteva puncte istorice de reper, cu privire la formarea inițială a profesorilor din România (vezi Tabelul nr. I.4).

Tabelul nr. I.4. *Puncte istorice de reper cu privire la formarea inițială a profesorilor din România (sinteză proprie)*

| Anul desfășurării acțiunii strategice | Acțiunea strategică desfășurată |
|---------------------------------------|--|
| 1996 | Desfășurarea primelor formări inițiale ale profesorilor, sub egida departamentelor pentru pregătirea personalului didactic. |
| 1999, 2001, 2003 | Restructurări ale planurilor de învățământ Introducerea unor discipline noi Introducerea creditelor de studiu |
| 2001-2004 | Lansarea strategiei de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar: standarde profesionale, reforma curriculară, stagiatura ca liant între formarea inițială și formarea continuă |
| 2001 | Legea Educației Naționale, nr. 1/2011: condiții pentru ocuparea funcțiilor didactice |
| 2005-2006 | Procesul de la Bologna: reorganizarea structurală a învățământului superior |

În contextul formării inițiale a profesorilor pentru învățământ primar, vom face referiri la Legea învățământului preuniversitar, 2023. Conform Articolului 176, alineatul (1), punctul d, pentru ocuparea funcției didactice de profesor pentru învățământ primar, este necesară cel puțin una dintre următoarele condiții:

(i) absolvirea cu diplomă de bacalaureat a liceului pedagogic cu specializările „Pedagogia învățământului primar” și absolvirea cu diplomă de licență a specializării „Pedagogia învățământului primar”;

(ii) absolvirea cu diplomă de licență a specializării „Pedagogia învățământului primar” și absolvirea unui program de studii universitare de masterat didactic cu durata de un an;

Organizarea programului universitar de formare inițială pentru profesia didactică este stabilită, în prezent, prin OMEN nr. 4139/ 2022 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate, din a cărei METODOLOGIE-CADRU de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate, am extras, conform articolului 1, alineatul (2), următoarele: În cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate, certificarea competențelor pentru profesia didactică se poate obține ca urmare a promovării următoarelor niveluri de formare psihopedagogică: a) nivelul I (inițial) care acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul antepreșcolar, preșcolar, primar, gimnazial, profesional și în ciclul inferior al liceului, cu condiția acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;

Aceste prevederi legislative ne indică imaginea de ansamblu a criteriilor necesare practicării meseriei de profesor pentru învățământ primar. Competențele dezvoltate pe parcursul acestor ani de formare vizează (Ilie, 2005):

- Stăpânirea conceptelor fundamentale din cadrul disciplinelor principale de studiu (Fundamentele Pedagogiei, Teoria și Metodologia Instruirii, Teoria și Metodologia Curriculumului, Teoria și Metodologia Evaluării și Managementul clasei de elevi) și conștientizarea articulării lor sistemice;
- Explicarea, interpretarea și argumentarea diverselor paradigme, teorii referitoare la problematicile aplicării curriculumului și la diversele abordări didactice în cadrul instruirii, evaluării și managementului clasei de elevi;
- Internalizarea semnificațiilor componente procesului educațional;
- Valorificarea cooperării în identificarea soluțiilor problemelor și a rezolvării sarcinilor de învățare.

Pentru a identifica statutul reflecției în formarea inițială a profesorilor, am consultat conținuturile disciplinelor fundamentale de studiu din cadrul formării inițiale (Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Managementul clasei de elevi) și am elaborat câteva sinteze analogice după criteriul lexical „reflecție”, identificând segmentele curriculare în care reflecția este adusă în lumină. Astfel, am ajuns la următoarele concluzii:

- Conceptul de „reflecție” este tratat în toate cele cinci discipline de studiu;
- Cea mai mare complexitate în abordarea acestui concept este realizată în cadrul disciplinei „Fundamentele pedagogiei”;
- Acest concept este valorificat și în cadrul sugestiilor pentru studenți, respectiv în cadrul sugestiilor metodologice privind procesul de predare, instruire, cuprinse în cadrul suporturilor de curs;
- Disciplina de studiu „Fundamentele pedagogiei” tratează reflecția prin intermediul unor teorii, paradigme educaționale, precum: teoria dublei determinări, marile pedagogii, reconstrucția pedagogică, care propune tranziția de la teoria aspirațiilor spre practica însoțită de reflecție teoretică, precum și prin mențiuni legate de modul de asimilare al cunoștințelor de către elevi;
- Disciplina de studiu „Teoria și metodologia curriculumului” *evidențiază importanța reflecției* în cadrul procesului de evaluare al curriculumului și ca factor central pentru funcția de dirijare a învățării, prin adresarea de întrebări reflexive;
- În disciplina de studiu „Teoria și metodologia instruirii” sunt incluse diverse sugestii metodologice privind procesul de instruire, care *valorifică procesul de reflecție* al cadrului didactic;
- „Teoria și metodologia evaluării” *nuanțează impactul reflecției* în cadrul dezvoltării capacității de autoevaluare a elevilor;
- Disciplina „Managementul clasei de elevi” subliniază procesul reflexiv al profesorului, ca parte integrantă a unui management educațional, privit ca o artă, în care se impun investigații pedagogice permanente; De asemenea, este precizată *responsabilitatea cadrului didactic de a stimula, încuraja și dezvolta abilități metacognitive și reflexive*, în rândul elevilor săi.

I.2.2. Formarea continuă a profesorilor pentru învățământul primar

Demersurile de formare inițială a profesorilor nu pot asigura exhaustiv pregătirea acestora pentru „viața la catedră”, ținând cont de complexitatea procesului de predare-învățare-evaluare și de diferitele atribuții didactice, care revin în responsabilitatea educatorului (Cochran-Smith et al., 2008; Eshter et al., 2015). Dezvoltarea profesională presupune consecvență în îmbunătățirea aptitudinilor pedagogice (Bolam, 2002) și implică extinderea cunoștințelor preexistente ale profesorilor, dezvoltarea altor competențe profesionale și practicarea reflecției asupra propriilor procese instructive (Darling-Hammond, 2005). Cariera profesorului este supusă unor provocări contemporane iminente, astfel încât este nevoie de o constantă redimensionare a parcursului evolutiv al carierei, prin căi de formare continuă, complementare formării inițiale. La nivel european, în mai mult de 20 de țări europene, dezvoltarea profesională continuă constituie o îndatorire profesională, chiar dacă nu se aplică obligativitatea în toate cazurile. Ceea ce se constată însă, este faptul că, aceste forme de dezvoltare profesională sunt asociate cu oportunități de evoluție în carieră sau cu bonusuri de natură salarială. Exemple de astfel de țări sunt: Franța, Islanda, Olanda, Suedia, Spania, Luxemburg, Polonia, Portugalia, Slovenia și Slovacia.

Conform Legii învățământului preuniversitar (2023), articolul 185, alineatul (1): Formarea continuă a cadrelor didactice cuprinde dezvoltarea profesională prin programe și activități de formare, precum și etapele de evoluție în carieră, după obținerea dreptului de liberă practică pentru cariera didactică. Autorii Păun, Iucu, Șerbănescu (2008, p. 437) specifică faptul că „principalele etape ale formării continue a personalului didactic sunt obținerea gradelor didactice și perfecționarea obligatorie la 5 ani.” Obținerea gradelor didactice II, I și a titlului de profesor emerit asigură evoluția în carieră a profesorilor pentru învățământ primar, iar stagiile de formare continuă obligatorii, cuprinse în subsistemul de echivalare prin credite profesionale transferabile acoperă nevoile de dezvoltare profesională ale profesorilor. Numărul minim de credite care trebuie dobândite pe parcursul a cinci ani de către profesori este de 90. Principalele forme de organizare a formării continue, conform OME, nr. 4224/2022, Metodologia-cadru privind asigurarea calității programelor pentru dezvoltarea

profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile, sunt:

- Programe pentru dezvoltare profesională continuă din oferta avizată a CCD
- Programe pentru formarea profesională a adulților
- Programe de instruire și de informare științifică de specialitate/în domeniul științelor educației/pe teme prioritare ale educației/management
- Activități metodice, științifice și/sau psihopedagogice derulate în cadrul unității de învățământ sau la nivelul mai multor unități
- Sesiuni de comunicări științifice/workshopuri în domeniul de specialitate, în domeniul științelor educației sau al managementului educațional, prezența și participare activă
- Complementar acestora amintim posibilitatea obținerii creditelor, prin intermediul programelor complementare, la care adăugăm, implicit:
 - Studii universitare de masterat
 - Studii universitare de doctorat.

Adoptarea unei poziții interogative a profesorului, în raport cu demersul didactic propriu, va permite constatarea aspectelor funcționale cărora le este necesară asigurarea persistenței, în actul educativ, și a aspectelor mai puțin funcționale, considerate nevoi concrete de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ. Anghelache (2008) subliniază că una dintre marile dificultăți de optimizare a procesului educațional este dată de incapacitatea cadrului didactic de a-și diagnostica cu exactitate nevoile de perfecționare. Dacă formarea inițială presupune programe de instruire, structurate astfel încât să contureze identitatea profesională a unui cadru didactic, formarea continuă trebuie să rezulte în urma unei analize de nevoi de formare a cadrelor didactice. Iar acest aspect este posibil doar prin intermediul practicării reflecției și autoanalizei activității didactice a profesorilor.

Privind reflecția cadrului didactic ca o premisă de bază pentru identificarea altor nevoi de dezvoltare profesională continuă, interesul nostru a fost de a explora oportunitatea dezvoltării competențelor reflexive ale profesorilor, prin programe de formare continuă acreditate, conform registrelor naționale. De asemenea, ne-a interesat să analizăm modul în care conceptul de reflecție didactică sau alte concepte complementare acestuia au fost integrate în

tematicile programelor de formare continuă propuse, pe parcursul a cinci ani, respectiv în perioada 2017-2022 (vezi Tabelul nr. I.5).

Tabelul nr. I.5. *Centralizarea programelor de formare continuă acreditate pe perioada anilor 2017-2022, în România, care potențează dezvoltarea competențelor reflexive ale profesorilor (sinteză proprie)*

| Nr.crt. | Denumirea programului | Furnizorii programului | Număr de ordin de ministru, de acreditare |
|---------|---|---|---|
| 1. | „Înregistrarea electronică a autoevaluării” | Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Pre-universitar | 6568 / 20.12.2023 |
| 2. | „Self-managementul învățării și motivației sustenabile în educație” | Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației | 4737 / 09.08. 2019 |
| 3. | „Autocontrolul și acceptarea propriei persoane” | Casa Corpului Didactic Timiș | 4882 / 15.07.2019 |
| 4. | „Profesorul reflexiv” | Asociația Centrul de Formare Nouă, Satu Mare | 3673 / 02.05.2022 |
| 5. | „Educația prin cunoașterea funcționării creierului” | Asociația pentru Dezvoltare și Inovare Psihoeducațională Cluj-Napoca | 3904 / 05.06.2018 |
| 6. | „Mentalitate deschisă în educație” | Asociația SUPERTEACH România | 3879 / 04.06.2021 |
| 7. | „Expert în evaluarea cadrelor didactice” | Casa Corpului Didactic „Grigore Tăbăcaru” Bacău | 3161 / 13.02. 2019 |

Conform programelor de formare continuă acreditate, referitoare la dezvoltarea competențelor reflexive ale profesorilor, menționate anterior, se poate sesiza că numărul acestora este destul de limitat, raportându-ne la cererea ofertei. Singurul curs dedicat exclusiv acestei tematici este intitulat „Profesorul reflexiv”. Nu dorim să contracarăm faptul că în multe alte programe de formare continuă a cadrelor didactice, această tematică este tratată tangențial, însă considerăm că subiecte tematice, precum: reflecția pedagogică, autoanaliza activității didactice și self-managementul ar trebui să constituie priorități de dezvoltare profesională a personalului didactic.

I.2.3. Un deziderat al dezvoltării profesionale – tranziția autoanaliză-evaluare formatoare-autoeducație-educație pe tot parcursul vieții

Pentru a realiza un tablou procesual al dezvoltării profesionale ale cadrelor didactice vom trata tranziția **autoanaliză-evaluare formatoare-autoeducație-educație pe tot parcursul vieții** și legăturile sistemice dintre aceste etape.

Comisia Europeană, pe baza documentului „Principii europene comune pentru competențele și calificările cadrelor didactice” (Comisia Europeană, 2005) evidențiază anumite principii fondatoare ale formării și dezvoltării profesionale ale profesorilor: a fi profesor înseamnă a fi un om calificat; a fi profesor înseamnă a fi cursant pe toată durata vieții; a fi profesor înseamnă a fi flexibil și mobil; a fi profesor înseamnă a fi dispus la cooperare. Înrolând aceste principii, dezideratul profesorului în raport cu a sa carieră se concretizează în parcurgerea de către acesta a unui traseu motivațional de deformare-formare-reformare profesională. Anumite obiceiuri didactice sau principii educaționale guvernate în accepțiuni ale perioadei trecute, necesită a fi deformate, pentru a oferi spațiul necesar instaurării celor noi. Acestea, la rândul lor, vor trebui ajustate, în funcție de condiții externe, precum influențe socio-culturale, politici educaționale, particularități specifice ale agenților educaționali, care trec prin filtrul analizei, realizată de către profesor.

Autoanaliza potențează descoperirea sinelui și evoluția personală înspre un „eu” mai bun și mai eficient. Dezvoltarea, în accepțiunea sa generală, nu poate fi produsă fără o analiză obiectivă asupra propriilor acțiuni, decizii și comportamente și fără o cogniție activată înspre înțelegerea semnificațiilor experiențelor trăite. Astfel, pentru o analiză corectă e nevoie de dorința schimbării persoanei în cauză, de conștientizare activă a propriilor acțiuni, de acceptare a consecințelor rezultate în urma acțiunilor și a aspectelor mai puțin funcționale din cadrul acestora, de dezvoltare continuă și de onestitate în cântărirea deciziilor și în validarea asumțiilor personale. Progresul transformării este monitorizat și evaluat, luând în spectru, valențele formative care au contribuit la generarea sa.

Conceptul de **evaluare formatoare** a fost dezvoltat în anii '80, fiind teoretizat de către un grup de cercetători din Marsilia (Bonniol, 1981; Nunziati, 1990). Această teorie a evaluării este structurată pentru a substitui evaluarea formativă, plecând de la importanța pe care anticiparea o are la nivelul structurilor cognitive ale unui individ, precum și la nivelul dezvoltării integrale a personalității sale. Schimbarea pedagogică pe care evaluarea formatoare o impune este dată de elementele procesuale ale acestui fenomen educațional: analiza sarcinii de realizat, pe baza obiectivelor enunțate în prealabil și conștientizate de educabil; identificarea criteriilor de realizare a sarcinilor, a pașilor executivi ce trebuie urmați; constituirea propriului stil

de învățare, al propriului traseu de dezvoltare, care să permită în ultimă instanță. proceduri de rectificare. Cu alte cuvinte, evaluarea formatoare este centrată pe educabil, fondată pe mentalitatea deschisă cu privire la transformarea în sens pozitiv a identității profesionale, care favorizează pe baza reflecțiilor asupra propriei acțiuni, restructurări permanente în cadrul demersului didactic.

În aceeași direcție, a transformării identității, intervine și **autoeducația**, pe care Stan (2001) o caracterizează ca fiind o activitate dinamică, responsabilă și plurivalentă de îmbunătățire, perfecționare a personalității. Autoeducația se manifestă ca urmare a educației permanente, fără a recurge la sprijinul specializat al instituțiilor educaționale, iar această tendință devine din ce în ce mai pregnantă odată cu înaintarea în vârstă a oamenilor. Literatura de specialitate distinge anumite metode și procedee de autoeducație: autopersuasiunea, exemplul, autostimularea, autoconstrângerea, jurnalul intim, autoanaliza, autoevaluarea rezultatelor (Comănescu, 1996). Astfel, autoeducația presupune stăpânirea din partea individului a unui ansamblu de metode de autocontrol, autostimulare, autoconstrângere și de dezvoltare a creativității, în vederea actualizării cunoștințelor și abilităților individuale.

Conceptul de profesionalizare didactică reprezintă „utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini), care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale” (Guțu, 2015, p. 104). Într-un astfel de context, al extinderii dezvoltării profesionale continue în raport cu anumite cerințe instituționale, *competențele reflexive și aptitudinile de cercetare ale profesorilor constituie pârghii de asigurare a calității prestației didactice*. Conform Comunicării Comisiei către Consiliul și Parlamentul European privind îmbunătățirea calității formării profesorilor (2007), sunt vizate competențe de reflecție sistematică asupra practicii educaționale, introducerea rezultatelor cercetărilor educaționale în actul de predare, evaluarea eficienței strategiilor didactice proprii și reconfigurarea demersului didactic, identificarea propriilor nevoi de formare. *Aceste nevoi de formare ale profesorilor se află într-o permanentă actualizare, din cauza sau datorită contextelor evolutive pe care societatea le parcurge neconținut.*

Educația permanentă poate fi definită drept procesul de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale *pe durata întregii vieți a individului* (Stanciu, 1999). Dintre Politicile de la nivelul Uniunii Europene în domeniul formării profesionale continue, Memorandumul privind învățarea pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000) formulează o serie de mesaje cu rol de orientare a viitoarelor acțiuni în domeniu, care fac referire la accesul general la formarea și îmbunătățirea competențelor profesionale, la alocarea unor investiții în formarea și dezvoltarea resurselor umane din învățământ și la încurajarea inovației în predare și învățare.

Exigențele referitoare la **educația pe tot parcursul vieții** se impun pe baza multiplelor schimbări ce survin în mediul social, profesional și cultural al profesorului, această tipologie a educației fiind o urmare a democrației societății actuale și îndeplinind o funcție corectivă, care are scopul de remediere a dificultăților cu care se confruntă cadrul didactic, fiind susținută de ocazii permanente de dezvoltare și de motivație intrinsecă.

Așadar, pentru a atinge dezideratul dezvoltării profesionale, cadrele didactice trebuie să își cunoască sinele, să fie dornice de transformări pozitive ale identității lor și să se angajeze în procese de restructurare a demersului educațional, valorificând orice ocazie de dezvoltare, pe întregul parcurs al vieții.

I.3. Personalitatea cadrului didactic și rolul determinant al acesteia în eficiența didactică autopercepută

Personalitatea ... esență dinamică a oricărui om, mereu disponibilă și în continuă desfășurare, cu progresul și involuțiile ei, în dialectica existenței.

Salvatore Battaglia

Eficiența și personalitatea cadrului didactic reprezintă două subiecte de interes major în rândul cercetărilor din domeniul pedagogiei și a științelor educației. Personalitatea, în accepțiunea majorității specialiștilor contemporani, presupune indicele valoric rezultat în urma stabilirii unor raporturi dependente la nivelul structurii bio-psiho-socio-culturale a indi-

vidului, determinate de factori cognitivi, afectiv-motivaționali și comportamentali. Această structură bio-psiho-socio-culturală este înzestrată cu o capacitate de autoreglare, cu atât mai mult asupra categoriei componente ale sale: potențialul de formare al individului. Acesta include, în mod general, abilități de gândire, de meta-gândire și capacități de însușire a unor strategii de acțiune, iar în mod particular, configurații ale trăsăturilor de personalitate. Rolul determinant al educației asupra personalității este de a influența factorii ereditari și factorii de mediu, astfel încât individul să se poată dezvolta într-un climat prielnic, având la dispoziție toate condițiile necesare unei evoluții optime (Bocoș & Jucan, 2008).

„Există multe lucruri minunate pe lume, dar niciunul mai minunat decât omul”, afirma filozoful grec Sofocle, în urmă cu aproximativ 2500 de ani. Aplecându-ne asupra acestei mențiuni, cu atât mai mult, astăzi, în transcederea unei perioade în care se înregistrează progrese considerabile în domeniul cunoașterii, subliniem importanța calității în formarea și dezvoltarea personalității indivizilor, ca răspuns la stimulii exigențelor societății actuale. Pavelcu (1969, p. 279) indică accentul valoric în cadrul definiției personalității: „Capacitatea de acumulare activă, intensivă a valorilor fundamentale create de umanitate, capacitatea de a transforma conștient și eficient realitatea în folosul omenirii îi conferă individului uman valoare și-l consacra ca personalitate”. Astfel, conform definiției sale, personalitatea unui individ se remarcă prin modul în care acesta se raportează la realitatea înconjurătoare, captând, structurând și internalizând receptori valorici, în funcție de care își orientează comportamentul în exercitarea anumitor roluri pe care acesta le deține în societate. După cum spunea și Stoetzel (1963), referindu-se la persoană ca subiect, personalitatea reprezintă o proiecție obiectivă a acelu subiect.

Pe parcursul deceniilor anterioare, mulți cercetători și-au manifestat interesul pentru a studia personalitatea. Astfel, au reieșit câteva teorii-emblemă asupra personalității, pe care le prezentăm succint (vezi Tabelul nr. I.6), conform Țuțu (2007), astfel:

Tabelul nr. I.6. Studii asupra personalității umane și implicații teoretice ale acestora (sinteză personală)

| Teorii ale personalității | Implicații ale teoriei |
|---|--|
| <i>Psihologia analitică (Jung, 1994)</i> | Personalitatea are încorporate trei straturi (sisteme) intercorelate: conștientul, inconștientul personal și inconștientul colectiv. |
| <i>Psihologia individuală (Adler, 1956)</i> | Factorii socio-culturali reprezintă elementul central al dezvoltării personalității. Personalitatea are la bază tendința spre perfecționare, spre unitate și integrare. |
| <i>Psihanaliza interpersonală (Horney, 1998)</i> | Dezvoltarea personalității presupune rezolvarea conflictelor interpersonale. |
| <i>Teoria trăsăturilor de personalitate (Allport, 1937)</i> | Prin studiul asupra cercetărilor referitoare la personalitate, autorul identifică 3 elemente comune: 1. Fiecare om deține o personalitate unică; 2. Seria caracteristicilor personalităților individuale este diferită, în cazul oamenilor; 3. Caracteristicile personalităților prezintă o constanță relativă în timp. Introduce noțiunea de „trăsătură” pentru a evidenția particularitățile individuale, definind-o: predispoziția individului de a oferi răspunsuri identice sau similare la diferiți stimuli. |
| <i>Teoria constructelor personale (Kelly, 1963)</i> | Abordarea fenomenologică a personalității, mai exact, maniera în care indivizii înțeleg ceea ce li se întâmplă. Postulatul acestei teorii este efortul psihic al individului de a anticipa evenimentele care urmează să se desfășoare. |
| <i>Analiza factorială a personalității</i> | Influențat de manifestările behavioriste, autorul își structurează teoria pe baza analizei comportamentelor umane. Precizează că personalitatea cuprinde două dimensiuni majore extraversiunea (E); neuroticismul (N); ulterior adăugând o a treia: psihoticismul (P). |
| <i>Analiza factorială a personalității</i> | Comparativ cu Allport, care utilizează noțiunea de trăsătură de personalitate, în acest caz se propune conceptul de factor de personalitate, pentru a evidenția mai concret diferențele comportamentale dintre oameni. Structura fundamentală a personalității este constituită din cinci factori principali, denumiți Big-Five. Aceștia sunt: extraversiunea, agreabilitatea, conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și cultura/intelectul. |

Toate aceste teorii caută să explice structura unică a ansamblului caracteristicilor de ordin fizic și psihic a indivizilor ce le declanșează modalități de gândire, atitudine și comportament, în diverse situații. Alexandrescu (1998) este de părere că personalitatea și identitatea de sine a adulților sunt strâns legate de principala lor activitate – munca. În contextul mediului

educațional, personalitatea cadrului didactic încorporează particularitățile individuale ale profesorului, evidențiate în cadrul prestației didactice și în deplinătatea rolurilor pe care acesta le îndeplinește în cadrul profesiei. Accepțiunea profesorului modern include dincolo de nivelul înalt de calificare profesională, un spectru larg al competențelor profesionale, exercitate cu responsabilitate, pe baza unei judecăți de valoare coercitive, grație capacității de autoreglare. Formarea, dezvoltarea și reconstituirea acestor competențe profesionale deținute de către profesori pot genera eficiență în cadrul procesului instructiv-educativ. Cosma (2013) structurează legăturile sistemice dintre trăsăturile de personalitate ale profesorilor și eficiența activității didactice a acestora. Astfel, reies trei structuri de atitudini profesionale a profesorilor, pe baza trăsăturilor lor de personalitate, care indică eficiența didactică a acestora:

- Structura A: atitudini definite prin afecțiune, înțelegere, prietenie;
- Structura B: atitudini definite prin responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice;
- Structura C: atitudini definite prin putere de stimulare, imaginație, entuziasm.

Maniera în care cadrele didactice își vizualizează retrospectiv și prospectiv acțiunile pedagogice le permite acestora aprecierea perceptivă a autoeficacității. Bandura (1995) definește autoeficacitatea ca fiind credințele oamenilor în capacitățile lor de a organiza și executa acțiuni necesare pentru gestionarea situațiilor potențiale. Autoeficacitatea percepută a profesorului presupune convingerea acestuia asupra trăsăturilor de personalitate deținute, încrederea în propriile forțe, care îl vor determina să realizeze calitativ scopuri educaționale, traduse în termeni de expectanțe ale unor comportamente provenite de la educabili.

I.3.1. Dimensiunile personalității

Tipologia, natura și numărul dimensiunilor personalității au fost studiate de către teoreticieni, pe parcursul mai multor ani, utilizându-se permanent analiza factorială în vederea unor grupări coerente care să permită descrierea personalității.

În prezent, se remarcă, cu preponderență, cinci dimensiuni fundamentale ale personalității, cel mai elocvent model, în percepția noastră, fiind: modelul Big Five. Potrivit acestui model, instrumentul elaborat de McCrae & Costa (1999), un inventar de personalitate constituit din 240 de itemi, grupați în funcție de cele 30 de fațete ale personalității, permite evaluarea celor cinci dimensiuni: extraversiunea, agreabilitatea, conștiința, neurotismul și deschiderea.

Extraversiunea, care cuprinde fațete precum: sociabilitatea, activismul, asertivitatea, căldura sufletească, căutarea senzațiilor și emoțiile pozitive, evidențiază nivelul de sociabilitate al persoanei în cauză, siguranța de sine și pozitivismul. **Agreabilitatea** indică natura relațiilor interpersonale și generozitatea, prin fațete specifice: modestia, sensibilitatea, încrederea, altruismul, dreptatea, conformitatea. **Conștiința**, caracterizată prin: competiție, ordine, sentimentul datoriei, reușită, autodisciplină și deliberare, denotă capacitățile individului de planificare, organizare și îndeplinire a atribuțiilor. **Neurotismul** evidențiază prin fațetele sale: anxietatea, furia-dușmănia, timiditatea socială, depresia, impulsivitatea și vulnerabilitatea, echilibrul emoțional și abilitățile adaptative ale individului. **Deschiderea** evaluează curiozitatea intelectuală, imaginația, sensibilitatea estetică, atenția atribuită propriilor sentimente și atitudinile nondogmatice. Cele 6 fațete ale acestei dimensiuni sunt: deschiderea către reverii, estetic, sentimente, acțiuni, idei și valori (Platon, 2017).

Construirea Inventarului de personalitate Big Five©plus (Constantin et al., 2010) este o probă standardizată de evaluare a personalității, validată în România, care potențează realizarea unui screening al personalității individuale, în contexte organizaționale. Aplicarea acesteia în cadrul organizației școlare, asupra cadrelor didactice pentru învățământ primar, va permite o radiografiere exhaustivă a personalităților acestora, menită să semnaleze eficacitatea autoperceptută a profesorilor, să indice oportunități de dezvoltare personală și profesională a acestora și să valorifice punctele forte deținute de către cadrele didactice, în procesul instructiv-educativ.

Stogdill (1974) printr-o metaanaliză, relatează că printre trăsăturile de personalitate care conferă eficiența managerială indivizilor, se numără și extraversiunea și conștiinciozitatea. În studii ulterioare s-au identificat corelații semnificative între extraversiune și aptitudinile de conducere

(Baron & Byrne, 1991) și între extraversiune și satisfacția muncii (McCrae & Costa, 1995).

Trăsăturile de personalitate deținute de către profesori se reflectă, incontestabil, în activitatea lor didactică, în complexitatea rolurilor pe care aceștia le îndeplinesc la clasă.

I.3.2. Calități, aptitudini, statut, roluri, competențe

Personalitatea didactică se „autoconstruiește”, sub cupola exercitării funcțiilor profesionale deținute de către profesori, pe baza însușirilor principiilor, valorilor și normelor sociale, specifice profesiei didactice. Valoarea socială a profesiei didactice devine vizibilă prin intermediul unor atribute precum: manifestarea respectului profesorului față de propria persoană, față de activitatea didactică desfășurată și față de elevi, valorificarea interculturalității în actul educațional, comportamentul prosocial și moral-civic demonstrat în orice context școlar, respectiv extrașcolar, precum și respectarea diferențelor individuale, în cadrul relațiilor interumane (Ioja, 2020).

Asigurarea eficienței activităților didactice ale profesorilor pentru învățământ primar și profesionalizarea carierei didactice presupune contrabalansarea normelor și precizărilor legale referitoare la prestarea activității didactice, pe baza unor standarde profesionale, ce includ „un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional care se asimilează sistematic și pe baze științifice” (Păun, 2002, p. 21) și trăsăturile de personalitate, deținute de către aceștia. Dezvoltarea competențelor profesionale, experiența didactică și profesionalismul profesorului îl va conduce pe acesta spre atingerea unei trepte superioare de dezvoltare, la care orice dascăl tinde: măiestria pedagogică. Chiș (2005) precizează că este timpul oportun manifestării profesorului profesionist, care prin eforturile sale științifice să valorifice școala aflată în schimbare, bazându-se pe evoluția școlară a elevilor, tratați diferențiat. În acest sens, al evidențierii profesionistului în educație, Iucu (2004) propune *principalele ipostaze profesionale ale profesorului:*

- *Persoana concretă, aflată în deplină interdependență cu ceilalți și dornică de dezvoltare personală și profesională;*

- *Actorul social*, cel care ia în considerare implicațiile sociale și sarcinile, proiectele colective;
- *Tehnicianul*, cel care valorifică tehnologia ca instrument principal în soluționarea problemelor;
- *Enciclopedicul*, profesorul ce pune accent pe fundamentarea teoretică, tratată interdisciplinar;
- *Practicianul reflexiv*, profesorul care își analizează îndeaproape practicile educaționale, pe baza cercetării-acțiune.

Caracterul reflexiv al personalității didactice valorifică utilizarea unor proceduri de realizare a sarcinilor, atribuțiilor educaționale ale profesorilor, care implică procese precum: *analiza, interpretarea, argumentarea fondată, structurarea și restructurarea unor componente esențiale ale actului didactic*, în vederea generării eficienței și calității în contexte educaționale. În societatea actuală, una dintre mențiunile, acceptate la nivel european, în raport cu prestația didactică este cea referitoare la deținerea de către educatori a unor abilități ce vizează învățarea pe tot parcursul vieții, gândirea analitică, sintetizarea și promovarea unei comunicări eficiente. Aceste abilități vor permite profesorilor să ofere claritate predării, să exemplifice pertinent experiențe de învățare și vor crea cadrul oportun perfecționării competențelor psihopedagogice și științifice ale acestora, privite în continuare ca și principale *calități* ale cadrelor didactice, conform Manea & Stan (2015). Alte *abilități* necesare unui profesor eficient sunt: stabilirea clară a obiectivelor învățării elevilor; proiectarea și organizarea unor situații de învățare pentru elevi, corelate cu realitatea înconjurătoare; promovarea și dezvoltarea interacțiunilor sociale ale educabililor, în mediul școlar; cunoașterea și aplicarea unor strategii stimulatoare de creativitate, inovație și motivație pentru învățare, în rândul elevilor și monitorizarea permanentă a progresului școlar al educabililor și al propriului progres profesional (Manea, 2015). Atenția sporită pe care cadrele didactice o acordă propriei dezvoltări continue, respectiv a progresului profesional, se datorează unei conștientizări în masă a rolului vital pe care profesorii îl ocupă în viața elevilor lor (Gopinath, 2015). Profesorul este văzut în continuare de către elevi ca un model, ca un etalon al unui comportament dezirabil, care se circumscrie unui circuit de acțiuni cognitive și unor atitudini responsabile, menite să asigure buna-funcționare și desfășurare a activităților în școală

și comunitate. *Multitudinea de roluri* pe care profesorul le îndeplinește în cadrul procesului educațional, consacră meseria de dascăl ca fiind una autonomă. Ciolan (2008) definește autonomia ca fiind capacitatea umană de construcție a propriei identități, pe baza intereselor proprii, interacțiunilor eficiente cu realitatea înconjurătoare și a dezvoltării unor proiecte, menite să susțină propriile scopuri. Dincolo de principalul facilitator al învățării, profesorul este **expert** în actul de predare-învățare, un statut care nu poate fi demontat atâta timp cât personalitatea sa și competențele profesionale demonstrate conlucrează și generează performanțe de ordin cognitiv și comportamental în rândul elevilor lor. Profesorul este un **agent al motivației**, care stârnește, inițiază și menține motivația și interesul elevilor pentru învățare, prin intermediul diverselor tehnici și strategii activizante de tratare a conținuturilor curriculare. Profesorul este un **coordonator**, un **lider al grupului de elevi**, un **consilier** al acestora, care le orientează comportamentul și demonstrează empatie la fiecare acțiune desfășurată de către ei. Și nu în ultimul rând, profesorul este un **profesionist reflexiv**, care își anchetează demersul didactic, își adresează întrebări reflexive, pe baza cărora își reinventează abordarea pedagogică în funcție de nevoile și performanțele educabililor (Woolfolk, 1990).

Îndeplinirea tuturor acestor roluri poate fi realizabilă în momentul în care profesorul deține setul de competențe profesionale, specifice carierei didactice. Bocoș et al. (2021j) descriu competența ca fiind caracteristica (individuală sau colectivă) care presupune selectarea, mobilizarea, combinarea și utilizarea eficientă a ansamblului de cunoștințe, abilități și atitudini, într-o situație specifică. Un model ce confirmă această accepțiune a competenței este cel elaborat de către Voiculescu & Vintilă (2011), în cadrul proiectului „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior” (POSDRU/87/1.3/S/63709). Teoreticienii pornesc de la teza conform căreia o competență dispune de o structură internă, reprezentată de: componentele competenței (cunoștințe, abilități, atitudini) și relațiile stabilite între acestea și de o structură externă, exprimată prin contextul în care se manifestă competența (sarcina de lucru, situația, contextul) și relațiile situaționale impuse de către acesta (Vezi Figura nr. 1.2.).

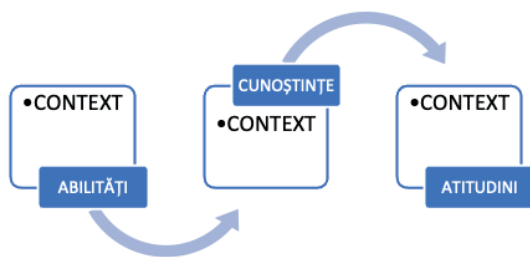


Figura nr. I.2. Structura competenței (adaptare după Voiculescu & Vintilă, 2011)

Având ca punct de plecare documentele de politică educațională, la nivel european, Comisia Europeană (2013) a propus un set de competențe ale profesorului, care au fost grupate în trei mari categorii: cunoaștere și înțelegere, abilități și disponibilități personale (credințe, atitudini, valori, grad de angajament). O altă categorisire complexă a competențelor necesare profesiei didactice presupune:

- a. *competențe elementare*, precum: capacitatea managerială, empatia, creativitatea și utilizarea tehnologiilor informaționale;
- b. *competențe de specialitate*: stăpânirea conținuturilor curriculare specifice disciplinelor de învățământ și prelucrarea adecvată a acestora, conformarea la specificitatea dezvoltării psihointelectuale a elevilor, aplicarea unor strategii de predare-învățare creative și participative;
- c. *competențe psihopedagogice și metodice*: adaptarea și transformarea conținuturilor curriculare în funcție de situații de învățare concrete, elaborarea unor proiecte educaționale, coordonarea actului educațional, bazat pe dezvoltarea unei gândiri critice în rândul elevilor, monitorizarea și evaluarea/ autoevaluarea demersului didactic;
- d. *competențe psihorelaționale*: managementul clasei de elevi, comunicarea educațională eficientă, mobilizarea agenților educaționali în vederea atingerii unor obiective comune;
- e. *competențe transversale*: achiziții ale dezvoltării personale și profesionale, traduse în termeni de valori și atitudini, transferabile în diverse domenii și situații contextuale (Șerbănescu et al., 2020).

Dezvoltarea acestor competențe la profesori, permite rafinarea și cristalizarea personalității lor didactice, cu efecte pronunțate de eficiență asupra elevilor și asupra actului educațional, în sine.

Sistemul de competențe profesionale enunțate anterior se dezvoltă procesual-gradual la profesori, pe baza aptitudinilor lor pedagogice. Ștefan (2006) precizează că aptitudinea pedagogică constituie un șir de însușiri individuale, care valorifică comportamentul educațional eficient. Aceste însușiri presupun abilitatea de a fi convingător, de a fi coerent și de a transmite mesajul educațional clar, pe înțelesul tuturor, de a comunica adecvat cu elevii și de a dezvolta relații profesionale bazate pe respect reciproc, empatie și înțelegere. Aptitudinea pedagogică include aspecte de ordin cognitiv și afectiv-motivațional, dobândite de către cadrul didactic, în urma eforturilor dedicate autoformării, în vederea obținerii unor performanțe profesionale superior-calitative, în comparație cu cele anterioare.

I.3.3. Implicații personale și educaționale privind eficiența activității didactice

Autoeficacitatea reprezintă un concept cu o importanță valorică majoră, atât pe plan personal, cât și pe plan profesional, pentru orice individ al societății actuale. Acest concept a fost valorificat în cadrul Teoriei social-cognitive, enunțată de către Bandura (1986), și presupune în accepțiune modernă, ceea ce un individ este convins că poate realiza, pe baza abilităților și capacităților sale, în anumite contexte specifice, în vederea producerii unor rezultate scontate (Snyder & Lopez, 2007). Autoeficacitatea poate reprezenta un rod al preocupărilor constante ale indivizilor de a întreprinde acțiuni proactive, de a fi angrenați permanent în procese de reflecție, organizare și reorganizare a acțiunilor, precum și în acte autoreglatoare, cu scopul îmbunătățirii personalității și a faptelor care îi reprezintă (Jeffrey & Nevid, 2009).

Cele patru surse principale ale credințelor de autoeficacitate, ce încorporează atât implicații personale, cât și profesionale ale subiecților au fost enumerate de către A. Bandura (1986): experiențe de măiestrie, experiențe diverse oferite de modele sociale, persuasiunea socială și stările fiziologice. *Experiențele de măiestrie* se referă la ideea unui efort susținut în atingerea și manifestarea succesului. Preconcepțiile individului, situate la nivel de subconștient, se implementează în mintea umană astfel încât experiențele reușite parcurse de către subiectul în cauză vor contribui la creșterea nivelului de autoeficacitate percepută, iar în egală măsură, experiențele distorsionate din punct de vedere calitativ vor produce subminarea nivelului

de autoeficacitate. *Experiențele diverse oferite de modele sociale* fac trimiteri la oportunitatea indivizilor de a observa cum acționează alții în diverse contexte și mai mult decât atât, de a aprecia reușita lor prin racordare directă la propriile abilități similare deținute de către aceștia. *Persuasiunea socială* presupune înrădăcinarea unor convingeri și motivații personale referitoare la propriile abilități deținute, care vor asigura reușita persoanei în cauză. *Stările fiziologice* influențează percepția indivizilor asupra propriei eficiențe. Stările emoționale pozitive îmbunătățesc autoeficiența percepută a oamenilor.

Maddux (2016) prezintă o contribuție teoretizată relevantă, prin care intervine cu o a cincea sursă principală de autoeficacitate: *vizualizarea sau experiențele imaginare*. Prin aceasta, el sugerează că expunerea la nivel mental a unor experiențe încununate de succes, întăresc sentimentul de capabilitate al indivizilor.

Eficiența cadrelor didactice, în mediul educațional, la nivel micro-structural, denotă *valorificarea abilităților de explorare, identificare, organizare și aplicare a celor mai potrivite strategii didactice pentru a produce rezultatele expectate, inițial corolate în termeni de finalități educaționale și ulterior concretizate în comportamentele educabililor*. Webb et al. (2002) evidențiază că profesorul care practică autoanaliza activității didactice asigură liantul dintre recunoașterea informațiilor, la nivel de cunoaștere, organizare, estimare și comparare cu formularea de concluzii, observarea faptelor și cu raționamente logice.

Din prisma principalelor etape ale procesului educațional, în continuare vom sublinia semnificația eficienței cadrelor didactice în etapa de predare, efectul eficienței cadrelor didactice în învățarea școlară a elevilor și eficiența cadrelor didactice în etapa de evaluare. Instruirea didactică, sub aspect funcțional, este construită pe baza unei intenționalități și este ghidată de obiective menite să fie îndeplinite. Eficiența didactică este conturată în cadrul activităților instructiv-educative prin articularea coerentă a resurselor informaționale, metodice, educaționale, organizatorice și motivaționale, în vederea atingerii finalităților educaționale.

O sinteză cuprinzătoare (Coe et al., 2019) evidențiază **impactul predării eficiente** a profesorilor, relevat prin urmărirea și îndeplinirea cu succes a patru priorități: *înțelegerea conținutului, crearea unui mediu pozitiv, maximizarea oportunităților de învățare și activarea gândirii profunde*.

Înțelegerea conținuturilor curriculare ce urmează a fi predate presupune din partea profesorului o documentare științifică riguroasă, care să îi asigure un transfer clar al mesajului educațional, adaptat caracteristicilor de vârstă ale elevilor. Prin această măsură strategică de stăpânire a conținutului, profesorul este pregătit să răspundă curiozităților elevilor și să soluționeze posibilele neclarități apărute în receptarea și înțelegerea conceptelor. În aceeași măsură, un profesor eficient va structura conținutul astfel încât acesta să poată fi asociat cu alte cunoștințe deținute deja de către elevii săi, pentru o asimilare cognitivă graduală a acestora. Scenariile didactice ale educatorului necesită a fi rafinate, cu scopul de a identifica și valorifica prin repertoriul de activități educaționale, modul de gândire al elevilor.

Crearea unui mediu pozitiv, favorabil învățării și dezvoltării integrale a personalităților elevilor implică stabilirea unor relații educaționale bazate pe respect reciproc și încurajarea dezvoltării unor relații elev-elev, în care să fie configurate: cooperarea, relaționarea și motivația.

Maximizarea oportunităților de învățare ancorează trei elemente principale: managementul eficient al timpului și reconsiderarea procentuală a acestuia, în favoarea învățării elevilor, consecvența aplicării regulilor clasei și anticiparea aspectelor perturbatoare din cadrul actului de predare.

Activarea gândirii profunde a elevilor implică acțiuni instructiv-educative specifice din partea profesorului, precum:

- structurarea clară a obiectivelor și a sarcinilor de învățare;
- explicația noțiunilor noi, prin raportare la experiența de viață a școlărilor;
- chestionarea modului în care este asimilată informația de către elevi;
- oferirea și primirea de feedback pentru implementarea unor noi măsuri;
- fixarea cunoștințelor predate;
- activarea competențelor metacognitive ale elevilor.

Aceste elemente pot fi controlate și îmbunătățite pentru a deveni profesori și mai eficienți.

Efectul eficienței didactice asupra învățării școlare a elevilor constă în restructurarea viziunii pedagogice în funcție de stilurile de învățare ale

educabililor, identificate pe baza unei cunoașteri aprofundate a identităților lor și în motivarea permanentă a elevilor de a se implica activ în procesul de învățare. Literatura de specialitate (Negovan, 2013) a precizat trei categorii ale stilului de învățare: stil centrat pe semnificație (meaning), potrivit elevilor care prezintă disponibilitate în a se implica activ și elevilor motivați intrinsec, în sarcinile de învățare; stil centrat pe reproducere (reproducing), semnificativ elevilor pregătiți să își susțină efortul în învățare, datorită unei motivații extrinseci; stil centrat pe achiziții (achieving), care are la bază, de asemenea, motivația extrinsecă, însă corelată cu dorința de succes.

Eficiența didactică remarcată în cadrul etapei de evaluare, se remarcă cel mai bine prin intermediul performanțelor școlare ale elevilor, reflectate în rezultate, produse finale, atitudini și comportamente. Plecând de la acestea, un profesor eficient își va restructura întregul demers didactic pentru accesarea la performanțe superior-calitative, celor obținute anterior.

Regândirea strategiilor evaluative presupune luarea în considerare a următoarelor aspecte:

- Supradimensionarea acțiunii de evaluare, prin evaluarea întregului proces acțional-procedural, care a determinat înregistrarea respectivelor rezultate școlare;
- Integrarea evaluării conduitelor și atitudinilor elevilor;
- Promovarea principiului diversității în aplicarea tehnicilor și formelor de evaluare;
- Valorizarea rezultatelor pozitive ale evaluării;
- Utilizarea constantă de către elevi a autoevaluării și interevaluării (Cucos, 2014).

Crearea unor obiceiuri elevilor de a se autoevalua, va genera o serie de beneficii, după cum susține Radu (1988, p. 246):

- „Profesorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- Elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare;
- Îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

- Cultivă motivația lăuntrică față de învățatură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.”

Literalmente, doar în aceste condiții, ale unei implicări personale și profesionale, în deplinătate, ale profesorului, cu scopul îmbunătățirii oricărui segment educațional, se poate discuta despre eficiență în cariera didactică.

I.3.4. Introspecția și inteligența intrapersonală

Capacitatea cognitivă a omului, inteligența, constituie „o cale prin care un individ poate să își rezolve problemele de viață reală, abilitatea de a crea sau de a oferi un produs sau un serviciu, potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze achiziția de cunoaștere nouă” (Gardner, 2007, p. 65).

Autor a optsprezece cărți traduse în douăzeci și unu de limbi și sute de articole, Howard Gardner este renumit în domeniul educațional pentru Teoria Inteligențelor Multiple, care se constituie ca o critică adusă teoriilor tradiționale asupra inteligenței conform cărora inteligența este unică și măsurabilă prin instrumente standard psihometrice. Inteligențele multiple enunțate de către Gardner (2015) sunt:

1. *Inteligența verbal-lingvistică* sau inteligența cuvintelor, situată în lobul temporal stâng;
2. *Inteligența logico-matematică* sau inteligența numerelor și a rațiunii, controlată în emisfera stângă;
3. *Inteligența vizual-spațială* sau inteligența imaginilor, desenului și a picturii, situată în porțiunea posterioară a emisferei drepte;
4. *Inteligența muzical-ritmică* sau inteligența tonului, ritmului și a timbrului, situată în lobii frontal și temporal drepti;
5. *Inteligența corporal-kinestezică* sau inteligența întregului corp, situată în jumătatea stângă a creierului;
6. *Inteligența interpersonală* sau inteligența interacțiunilor sociale, situată în lobii frontali;
7. *Inteligența intrapersonală* sau inteligența autocunoașterii, situată în lobii frontali;
8. *Inteligența naturalistă* sau inteligența tiparelor, regularităților și a comportamentelor.

Inteligența intrapersonală sau inteligența autocunoașterii reliefează gândirea și formarea unui model despre sine. A te înțelege pe tine însuși, printr-o poziționare în raport cu ceilalți, a-ți analiza punctele forte și slabe din propria activitate didactică, a-ți identifica și controla spectrul gândurilor, emoțiilor și atitudinilor în vederea discernământului corect al deciziilor profesionale presupune un angajament internalizat în procesul de autocunoaștere, autoformare și autodevenire. Acest tip de inteligență presupune valorificarea introspecției, ca metodă principală de reprezentare a propriei persoane, de identificare a celor mai eficiente soluții pentru rezolvarea problemelor și de „hrănire” a dialogului cu propria lume interioară, în care sunt încorporate tendințe, credințe, valori și aspirații. Introspecția presupune o „vedere sau privire orientată spre interior, spre propriile stări și desfășurări subiective, spre deosebire de extrospecție, care este orientată în afară, spre lumea obiectivă (...)” (Popescu-Neveanu, 1978, p. 376). *Inteligența intrapersonală este asociată adesea cu termenul de metacogniție.* Deținerea unei competențe metacognitive presupune să ai o cunoaștere despre cunoaștere, să îți poți înțelege propriul stil de învățare, să sesizezi modul în care poți înmagazina și interpreta anumite cunoștințe și să identifici în mod explicit strategiile oportune de punere a acestora în plan practic-acțional. Glava (2009, p. 26) definește metacogniția ca fiind „ansamblu articulat și flexibil al cunoștințelor pe care le are subiectul cu privire la caracteristicile și funcționarea propriului sistem cognitiv și capacitatea acestuia de a le utiliza în sensul asigurării funcționării sale optime.

Formarea, dezvoltarea și utilizarea competențelor metacognitive în rândul profesorilor pentru învățământ primar desemnează înclinația lor spre descoperirea potențialului intern (inteligența intrapersonală) de care aceștia dispun și asigurarea unui transfer educațional al cunoștințelor, adecvat generațiilor actuale. În vederea asigurării unui transfer clar, coerent și profesionist al conținuturilor curriculare, se reclamă în rândul profesorilor, un sistem bine încheiat al autocunoașterii. În momentul în care cadrul didactic își conștientizează propriul circuit cognitiv, își identifică strategiile didactice cele mai eficiente în vederea transmiterii conținuturilor, își verifică validitatea competențelor profesionale deținute, poate să se poziționeze în proximitatea educabilului, transferându-i, în mod intuitiv, experiențe valoroase de învățare. Cu alte cuvinte, toate aceste acțiuni, de natură in-

trospectivă, potențează desfășurarea optimă a actului educațional. Introspecționismul, cu debut în Europa (1879), denumit și psihologia conștiinței, are ca și obiect al studiului, cunoașterea psihicului și analiza evenimentelor interne. Conceptul de conștiință derivă din latinescul *conscientia* și presupune o reflecție asupra decodării, comprehensiunii și interpretării unui obiect sau fenomen nou. Primele observații asupra psihicului uman, întreprinse de către Freud au conturat divizarea acestuia în: conștient, preconștient și inconștient, dezvoltând mai apoi teoria structurală a psihicului, vorbind astfel de: sine, eu și supraeu. Eul este un moderator între sine și supraeu, Zlate (2002) menționând despre acesta că reprezintă un liant între simțire, reflecție, conduită, toate fiind ancorate motivațional. Ca nucleu central al personalității umane, eul îndeplinește următoarele funcții:

- *Funcția cognitivă*, care presupune integrarea ansamblului autopercepțiilor;
- *Funcția de mediere și reglare* a atitudinilor, conduitelor și acțiunilor, în funcție de mediu și alți indivizi;
- *Funcția motivațională*, care presupune prioritizare, formulare a expectanțelor, explorarea contextelor de viață.

Din aceste considerente expuse anterior, acțiunile introspective ale cadrelor didactice, pot asigura o percepție clară asupra realității educaționale, atitudini, conduite și acțiuni pedagogice calitative și un angajament motivațional în cadrul profesiei.

Capitolul II

Practicarea autoanalizei activității didactice. Factori perturbatori și motivatori, beneficii, consecințe contextuale, strategii didactice

II.1. Modele și teorii referitoare la autoanaliza în mediul școlar

În sistemul educațional din România, un moment de o maximă relevanță pentru profesori este acordarea calificativului anual. Întregul demers de evaluare implică acțiuni retrospective reflexive asupra performanțelor profesionale înregistrate de către cadrele didactice, pe parcursul unui an școlar. Aceste performanțe devin vizibile, grație fișei de autoevaluare, care cuprinde domenii ale evaluării, criteriile și indicatorii de performanță, precum și punctajul acordat prin autoevaluare, respectiv, punctajul oferit de către comisia responsabilă și de către Consiliul de Administrație al instituției școlare. Astfel, profesorii își pot autoaprecia proiectarea activității didactice, realizarea activităților didactice, evaluarea rezultatelor învățării elevilor, impactul managementului clasei de elevi asupra eficienței didactice, managementul carierei și al dezvoltării personale, contribuția la dezvoltarea

instituțională și conduita profesională. Aceste acțiuni autoanalitice vor fi validate sau infirmate de către celelalte organe specializate în evaluare. Ce dorim să subliniem este rolul major al autoanalizei activității didactice, practică sistematic de către profesori, pe tot parcursul anului școlar în desfășurare. Autoanaliza activității didactice, realizată cu o anumită ritmicitate, poate produce modificări pozitive ale performanțelor profesionale ale profesorilor, înregistrate în fișa de autoevaluare de la finalul anului școlar, grație caracterului său autoreglator. Cadrele didactice pot constata în timp util anumite disfuncționalități asupra cărora pot interveni cu măsuri ameliorative, fără a fi nevoiți să evalueze propriu-zis acele aspecte și implicit, fără ca acestea să le afecteze în vreun sens cariera didactică.

Un alt exemplu de valorificare a autoanalizei activității didactice, în mediul educațional românesc, este dat de evaluarea din cadrul practicii pedagogice. După susținerea lecțiilor de probă și finale ale elevilor / studenților practicieni, la clasă, analiza acestora se realizează bidirecțional. Profesorii metodiști oferă aprecieri și recomandări referitoare la desfășurarea activității didactice, susținută de practician, după ce acesta își realizează propria analiză. Inclusiv în cadrul fișei de evaluare a lecției, menită să măsoare performanța elevului / studentului, există o secțiune, care adesea este denumită: autoevaluare, apreciere obiectivă, autoanaliză.

De asemenea, în cadrul inspecțiilor de specialitate, la clasă, analiza critic-constructivă realizată de către profesori, la finalul susținerii lecțiilor, este privită ca un moment esențial, care poate evidenția profesionalismul cadrului didactic, aptitudinile sale reflexive și dorința autoperfecționării.

Conform celor menționate anterior, putem observa faptul că autoanaliza activității educaționale se realizează în momente-cheie ale carierei didactice. Considerând un deziderat ca profesorii să practice sistematic autoanaliza activității didactice în cadrul oricărui demers educațional, am elaborat un model teoretic al acesteia, prin intermediul teoriei fundamentate pe date (Grounded Theory). Acesta este constituit pe baza unui jurnal de teren în care sunt înregistrate observațiile cercetătorului, pe baza răspunsurilor profesorilor pentru învățământ primar, reprezentanți ai unor instituții școlare, situate în toate regiunile geografice ale țării, în cadrul activității de tip focus-grup și pe baza a zece studii de caz, realizate cu scopul de a explora dimensiunile formative ale practicării autoanalizei

activității didactice. Din cadrul acestei teorii, dorim să evidențiem, succint, următoarele aspecte:

- Condițiile care influențează fenomenul autoanalizei activității didactice, iau forma unor trăsături de personalitate specifice deținute de către profesori, dar și a unor atitudini proactice, care demonstrează disponibilitatea fizică și psihologică a cadrelor didactice de a practica acest demers;
- Strategiile abordării și practicării autoanalizei activității didactice se pot traduce prin: strategii de autocunoaștere a identității personale și profesionale a profesorilor, strategii autoreflexive pe baza interogației, strategii de intervenție consecvent-ameliorativă, strategii de apreciere a performanțelor profesionale și strategii de eficientizare a demersului educațional;
- Dintre consecințele abordării acestor strategii ale autoanalizei activității didactice, subliniem: rafinarea demersului, didactic, atingerea finalităților educaționale și progresul profesional al profesorilor.

Pe de altă parte, plecând de la răspunsurile profesorilor pentru învățământ primar la focus-grup-ul organizat de către noi în anul școlar 2022-2023, am identificat câteva etape în abordarea autoanalizei activității didactice. Acestea ne-au permis să realizăm o metodă stratificată de abordare a autoanalizei activității didactice, în concepție proprie (vezi Figura nr. II.1).

1. MOMENTUL „AHA”

- colectarea datelor relevante pentru AAD, prin feedback verbal, nonverbal;
- diagnoza conștientă a prestației profesionale actuale;
- identificarea nevoilor de dezvoltare profesională continuă, în vederea autoreglării, îmbunătățirii, eficientizării activității profesionale.

2. CONȘTIENTIZARE RELEVANTĂ

- cursivitate în demersul educațional;
- proiectare didactică cu sens;
- desfășurare a activității didactice, dinamică și flexibilă;
- evaluare didactică, cu scop diagnostic și prognostic.

3. CONECTARE

- mindset și atitudine onestă;
- reconectare permanentă cu noile abordări didactice;
- autoreglaj emoțional;
- echilibru și rezistență la frustrări.

4. MAGIA TRANSFORMĂRII

- vizualizarea progresului;
- interpretarea graduală a prestației didactice;
- motivație și inspirație;
- autoconfirmare și validare din partea celorlalți.

5. ÎNREGISTRAREA PROGRESULUI

- perseverență și autodeterminare;
- îmbunătățirea relației didactice;
- responsabilitate și corectitudine;
- creativitate;
- stabilirea unor scopuri realiste;
- îndepărtarea autopresiunii

6. AUTONOMIE

- claritatea explicațiilor;
- rafinarea strategiilor didactice;
- eliminarea erorilor;
- valorificarea autoîntrebărilor reflexive;
- praxis generator de schimbare.

Figura nr. II.1. Metodă stratificată de autoanaliză a activității didactice (concepție proprie)

Această metodă, în șase pași, a autoanalizei activității didactice, reflectă de fapt, parcursul angajamentului unui profesor de a practica acest proces și setul de achiziții cognitive și noncognitive pe care practicarea autoanalizei activității didactice îl conferă cadrului didactic. Momentul „aha” reprezintă primul contact al profesorului cu acțiunile introspective referitoare la propriul demers educațional. Acest prim contact este o etapă revelatoare, care nu face altceva decât să creeze un cadru al cunoașterii identității profesionale, al identificării clare a nevoilor profesionale, plecând de la nivelul de performanță actual al profesorului. Din perspectivă filozofică, această etapă poate fi tradusă prin expresia: *primele semne de întrebare, nasc primele exclamații*. Aceste exclamații sunt, de fapt, autorăspunsurile și răspunsurile din partea celorlalți, prin intermediul feedback-ului, la propriile întrebări ale profesorului, la propriile expectanțe și la propriile realități educaționale trăite. Angrenarea cadrului didactic în practicarea autoanalizei activității didactice necesită o conștientizare relevantă din partea acestuia asupra ceea ce poate întreprinde. Cadrul didactic care practică autoanaliza activității didactice își va oferi cursivitate în demersul educațional, va realiza proiectări didactice cu sens, va desfășura activități didactice dinamice și flexibile și va evalua din punct de vedere diagnostic și prognostic performanțele elevilor și propria prestație profesională. Conectarea este etapa în care cadrul didactic își stabilește un mindset eficient și adoptă o atitudine onestă, înțelegând că nu deține adevărul absolut, că este necesar să își reactualizeze în permanență abordările la clasă, perfecționându-și sistemul emoțional, astfel încât să poată face față provocărilor profesiei. Ulterior acestor etape se produce magia transformării, care presupune modificări comportamentale și atitudinale firești ale cadrului didactic, vizibile la nivel de progres automonitorizat, autoconfirmat și validat din partea celorlalți agenți educaționali implicați. Această etapă reprezintă un propulsor de motivație profesională și inspirație pentru următoarele acțiuni profesionale. Înregistrarea progresului se poate observa în relația didactică cu elevii, în responsabilitatea și corectitudinea cu care sunt luate anumite decizii profesionale, în valorificarea naturală și autentică a creativității cadrului didactic în predare și în stabilirea clară a unor scopuri realiste și implicit, în atingerea acestora prin perseverență și autodeterminare. Ultima etapă a acestui parcurs autoanalitic este constituită din dobândirea autonomiei

profesorului. În cadrul acestei etape, cadrul didactic va fi stăpân pe explicațiile oferite educabililor în manieră clară, concisă și coerentă, va opera eficient cu strategiile didactice, rafinând „din mers” actul instructiv, va îndepărta în mare măsură erorile întâlnite în actul de predare-învățare, își va adresa în continuare autoîntrebări reflexive și va fi disponibil pentru schimbări calitative în cariera sa.

II.2. Managementul calității în educație promovat prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice

„Calitatea nu este niciodată un accident, este întotdeauna rezultatul unui efort de inteligență” (John Ruskin)

Zi de zi suntem expuși la situații fără precedent, fapt care ne impune abordarea permanentă a unui mecanism de reglare a propriilor acțiuni, de reorganizare și de revizuire a acestora, în vederea propulsării calității în ceea ce facem. Așa cum preciza Niculescu (2006, p. 1): „Societatea contemporană își duce existența într-o lume a deschiderii, când mâine este necesar să știm mai mult și altfel decât astăzi, să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată în perioada în care am învățat să facem ceva”. Cu atât mai mult, domeniul educațional solicită profesorilor ancorarea în lumea cunoașterii, reprezentată de un traseu informațional în plină ascensiune. Acest traseu este necesar a fi presărat cu muncă, răbdare, empatie și consecvență, astfel încât să permită ajustări calitative, în orice moment.

Calitatea în educație, poate fi supranumită, conform Ghilețchi (2017) un obiectiv particular al agenților educaționali, alături de eficiență, echitate și democratizare. Iosifescu (2008) menționează calitatea ca fiind un concept multidimensional explicat de către Organismul Internațional de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000. Astfel, deducem faptul că nivelul calității în educație este dat de îndeplinirea anumitor norme, reguli, valori și atitudini. Documente legislative și normative la nivel european privind calitatea în educație, pe care dorim să le evidențiem, sunt: *Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare*, care tinde să dezvolte crearea de rețele între autoritățile din țările UE în scopul dezvoltării de practici și instrumente pentru evalu-

area calității învățământului în școli și *Raportul european privind indicatorii calității învățării permanente*.

La nivel național și european, îmbunătățirea calității educației și a instruirii constituie o prioritate în cadrul politicilor educaționale, justificată în cadrul strategic european pentru cooperare în domeniu (Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, 2009). De asemenea, Recomandarea din anul 2001 a Parlamentului European și a Consiliului cu privire la cooperarea europeană în evaluarea calității în educația școlară evidențiază interesul comun al statelor membre pentru această abordare a îmbunătățirii calității. Prezentul document normativ promovează auto-evaluarea în vederea îmbunătățirii școlilor. Astfel, dorim să evidențiem două relații de interdependență stabilite între *calitatea în educație - calitatea educației și evaluarea internă a calității - evaluarea externă a calității*. Preocuparea personalului instituțiilor școlare pentru implementarea calității în acțiunile profesionale întreprinse poate genera obținerea unor produse calitative, la nivel de rezultate, competențe, valori atitudinale ale educabililor și în aceeași măsură poate conduce la obținerea unor fonduri de investiții suplimentare pentru educație, drept urmare, gradul generalizat al calității educației, în integralitatea sa, se poate plasa în ascensiune. Din punct de vedere statistic (Comisia Europeană, 2015) în 31 de sisteme educaționale se produce atât o evaluare internă a calității, cât și o evaluare externă a acesteia. O evaluare internă reușită (întreprinsă colaborativ de către profesori, elevi, părinți și alți factori școlari co-interesați) poate contura concluziile fundamentale ale unei evaluări externe a calității. Este esențial pentru orice cadru didactic, mai ales, să își poată identifica nivelul propriilor performanțe în raport cu standarde de asigurare a calității.

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar românesc este reglementată într-un cadru unitar legal-normativ. În anul 2005 a fost adoptată Legea asigurării calității educației (Parlamentul României, 2006). Aceasta prevede reglementări referitoare la conceptualizarea generală a asigurării și evaluării calității, la metodologia asigurării calității educației, la evaluarea internă și externă a calității, precum și la acreditarea organizațiilor furnizoare de educație. Legea asigurării calității educației stabilește domeniile și criteriile în care vor exista sisteme de calitate (standarde, proceduri etc.):

Valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar...

- A. *Capacitatea instituțională*, cu ale sale criterii: structurile instituționale, administrative și manageriale; baza materială; resursele umane.
- B. *Eficacitatea educațională*, concretizată prin următoarele criterii: conținuturile curriculare, rezultatele învățării; activitatea de cercetare științifică / metodică; starea financiară a organizației.
- C. *Managementul calității*, care surprinde următoarele criterii: ansamblul strategic și procedural în vederea asigurării calității; proceduri referitoare la privind inițierea, desfășurarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate; obiectivismul procedurilor de evaluare a rezultatelor învățării; proceduri de evaluare periodică a calității resurselor umane din instituție; accesibilitatea resurselor adecvate învățării; baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității; transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite; funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii.

Domeniul eficacității educaționale este cel în care profesorul poate acționa punctual și strategic, în vederea asigurării calității în educație. Procesul autoanalizei activității didactice, ghidat de indicatorii specifici acestui domeniu poate conduce la înregistrarea unor modificări substanțial-calitative ale demersului educațional. Indicatorii operaționali ai domeniului eficacității educaționale, conform Hotărârii privind aprobarea standardelor (2005) sunt:

- Indicatorul 24. Definirea și promovarea ofertei educaționale,
- Indicatorul 25. Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității
- Indicatorul 26. Proiectarea curriculumului
- Indicatorul 27. Realizarea curriculumului
- Indicatorul 28. Evaluarea rezultatelor școlare
- Indicatorul 29. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra-clasă și extrașcolare)
- Indicatorul 30. Urmărirea traiectului școlar și profesional ulterior al absolvenților
- Indicatorul 31. Constituirea bugetului școlii
- Indicatorul 32. Execuția bugetară.

Dacă managementul calității educației este reglementat legal și revine ca atribuție a Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității (CEAC) și a Agenției Române de Asigurarea Calității în învățământul preuniversitar (ARACIP), distincția managementului calității în educație este dată de atribuirea responsabilității promovării calității de către actorii educaționali: elevi, părinți, cadre didactice. Plecând de la premisa propusă de Hanushek și Rivkin (2006) conform căreia calitatea în educație depinde de calitatea profesorilor, vom relata cum poate fi promovată calitatea în actul educațional, de către profesorii pentru învățământ primar, prin intermediul practicării acestora a autoanalizei activității didactice. Calitologul american Deming propune un ciclu de management al calității, intitulat PEVA: *Planifică- Execută- Verifică- Acționează*. Corelând aceste acțiuni cuprinse în ciclul PEVA cu acțiunile încorporate procesului de autoanaliză a activității didactice, constatăm similarități, care ar putea fi valorificate. Profesorul pentru învățământ primar își proiectează demersul educațional, întreprinde activitățile de instruire didactică, verifică achizițiile asimilate de către educabili, iar mai apoi acționează sistematic, ameliorativ, prin intermediul autoanalizei activității didactice, cu scopul obținerii unor rezultate superior-calitative, reluând întregul ciclu.

Avantajul profesorului pentru învățământ primar, comparativ cu alte cadre didactice este dat de faptul că acesta conlucrează împreună cu elevii săi pe parcursul a cinci ani școlari, la toate disciplinele. Acest timp petrecut împreună, natura situațiilor trăite, gestionarea acestora și reacțiile elevilor îi asigură cadrului didactic o imagine de ansamblu a educabililor. În accepțiune modernă, profesorul reprezintă un facilitator al învățării elevilor, un partener în mediul școlar, un model demn de urmat de către discipolii săi. Maniera în care acesta își gândește și aplică întregul demers didactic, plecând de la formularea obiectivelor vizate, structurarea conținuturilor disciplinelor, motivarea elevilor și resursele educaționale utilizate, îi va prezice educatorului calitatea în acțiuni. Singurul aspect care nu poate fi abandonat în acest proces este monitorizarea constantă a activității didactice, prin intermediul autoanalizei. Notarea observațiilor despre impactul pe care acțiunile profesorului îl au asupra dezvoltării integrale a elevilor, despre modul în care reacțiile celor mici referitoare la procesul de învățare se manifestă, despre interacțiunile acestora între ei, în sala de clasă, precum

și interacțiunile lor cu lumea înconjurătoare, vor permite cadrului didactic să reflecteze asupra celor observate, să își autoaprecieze nivelul performanței și să își restructureze strategiile didactice pentru atingerea obiectivelor.

Callo (2007, p.18-26) propune „hexagonul educației postmoderne” (vezi Figura nr. II.2.), care include următorii vectori axiologici ai calității în educație:

- libertatea, ca valoare morală, referitoare la „înțelegerea experienței trăite”;
- inteligența, ca valoare cognitivă superioară, reprezentând capacitatea de a înțelege esențialul;
- sensibilitatea, ca valoare cognitivă, dar și afectivă, care umanizează educația/instruirea;
- reflecția, ca resursă cognitivă superioară situată la nivelul competențelor de analiză, sinteză și evaluare a informației interiorizate;
- atenția, ca resursă a comportamentului intelectual și moral;
- integralitatea, ca resursă a educației globale și deschise spre educație permanentă și spre autoeducație.

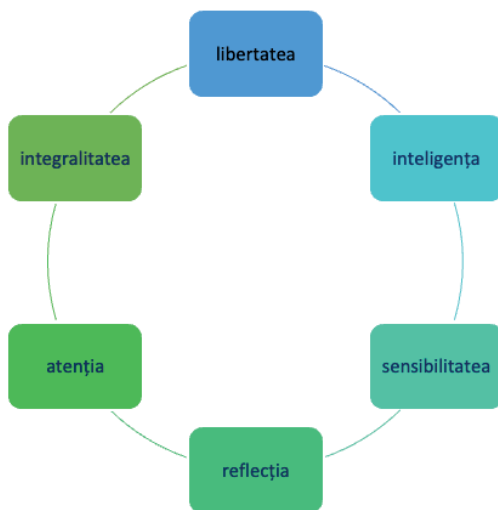


Figura nr. II.2. Hexagonul educației postmoderne (preluare după Callo, 2007)

Elevii trebuie să se bucure de o *libertate* a modului în care ei percep anumii oameni, anumite lucruri, anumite contexte, iar profesorii nu doar

că trebuie să respecte acest aspect, ci mai mult, să îi facă pe cei mici să conștientizeze că este firesc să se întâmple astfel. Modul în care ne raportăm la ceea ce ne înconjoară este dat de individualitatea fiecăruia dintre noi, iar exprimarea opiniei este un drept asumat prin lege. *Inteligența* este o valoare cognitivă, de care dispunem cu toții. Acest lucru este demonstrat de către Howard Gardner (1983) care în urma elaborării Teoriei Inteligențelor Multiple, concluzionează că toți dispunem de întreaga gamă de inteligențe. Însă experiențele de valorificare a inteligenței și oportunitățile de dezvoltare a lor diferă de la o persoană la alta. Indiferent de combinația de inteligențe pe care elevii o prezintă, principiul „niciun copil lăsat în urmă” ar trebui să constituie pentru profesori un motto, care să le direcționeze permanent activitatea profesională. Suntem oameni, așadar operaționalizăm dincolo de raționament și cu emoții. *Sensibilitatea* este marcată de diferite contexte în care elevii sunt expuși. Maniera în care profesorul demonstrează empatie, în care le antrenează elevilor controlul emoțiilor, prezentând constant posibile consecințe ale unui management deficitar al emoțiilor va forma temelia unor personalități puternice ale copiilor, pregătiți să își găsească soluțiile oportune de rezolvare a problemelor. *Reflecția* este un proces internalizat care poate fi dezvoltat prin aplicarea strategică a unor acțiuni de analiză, sinteză și evaluare și constituie un predictor al îmbunătățirii performanțelor școlare ale elevilor și a performanțelor profesionale ale profesorilor. Un alt mecanism implicat în calitate este dat de *atenția* pe care elevii o alocă procesului de învățare. Din fericire și aceasta poate fi antrenată, existând diverse tehnici de creștere a nivelului de atenție (spre exemplu, testul Stroop). *Integralitatea* cunoștințelor dobândite și a competențelor dezvoltate de către elevi, în mediul școlar, le va deschide apetitul cunoașterii și va constitui punctul de plecare pentru educația lor permanentă.

II.2.1. Autoreglarea și îmbunătățirea actului didactic – un mecanism de asigurare a calității la nivel microeducațional

Predictibilitatea începe să devină o caracteristică din ce în ce mai greu de deținut de către profesori, din cauza unui flux mare al schimbărilor ce se produc în sistemul educațional, cât și în viața cotidiană. Flexibilitatea și intuiția profesorilor devin prioritare în cadrul structurării demersului didactic, organizat astfel încât să permită mereu ajustări, corecții și modi-

ficări la nivel funcțional, structural și operațional. Scopul final al acestor măsuri autoreglatorii, aplicate de către profesori, este optimizarea actului educațional, în ansamblul său. Autoreglarea instruirii didactice se află în strânsă corelație cu eficientizarea învățământului, tratat procesual și sistemic. Cristea (1998) precizează anumiți coeficienți ai autoeficacității didactice, dintre care amintim: raportarea identității educabilului la finalitățile educaționale, prin asigurarea de către educator a unui parcurs educațional adecvat al elevului, în care să existe o legătură sistemică coerentă între conținuturile pedagogice predate, modul în care elevul învață și modul în care acesta este evaluat; dezvoltarea unei comunicări educaționale care să genereze îmbunătățiri la nivel cognitiv și comportamental, în rândul elevilor și dezvoltarea intenționalității lor în cadrul traseului: corectare-ameliorare-ajustare-restructurare. Astfel, putem afirma că *autoreglarea contribuie la buna funcționare a celor trei sfere de manifestare a psihicului, în general, cognitiv-emoțional-social.*

Procese mentale aferente funcționalității psihicului sunt: percepția, memoria, raționamentul, limbajul, gândirea, etc. Valoarea lor formativă devine pregnantă în momentul în care acestea sunt antrenate pe parcursul vieții și integrate sistemic, astfel încât îi pot oferi individului capacitatea de asimilare conștientă a informațiilor, de gestionare adecvată a situațiilor critice și de explorare comprehensivă a realității. Astfel, putem discuta despre o schimbare psihologică, care poate fi autodirijată, plecând de la stăruința indivizilor de a atinge noi niveluri de cunoaștere și de autocunoaștere și de la explorarea conștientă a experiențelor de viață/ de muncă la care aceștia sunt expuși (Newman & Newman, 2006).

Autoreglarea reprezintă o calitate a activității didactice, prin intermediul căreia, profesorul poate interveni cu acțiuni specifice transformative sau corective asupra propriului demers didactic, în vederea îmbunătățirii acestuia, în funcție de setul de scopuri propuse pentru a fi realizate. Aceste operațiuni de reglare pot fi aplicate doar în urma unor constatări analitice sau autoanalitice, întreprinse de către cadrul didactic. Grație flexibilității procesului de învățământ și a personalității profesorului modern, se pot înregistra acțiuni reglatoare asupra mai multor componente: finalități educaționale, conținuturi curriculare, metodologia proiectării-predării-evaluării, conduita și etica profesională sau interrelațiile educaționale.

Semionov (2010) propune un model de autoschimbare, care poate fi adoptat de profesorii dornici de transformare pozitivă a identității lor personale și profesionale. Acesta presupune parcurgerea a cinci etape: etapa de precontemplare, etapa de contemplare, etapa de pregătire, etapa de acțiune și etapa de menținere și transfer.

a) *Etapa de precontemplare* (haos) este caracterizată de incertitudine. Profesorii nu își adresează întrebări despre propriul demers didactic, nu își identifică carențele prestației și nevoile de dezvoltare continuă și le lipsește intenționalitatea de a produce schimbări.

b) *Etapa de contemplare* implică reprezentarea dificultăților cu care profesorii se confruntă în actul educațional, prin intermediul unor procese de autoconștientizare, autosesizare, autoobservare, autoevaluare și autoreacție.

c) *Etapa de pregătire* presupune nuanțarea rezultatelor obținute pe baza reflecțiilor asupra procesului instructiv-educativ, în vederea îmbunătățirii lor, prin intermediul unui plan personal de acțiuni concrete, ce poate include autoreglarea didactică prin: fișe de autoevaluare, grile observative, interasistențe desfășurate între profesorii-colegi, în sala de clasă.

d) *Etapa de acțiune* reprezintă momentul în care subiectul întreprinde pașii necesari dobândirii comportamentului de referință.

e) *Etapa de menținere și transfer* vizează implementarea conduitei strategice, validată ca fiind eficientă, conform experiențelor trăite, ca parte rutinieră în cadrul demersului didactic, prin practicare repetată.

Ținând cont că autoschimbarea necesită acțiuni reglatoare proprii, în continuare, propunem un model de îmbunătățire a demersului didactic, prin intermediul proceselor de autoreglare:

- Generarea unor imagini mentale a scopurilor didactice, avute în vedere de către profesor, din prisma accepțiunii unei prestații profesionale calitative;
- Constatarea și explorarea contextelor educaționale actuale, în care se situează pedagogul și compararea acestora cu scopurile didactice proiectate în prealabil;
- Automonitorizarea performanței profesionale a educatorului;
- Identificarea aspectelor disfuncționale sau a celor care solicită îmbunătățiri, din cadrul activității didactice;

- Autoinstruirea profesorului pentru creșterea performanței, prin identificarea unor proceduri, strategii, tehnici, măsuri corective adaptative situațiilor critice întâmpinate;
- Solicitarea asistenței (în caz de nevoie);
- Aplicarea strategiilor identificate pentru îmbunătățirea demersului didactic;
- Autoanaliza progresului profesional.

Acest model este unul care poate fi adaptat specific, de către profesorii pentru învățământ primar, și nu numai, în funcție de sesizarea anumitor aspecte disfuncționale, din propria carieră didactică. Eficiența profesională, dată de aplicarea acestui model, poate fi cuantificată în timp, deoarece presupune acțiuni graduale, care necesită consecvență, ritmicitate și precizie în aplicare.

Făcând referire la acțiuni graduale pe care cadrele didactice le întreprind pe perioada demersurilor educaționale, profesorii pentru învățământ primar, cu preponderență, sunt familiarizați cu fișele de progres destinate elevilor. Conform interesului nostru de cercetare, *autoanaliza activității didactice*, adresăm următoarea întrebare: *Cât de eficient ar fi un instrument personalizat de înregistrare a progresului profesional al profesorului, la nivel autoperceptiv?*. Plecând de la premisa conform căreia profesorul acționează conștient în cadrul demersului educațional, identificându-și realist punctele slabe, propunem elaborarea unei fișe de progres profesional, în manieră individuală de către fiecare profesor dornic de îmbunătățire. Primul pas în cadrul elaborării acestui instrument este crearea propriilor indicatori comportamentali vizați, plecând de la aspectele mai puțin pozitive constatate în cadrul autoanalizei activității didactice. Următorul pas este dat de proiectarea indicatorilor de progres profesional (spre exemplu: ND (nedezvoltat), ID (în curs de dezvoltare), D (dezvoltat). Ultima etapă, cea practică, presupune automonitorizarea sistematică a progresului profesional de către profesor, în momente specifice.

Concluzionând, pe baza celor menționate anterior, implementarea chiar și improprie a unui mecanism de asigurare a calității la nivel microeducațional, poate fi realizată în prezența a trei condiții specifice: practicarea conștientă a autoanalizei activității didactice de către profesor, perseverența sa în sistemele autoreglatorii și dorința persistentă a îmbunătățirii. Doar astfel, cadrul didactic își poate identifica punctele forte și punctele

slabe din propria carieră, își poate percepe nivelul actual de performanță profesională, intervenind cu măsuri ameliorative punctuale și strategice asupra disfuncționalităților sesizate. Schimbările pozitive produse de către profesor, în urma autoanalizei activității didactice, vor produce calitate în acțiunile pedagogice întreprinse de către acesta și îi vor asigura sentimente de autoeficacitate și motivație profesională, fiind disponibil permanent oricăror forme de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ.

II.2.2. Practicarea autoanalizei activității didactice – pârghie de asigurare a calității și de contracarare a autosuficienței profesionale

În momentul în care un profesor este angajat activ și conștient în acțiunile sale didactice, acesta se ancorează unui proces interogativ permanent, care stipulează anumite premise despre funcționalitatea sa. Răspunsurile la întrebările reflexive vin să susțină activizarea cadrului didactic, respectiv intensificarea acțiunilor sale pedagogice, în vederea atingerii finalităților educaționale. Autoanaliza este doar un predictor al „stării de fapt”, care oferă indicatori de intervenție ulterioară în cadrul aspectelor sesizate. Procesul care ia amploare în urma autoanalizei activității didactice impune acțiuni de autoreglare, care vor contracara instalarea autosuficienței profesionale.

Autosuficiența este un obstacol în calea propulsării calității acțiunilor. Aceasta este desemnată, conform Riemen (2008), prin starea de automulțumire în care oamenii se complac, în care oamenii funcționează în concordanță cu anumite repere valorice impuse de sfera cotidianului, excluzând complet posibilitatea de lărgire a orizontului, de ieșire a lor din zona de confort și de autodepășire a propriei existențe. Cu alte cuvinte, în aceste circumstanțe date de autosuficiență, profesorii trăiesc convingeri eronate a ceea ce știu, percep și fac, considerându-le, ca atare, fapte rutiniere care *trebuie* îndeplinite. În această stare contemplativă, aceștia nu își adresează întrebări asupra ceea ce se întâmplă, ba dimpotrivă, se detașează de acțiuni, evitând o evaluare critică a acestora. În accepțiune generală, autosuficiența implică două momente: inițial, *un act de (auto)neglijență*, din partea individului, care privește superficial întreaga activitate, iar mai apoi, *un act de (auto)anulare*, în care sensul fundamental de construcție și reconstrucție a personalității autentice, se pierde în deplinătate.

În context educațional, un profesor care tinde să atingă autosuficiența, este caracterizat de următoarea „diagnoză”: consideră că sinele este destul de puternic încât să îl determine să ia decizii potrivite, fără a lua în calcul alți factori externi, cu atât mai mult, alte păreri din cadrul interacțiunilor sociale întreprinse; își pierde simțul critic și discernământul, fără să mai acorde atenție unor procese mentale esențiale, precum sinteza și analiza asupra propriilor acțiuni; este mulțumit cu situații de moment, fără a mai depune eforturi și angajamente suplimentare. Întrebarea inevitabilă care survine în urma acestei diagnoze și care trebuie să coexiste în mintea fiecărui cadru didactic, este: *„în ce manieră poate influența starea de autosuficiență a profesorilor calitatea în cariera didactică?”*. Starea de autosuficiență a profesorului poate produce: planificări didactice superficiale, desfășurarea unor activități educative lipsite de dinamism, creativitate și relevanță, realizarea unor evaluări necorespunzătoare, relații didactice deficitare, lipsa de interes a profesorului pentru dezvoltarea profesională continuă și, nu în ultimul rând, influențarea socială negativă a celorlalți profesori.

Sumarizând, emiterea unor judecăți de valoare din partea profesorilor asupra propriei activități didactice va denota nivelul performanței lor din punct de vedere practic-acțional, va produce mecanisme de internalizare a acestor concluzii și va genera originalitate și calitate în educație, prin abordarea unor noi viziuni pedagogice, care să susțină implicarea activă și îmbunătățirea permanentă a componentelor procesului de învățământ.

II.2.3. Managementul calității în educație, prin intermediul feedbackului – premisă a autoanalizei activității didactice

Eficiența, ca factor important care validează calitativ o acțiune, reprezintă o prioritate în orice domeniu de activitate. Pe baza acestui considerent, managementul calității în educație provoacă cadrele didactice la flexibilitate, reflecție și autoreglare profesională prin intermediul mecanismelor de feedback, în vederea obținerii unor rezultate profesionale superior-calitative. Astfel, accesând aceste dimensiuni didactice, profesorii pot integra în procesul instruirii strategii didactice corective, adaptative, care să le genereze eficiența perceptivă în carieră. Cheia pentru o autoreglare eficientă este autoevaluarea exactă a ceea ce se știe sau nu se știe (Schoenfeld, 1987). Pe măsură ce un cadru didactic își consolidează riguros documentarea

științifică și cea metodică, acesta poate prezenta flexibilitate în selectarea și „livrarea” conținuturilor, a metodelor și a formelor de organizare a clasei de elevi, cărora le facilitează învățarea. În această „căutare” a celei mai eficiente variante, pilonii principali sunt: reflecția asupra propriilor acțiuni și feedback-ul oferit de către elevi, colegi sau alți agenți educaționali. Această afirmație este susținută în multe studii de specialitate (Darling-Hammond et al., 2017; Dickinson & Brady, 2006; Hertz et al., 2022; Snyder & Wolfe, 2008), în care autorii subliniază rolul major al feedback-ului în ecuația eficienței dezvoltării profesionale.

Feedback-ul și reflecția sunt două componente esențiale în cadrul unei eficiente dezvoltări profesionale continue a profesorilor, alături de alte elemente, pe care Darling-Hammond et al. (2017) le structurează astfel: axarea pe conținut, încorporarea strategiilor active de învățare, implicarea (inter)colaborativă a profesorilor, promovarea modelării comportamentale, coaching-ul și sprijinul experților, durata susținută a eforturilor. Aceștia au realizat o meta-analiză a 35 de studii de specialitate, pentru a evidenția importanța acestor elemente ale eficienței dezvoltării profesionale continue a profesorilor (vezi Tabelul nr. II.1).

Tabelul nr. II.1. Elemente ale eficienței dezvoltării profesionale (preluare după Darling-Hammond et al., 2017)

| Referințele studiilor de specialitate | învățare activă | coaching/ suport de expertiză | colaborare | concentrare pe conținut | feedback | reflecție | modele/ modelare | durată susținută |
|---------------------------------------|-----------------|-------------------------------|------------|-------------------------|----------|-----------|------------------|------------------|
| Allen et al., 2011 | x | x | x | | x | x | x | x |
| Allen et al., 2015 | x | x | x | | x | x | x | x |
| Antoniou & Kyriakides, 2013 | x | x | x | x | x | x | x | |
| Buczynski & Hansen, 2010 | x | x | x | x | | x | x | x |
| Buyse et al., 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Campbell & Malkus, 2011 | x | x | x | x | x | x | x | |
| Carpenter et al., 1989 | x | x | x | x | x | x | x | x |

Valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar...

| Referințele studiilor de specialitate | învățare activă | coaching/ suport de expertiză | colaborare | concentrare pe conținut | feedback | reflecție | modele/ modelare | durată susținută |
|---------------------------------------|-----------------|-------------------------------|------------|-------------------------|----------|-----------|------------------|------------------|
| Doppelt et al., 2009 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Finkelstein et al., 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Gallagher et al., 2015 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Gersten et al., 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Greenleaf et al., 2011 | x | x | x | x | | x | x | x |
| Heller et al., 2012 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Johnson & Fargo, 2014 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Johnson & Fargo, 2010 | x | | x | x | x | x | x | x |
| Kim et al., 2011 | x | x | x | x | | x | x | x |
| Kleickmann et al., 2016 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Kutaka et al., 2017 | x | | x | x | x | x | x | x |
| Landry et al., 2006 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Landry et al., 2009 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Lara-Alecio et al., 2012 | x | x | x | x | | x | x | x |
| Marek & Methven, 1991 | x | | x | x | | x | x | x |
| May et al., 2016 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| McGill-Franzen et al., 1999 | | | | x | | | x | x |
| Meissel et al., 2016 | x | x | x | x | x | x | x | |
| Meyers et al., 2016 | x | x | x | | x | x | x | x |
| Newman et al., 2012 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Penuel et al., 2011 | x | x | | x | | x | x | x |
| Polly et al., 2015 | x | x | x | x | | x | x | x |

| Referințele studiilor de specialitate | învățare activă | coaching/ suport de expertiză | colaborare | concentrare pe conținut | feedback | reflecție | modele/ modelare | durată susținută |
|---------------------------------------|-----------------|-------------------------------|------------|-------------------------|-----------|-----------|------------------|------------------|
| Powell et al., 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Roth et al., 2011 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Sample McMee-king et al., 2012 | x | x | | x | | x | x | x |
| Saxe et al., 2001 | x | x | x | x | | x | x | x |
| Shaha & Ellsworth, 2013 | x | | x | | | x | x | |
| Taylor et al., 2017 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| TOTAL | 34 | 30 | 32 | 31 | 24 | 34 | 35 | 30 |

Am preluat acest tabel cu scopul de a demonstra, pe de o parte, interesul cercetătorilor cu privire la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și pentru a aduce în lumină importanța pe care feedback-ul și reflecția o au asupra calității în educație, la nivel microstructural. Astfel, putem observa că feedback-ul a fost menționat în cadrul a 24 de studii ca fiind un element esențial în procesul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, iar reflecția constituie o componentă de bază în cadrul dezvoltării profesionale conform celor 34 de studii de specialitate.

Feedback-ul reprezintă „principiul oricărei acțiuni eficiente, care se referă la obținerea de informații despre efectele acelei acțiuni” (Bocoș și colaboratorii, 2021e). Feedback-ul urmărește să ofere claritate, coerență și transparență asupra acțiunilor, prin verbalizare, reducând substanțial distanța dintre performanța actuală a unui subiect și a obiectivului impus de către acesta (Sadler, 1981). O altă definiție a feedback-ului este oferită de către Duijnhouwer (2010, p. 16), prin care autorul susține că feedback-ul este un cumul de „informații furnizate de un agent extern cu privire la unele aspecte ale performanței în sarcină a individului, menite să modifice cogniția, motivația și/ sau comportamentul acestuia în scopul îmbunătățirii performanței”.

Plecând de la relevanța informațiilor obținute în urma feedback-ului, acestea constituind un preambul pentru îmbunătățirea calității, susținem că reflecția acompaniată de feedback prezintă un impact pozitiv în procesul de autoreglare al performanței profesionale ale profesorilor, prin două vari-

ațiuni bidirecționale: asimilare și acceptare. În urma primirii feedback-ului din partea elevilor, cadrul didactic poate monitoriza gradul de asimilare al cunoștințelor predate de către el, din perspectiva discipolilor săi și își poate accepta aspectele disfuncționale întâmpinate în actul predării, apelând la reflecție. În sens opus, în urma primirii feedback-ului din partea profesorului, elevii pot înțelege cât de mult au asimilat din informațiile transmise de către acesta și pot accepta alternativele de ameliorare a lacunelor existente. Rezultatele unui studiu de specialitate (Anseel et al., 2009) au demonstrat că reflecția în combinație cu feedback-ul au îmbunătățit performanța participanților într-o întâlnire de lucru, în format online, mai eficient decât acordarea feedback-ului, fără implicații reflectivă. Nici reflecția, fără acordarea și primirea feedback-ului, nu a condus la îmbunătățirea performanței. Astfel, ne întrebăm în continuare, *cum putem valorifica în sens pozitiv legăturile dintre procesele de reflecție pedagogică, respectiv autoanaliză a activității didactice, realizată de către profesori și mecanismele de acordare/primire a unui feedback eficient, pentru încurajarea autoreglării calitative a procesului instructiv-educativ?*

În continuare vom trata procesul de feedback și funcționalitatea sa din perspectiva profesorului reflexiv, care reușește să încorporeze datele obținute în urma feedback-ului primit de la elevi, de la alți colegi profesori, de la superiori, astfel încât să genereze calitate în acțiunile profesionale ulterioare. Astfel, subliniem cele trei componente distincte ale feedback-ului: Feed Up, Feedback și Feed Forward (vezi Figura nr. II.3).

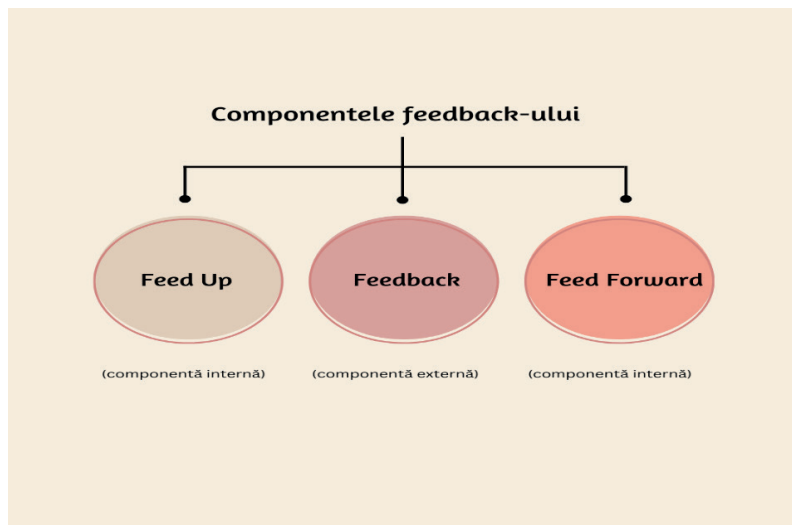


Figura nr. II.3. Reprezentarea grafică a componentelor feedback-ului (concepție proprie)

Componenta de Feed Up presupune din partea profesorului stabilirea unui scop clar al acțiunii întreprinse, supusă procesului de feedback, mai exact, conștientizarea datelor ce urmează a fi colectate. Cu cât scopul este mai precis și mai concret, cu atât feedback-ul obținut este mai calitativ. Feedback-ul reprezintă procesul propriu-zis de colectare a informațiilor relevante despre acțiunea desfășurată și acceptarea sprijinului persoanei ce oferă feedback. Componenta Feed Forward are rolul de a investiga datele evaluative din cadrul procesului de feedback pentru planificarea acțiunilor viitoare.

Ghaye (2010, apud Zalipour, 2015, p. 4) indică câteva întrebări aferente valorilor, așteptărilor, contextului educațional, deciziilor, opțiunilor, judecăților, punctelor forte, procesului de învățare, ascultării active și cunoștințelor unui profesor reflexiv asupra propriilor practici educaționale:

- „Valori: Cum trebuie să acționez?
- Așteptări: Ce trebuie să fac?
- Context: Ce pot realiza în condițiile date?
- Decizie: Acțiunea mea e justificată?
- Opțiune: Puteam să fac ceva mai bine sau diferit?
- Judecată: Cât de mult succes a avut ceea ce am făcut?
- Punct forte: Ce aspect poate fi maximizat data viitoare?
- Învățare: Cine și ce a învățat?
- Voce: A cui voce a fost auzită și a cui nu?
- Cunoștințe: Ce cunoștințe merită a fi știute și de ce?”

Autoanaliza activității didactice oferă răspunsuri profesorilor referitoare la eficiența actului didactic și de asemenea, încurajează constituirea unor concluzii, care, în sistem unitar, pot lua forma auto-feedback-ului. Principala funcție a auto-feedback-ului este cea de confirmare a acțiunilor întreprinse. În continuare oferim un model realizat, în concepție proprie, al tranziției de la autoanaliza activității didactice la auto-feedback (vezi Figura nr. II.4.). Acesta presupune parcurgerea unor etape în plan practic-acțional pentru autoreglarea demersului pedagogic.

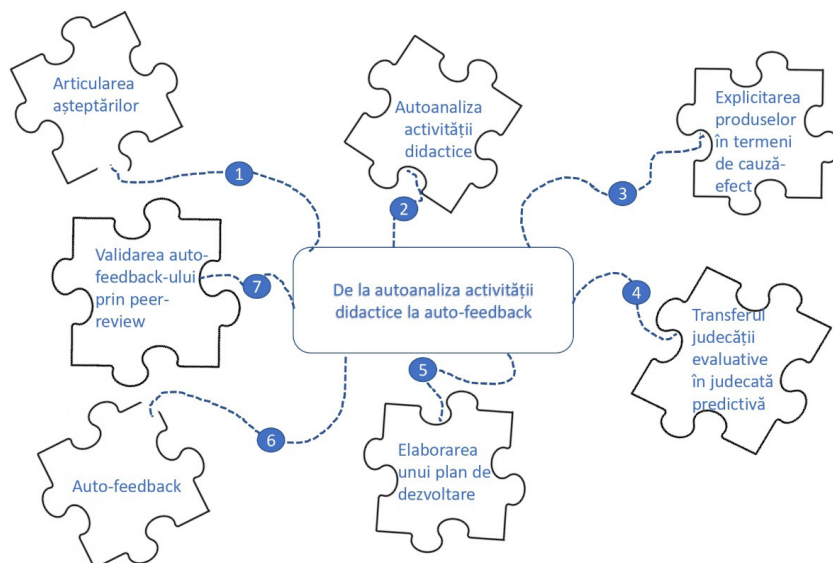


Figura nr. II.4. Modelul tranziției de la autoanaliza activității didactice a profesorilor, la auto-feedback (design propriu)

- 1. Articularea așteptărilor** presupune atitudinea predictiv-reflexivă a profesorului asupra demersului său didactic, în care acesta își identifică așteptările pe care el le are de la propria prestație profesională, în materie de competențe, comportamente și finalități educaționale, precum și așteptările pe care el le are de la elevii săi, referitoare la modul de implicare în activitate și la performanțele obținute de către aceștia.
- 2. Autoanaliza activității didactice** implică identificarea punctelor forte și slabe ale actului instructiv-educativ de către profesor, printr-o manieră autocritică, abordate la nivel științific, metodic, managerial și atitudinal.
- 3. Explicitarea produselor în termeni de cauză-efect** indică descrierea concretă a acțiunilor premergătoare produselor finale, evidențiind care au fost punctele determinante ale rezultatelor obținute.
- 4. Transferul judecății evaluative în judecată predictivă** subliniază impactul pe care autoanaliza activității didactice îl are asupra autoreglării demersului didactic. Printr-o conștientizare activă a traseului educațional parcurs, profesorul poate anticipa modalitățile optime de organizare a activităților ulterioare.

5. **Elaborarea unui plan de dezvoltare** se referă la atitudinea decizională pe care profesorul o poate adopta cu privire la măsurile ameliorative asupra aspectelor disfuncționale din activitatea didactică, dar și la modalitățile valorificatoare ale aspectelor cu efect pozitiv în reușita școlară a elevilor și în propria dezvoltare profesională.
6. **Auto-feedback-ul** presupune autopercepția descriptivă a profesorului despre demersul său didactic, pe baza colectării și interpretării datelor, în procesul de autoanaliză.
7. **Validarea auto-feedback-ului prin peer-review** este văzută ca o formă de autoreglare, prin care alți profesori care dețin competențe similare, confirmă, completează sau infirmă auto-feedback-ul subiectului în cauză, cu raportare directă la standarde de calitate, oferindu-i acestuia credibilitate în comunitatea școlară.

Pe măsură ce profesorul va parcurge aceste etape, își va forma o viziune mai clară asupra actului didactic prestat și va oferi servicii educaționale mai specifice și eficiente. Feedback-ul optim este cel care încurajează utilizarea întrebărilor deschise pentru a acorda discipolilor oportunitatea de a gândi și a reflecta asupra propriilor acțiuni: „*Cum crezi că au decurs lucrurile?; Ce crezi că a mers bine?; Ce crezi că s-ar putea face diferit?; Ce ar putea fi îmbunătățit?; Cum se poate realiza?; Cum te-ai simțit în timpul sesiunii?; Ce ai învățat din această experiență?*” (Hardavella et al., 2017).

Specialiști în reglajul autoperfecționării consideră că oamenii au dorința de a fi văzuți în manieră pozitivă de către cei din jur. Studiile lor arată că oamenii au aspirația concludentă a utilității personale, a validării, a admirației, pe care le caută și care se reflectă în comportamentele lor (Szumowska et al., 2023). Mai mult decât atât, implementarea unui mecanism de feedback eficient, în cadrul mediului educațional, în care profesorii să își ofere feedback reciproc, ar putea produce modificări pozitive în rândul performanțelor profesionale ale profesorilor (Hunt et al., 2021).

Luând în calcul aspectele de mai sus, pentru a facilita și pentru a încuraja acordarea și primirea feedback-ului între profesori, oferim câteva sugestii de exprimare pozitivă a aprecierilor și recomandărilor, în raport cu indici calitativi ai acordării feedback-ului extrași din conținuturile programului de formare continuă: Profesionalizarea carierei didactice-PROF proiectul necom-

petitiv sistemic POCU/904/6/25, cod SMIS 146587 (aprilie 2021 - decembrie 2023), avizat de către Ministerul Educației, în conformitate cu precizările din *Contractul de finanțare* nr. 32811/31.03.2021 (vezi Figura nr. II.5).

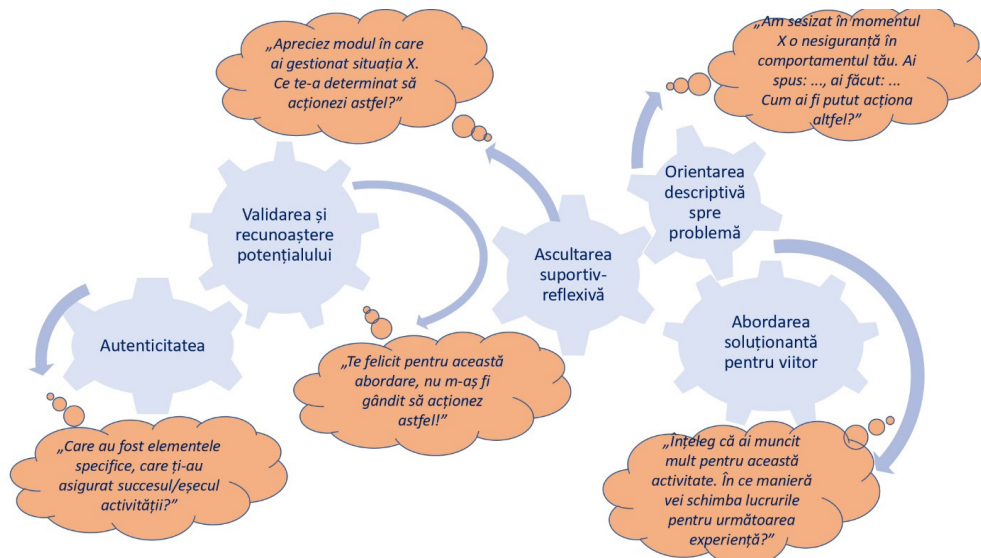


Figura nr. II.5. Sugestii de exprimare pozitivă a feedbackului între cadrele didactice (adaptare după programul de formare continuă: *Profesionalizarea carierei didactice*, 2021, design propriu)

Dialogul bazat pe feedback pozitiv încurajează autonomia și stima de sine a profesorilor, funcția comunicării asertive fiind aceea de a regla premisele unei bune funcționări. Astfel, exprimarea sugestiilor și a recomandărilor de tip peer-review trebuie să fie autentice, orientate spre probleme specifice și nu spre persoana care încearcă să acționeze în cadrul acestora; să provoace la reflecție personală și la măsuri ameliorative pentru viitor și să evidențieze aprecieri asupra modalităților de gestionare a anumitor elemente ale predării.

II.3. Bariere de ordin cognitiv și socio-emoțional aflate la granița dintre individualitatea cadrului didactic și eficiența sa profesională

II.3.1. Managementul timpului

De la apariția individului în lume, acesta se poziționează în timp, pe care îl percepe ca fiind un mediu cumulativ al propriilor acțiuni și al acțiunilor celorlalți, întreprinse cronologic. Timpul este conceput de mintea umană ca o mărime care se desfășoară în manieră succesivă în funcție de evenimentele trăite de individ. Dimensiunea evoluției temporale și schimbările de ordin bio-psiho-social ce se produc pe parcursul întregii vieți sunt abordate și în cadrul psihologiei vârștelor, care prezintă patru cicluri ale vieții: prenatal, copilăria, pubertatea, adolescența (0-20 ani), vârștele adulte active (20-65 ani) și vârștele de involuție (65-90 ani), conform Șchiopu & Verza (1995). Așadar, dincolo de particularitățile specifice ale unui individ, care îi determină anumite comportamente eficiente sau mai puțin eficiente, fiecare ciclu al vieții, reprezentat prin intermediul unor intervale de timp, produce modificări perceptuale, cognitive și atitudinale pentru fiecare dintre noi. Una dintre percepțiile indivizilor aflată în schimbare este cea asupra timpului de care dispunem. Deși se discută despre gestionarea timpului de mai bine de peste 100 de ani, anii '80 au accentuat abordarea timpului, cu valoare de resursă, care poate fi optimizată, prin activarea raționamentelor logice, a sintezelor, a diviziunilor.

Ordonarea evenimentelor ce se petrec în existența oamenilor este o acțiune caracteristică omului, tocmai de aceea Melnic (2019, apud Gurvitch) vorbește despre conceptul de timp social, segmentat în opt tipuri, în funcție de manifestările sociale diferite ale indivizilor:

- „timpul trainic”: timpul petrecut în familie;
- „timpul înșelător”: timpul rutinier;
- „timpul capricios”: timpul care include evenimente neprevăzute;
- „timpul ciclic”: timpul regularității, al evenimentelor repetitive din viață;
- „timpul întârziat”: timpul evenimentelor sociale, petrecute în trecut;
- „timpul alternant”: timpul algoritmilor, favorizant producerii schimbărilor;

- „timpul în avans”: timpul orientat spre viitor, ce permite aspirații, scopuri, inovație;
- „timpul exploziv”: timpul dedicat creației în manieră colectivă, care potențează schimbarea revoluționară a structurilor existente.

Această delimitare a timpului și semnificațiile sale contribuie la o bună înțelegere a indivizilor asupra propriei vieți. În generarea acestei înțelegeri exhaustive a omului despre resursele temporale pe care le deține, dezvoltarea unor abilități de gestionare a timpului este esențială. În accepțiunea autorilor Robinson & Rowe (2008) abilitățile de gestionare a timpului sunt: răbdarea, analiza, flexibilitatea, conștientizarea și informarea. În completarea acestora, intervine Boniwell & Zimbardo (2004) care susține că și abilitatea unui control perceput asupra timpului asigură buna funcționare a individului.

În context educațional, timpul semnifică o resursă deosebit de importantă pentru cadrele didactice, resursă care, gestionată eficient, aduce plus valoare acțiunilor educaționale desfășurate de către profesori. Dimensiunea temporalității din cadrul managementului educațional vizează un ansamblu de principii, valori, supozitii, competențe și instrumente care facilitează dozarea timpului profesorului strategic, în vederea îmbunătățirii calității vieții. Managementul timpului educațional reprezintă o „ramură disciplinară componentă a managementului educațional, vizând ansamblul de măsuri sistematic coordonate, concepute și aplicate la nivel macro- și microstructural de instanțe specifice, în vederea utilizării eficiente a resursei timp educațional/educativ și a reglării și autoreglării proceselor educaționale” (Bocoș et al., 2021). Gestionarea timpului, privit din perspectiva resursei, valorizată în cariera didactică, este un proces complex, care pornește cu perfecționarea managementului de sine (self-management), bazat pe autodisciplină, autocontrol, autoreglare și autodeterminare în vederea creșterii eficienței personale. La nivel organizațional, managementul timpului presupune focusarea atenției pe trei direcții complementare: planificarea activității, organizarea activității și controlul activității. Această triadă prezintă funcționalitate prin ancorarea competențelor manageriale ale profesorilor, dezvoltate prin intermediul autodiscipliniei, a culturii organizaționale și a monitorizării eficiente a timpului didactic. Există cercetări empirice (Gul et al., 2021) care dove-

desc faptul că îmbunătățirea performanței instituției și creșterea eficienței personalului sunt corelaționate cu managerierea eficientă a timpului. Alți autori susțin faptul că managementul timpului este un element important pentru generarea eficienței profesorilor, a muncii acestora, a productivității profesorilor și a rezultatelor școlii (Green & Skinner, 2005; Hall și Hursch, 1982; Horng, 2010; Master, 2013).

Profesiunea didactică implică o multitudine de sarcini, roluri și responsabilități pe care profesorii le desfășoară, complementare muncii la clasă. Acestea sunt adesea, greu de cuantificat în timp. Aducem în atenție doar câteva exemple: actualizarea curentă a noilor informații relevante din domeniul educațional; planificarea activităților didactice, a activităților extracurriculare și extrașcolare; dezvoltarea parteneriatelor educaționale; conceperea și elaborarea materialelor didactice; activitatea de cercetare și de formare continuă a profesorilor, implementarea planurilor de ameliorare și/sau dezvoltare a activităților didactice; pregătirea elevilor pentru concursuri și olimpiade școlare. Este adevărat că toate aceste aspecte se situează sub cupola normativității didactice, însă timpul alocat desfășurării lor este greu a fi diferențiat de timpul personal al educatorilor. Din acest considerent, volumul ridicat de muncă al profesorilor este semnalat de către aceștia ca fiind un posibil factor negativ pentru eficiența lor didactică, fiind nevoiți adesea să trateze anumite situații critice în mod superficial.

Cauze de utilizare ineficientă ale timpului au fost identificate și clasificate de către Ceaușu (1999) și Corodeanu (2005), după cum urmează în Tabelul nr. II.2:

Tabelul nr. II.2. Cauze de utilizare ineficientă a timpului (preluare după Ceaușu, 1999; Corodeanu, 2005)

| Tipologia cauzelor | Cauze exterioare | Cauze personale | Cauze provenite din colaborarea cu ceilalți |
|--------------------|--|--------------------|--|
| 1. | Aproximarea deficitară a timpului alocat inițial activităților programate. | Oboseala | Lipsa de punctualitate |
| 2. | Întreruperi venite din partea celorlalți | Depresia | Modalități ineficiente de expunere a informațiilor |
| 3. | Urgențe neprevăzute | Anxietatea | Lipsa de competență |
| 4. | - | Probleme personale | Implicarea slabă în rezolvarea sarcinilor |

În cele ce urmează, dorim să detaliem aceste cauze menționate mai sus, care pot fi transferate și domeniului educațional. Un factor extern care provoacă distorsiune temporală poate fi reprezentat de erorile realizate de către profesori în alocarea timpului pentru transmiterea, fixarea și evaluarea cunoștințelor elevilor, în cadrul planificărilor calendaristice sau a timpului de desfășurare a etapelor lecției în cadrul proiectelor didactice. Curiozitatea elevilor, dorința lor exploratorie, gradul de înțelegere, ritmurile diferite de învățare, precum și existența în clasă a unor copii cu nevoi speciale necesită din partea acestora întreruperi ale profesorului în actul didactic, consumatoare de timp. Luând în calcul spectrul larg de roluri pe care profesorul le îndeplinește la clasă, se ivesc urgențe neprevăzute care în mod imperativ trebuie soluționate în timp util, precum: conflicte între elevi, comportamente neadecvate ale acestora, stări deficitare de sănătate, sau, dimpotrivă, rapoarte, statistici, elemente birocratice cu termen limită urgentat. Nu putem să omitem în acest context al urgențelor neprevăzute, problematici de scară largă, așa cum a fost pandemia de Covid-19, care a presupus o restructurare revoluționară a întregului sistem educațional, prin abordarea activității didactice, în spațiul virtual. Timpul acordat acomodării agenților educaționali cu noua accepțiune a educației, cu resursele educaționale și cu ideea valorificării unui spațiu „la distanță” au însemnat reale provocări de organizare eficientă a timpului pentru profesori, elevi și părinți.

Din perspectiva cauzelor personale care perturbă un management eficient al timpului, stările emoționale ale cadrelor didactice prezintă un rol deosebit de important. Înainte de statutul profesional, profesorii sunt oameni, iar copleșirea resimțită de către ei în anumite situații din sfera personală este firesc să aibă uneori interferențe și în viața profesională. Aspecte precum: oboseala, depresia, anxietatea scad considerabil randamentul și eficiența profesorului, ceea ce denaturează managementul timpului. Doar un profesor care deține abilitatea de self-management va putea circumscrie problemele de ordin personal față de prestația în sala de clasă. Un risc care poate fi întâmpinat este reprezentat de anumite neajunsuri, carențe, frustrări ale profesorilor legate de locul de muncă, care intervin și demotivează profesional cadrul didactic, timpul rămânând doar o variabilă aflată în regresie.

Colaborarea profesorului cu elevii, cu părinții acestora, cu ceilalți colegi de muncă din aceeași școală sau din școli diferite, cu reprezentanții inspectoratelor școlare este ireductibilă și foarte relevantă pentru eficiența și calitatea actului didactic. Însă, în cadrul stabilirii acestor raporturi de colaborare pot interveni cauze declanșatoare de timp nefavorabil, precum: lipsa de punctualitate, care fie necesită o nișă de timp de așteptare a „întârziatului”, fie reluarea noțiunilor după ce acesta accesează sala de clasă. Ambele sunt motoare pentru stabilirea monotoniei și a frustrărilor în rândul celorlalți indivizi prezenți. Totodată, barierele de comunicare dintre profesor și ceilalți agenți educaționali (elevi, părinți, colegi de catedră) presupun eforturi considerabile de investiție de timp pentru clarificarea informațiilor ce trebuie transmise. Fie că vorbim de bariere de mediu, de personalitate sau de limbaj, acestea obstrucționează timpul dedicat procesului instructiv-educativ. Totodată, de multe ori, profesorii „se lovesc” de lipsa de competență a celorlalți colaboratori și de implicarea slabă a acestora în rezolvarea sarcinilor, fiind astfel nevoiți să preia sarcini profesionale suplimentare pe care să le includă în perioada de timp programată în prealabil de către ei. Pentru depășirea acestor situații-limită, în care timpul reprezintă o presiune resimțită de către profesori, literatura de specialitate propune câteva metode, tehnici și instrumente de eficientizare a managementului timpului. Cele mai renumite tehnici sunt:

- **Tehnica Pomodoro (Tehnica roșiei)** a fost dezvoltată de către Francesco Cirillo în anii 80' și constă în dozarea timpului după formula următoare: 25 minute de muncă + 5 minute pauză (vezi Figura nr. II.6).
- *Indicații de aplicare:*
- Această formulă se aplică cu strictețe, fără prelungire sau scurtare a timpului alocat;
- Secțiunea de pomodoro care este întreruptă din anumite cauze (indiferent de ce natură sunt acestea) nu este luată în considerare;
- La patru secțiuni de pomodoro îndeplinite cu succes se poate prelungi pauza, alocând un interval de timp cuprins între 15-30 minute;
- În cadrul acestei tehnici se propune respectarea a patru etape: planificarea activităților din ziua curentă, urmărirea și înregistrarea aspectelor funcționale sau mai puțin funcționale, procesarea observațiilor personale și vizualizarea obiectivelor atinse.

Observații: Tehnica Pomodoro poate fi aplicată de către profesorii pentru învățământ primar la clasă, cu elevii, dozându-le eficient efortul și atenția, cele cinci minute de pauză concretizându-se în acțiuni educaționale relaxante: jocuri didactice, jocuri de rol, dezvoltarea unor scheme pe baza informațiilor asimilate sau vizualizarea unui filmuleț. Pomodoro poate fi folosită, de asemenea, ca o tehnică de tranziție între etapele lecției, spre exemplu transferul de la etapa de transmitere a conținuturilor la cea de consolidare a acestora.



Figura nr. II.6. Reprezentarea ilustrativă a tehnicii Pomodoro
Sursă imagine: <https://www.insidesales.ro/blog/tehnica-pomodoro>

- **Spreadsheet – urile** sunt foi de calcul ce conțin diverse coloane pentru: arii-cheie de dezvoltare, obiective propuse, termene limită, resurse și alte detalii.
- *Observații:* Această tehnică se pliază foarte bine pe managementul timpului profesorilor în cadrul etapei de proiectare didactică, precum și pentru elaborarea proiectelor bazate pe învățare.
- **Mind mapping-ul** este o tehnică de planificare a timpului, care implică abilități cognitive, precum atenția, raționamentul, anticiparea, gândirea laterală și capacitatea de asociere a anumitor aspecte/evenimente/situații. Mind mapping-ul conține două elemente esențiale: procesul de brainstorming și un grafic pentru înregistrarea ideilor, care vor conduce ulterior la o ierarhizare în vederea stabilirii unei decizii. Caracteristica acestei tehnici este dată de memoria vizuală, care este stimulată prin intermediul culorilor, a formelor grafice utilizate și ale imaginilor folosite pentru a organiza conținuturile.

Observații: Această tehnică poate fi predată de către profesorii pentru învățământ primar elevilor pentru a servi dezvoltării celei de a treia competență generală, din cadrul disciplinei Dezvoltare personală: „Utilizarea abilităților și atitudinilor specifice învățării în context școlar”. De asemenea, poate fi aplicată de către profesor și elevi la începutul unei unități de învățare pentru orice disciplină pentru a colecta expectanțele acestora referitoare la procesul de învățare, subiectele lecțiilor, modalitățile de evaluare, interesele referitoare la curenta temă abordată.

- **Graficul Gantt** a fost creat de către Henry Gantt între anii 1910-1915, cu scopul sistematizării unor activități rutiniere, care să provoace productivitate în execuție. Acest grafic conține coloane care delimitează foarte clar acțiunile prioritare față de cele care nu prezintă o importanță atât de mare, marchează punctul de start al acestora, precum și punctul terminal, oferă posibilitatea de a reflecta și a înregistra resursele necesare desfășurării activității și totodată permite marcarea acțiunilor desfășurate, prin hașurare, colorare, adăugarea de note.

Observații: Această tehnică este benefică profesorilor pentru procese de lungă durată, precum implementarea unui plan de dezvoltare personală individual.

- **Analiza ABC** reprezintă o altă tehnică de succes în organizarea timpului. Aceasta presupunea stabilirea priorităților în cadrul sarcinilor planificate, cu ajutorul unei scheme de tip ABC (vezi Tabelul nr. II.3).

Tabelul nr. II.3. Analiza ABC

| | |
|------------------------------------|---|
| Sarcinile A (cele mai importante) | Sarcinile B (importante, dar care pot fi delegate altor persoane) |
| Sarcinile C (mai puțin importante) | Observații |

Un instrument extrem de eficient pentru managementul timpului este reprezentat de către planificatoare. Acestea pot fi organizate pentru a prioritiza sarcinile pe perioada unei luni sau a unei săptămâni și principalul beneficiu prin utilizarea acestora este monitorizarea sistematică a propriei activități. În cadrul planificatoarelor sunt notate obiectivele generale, sunt reprezentate perioadele de timp alocate desfășurării acțiunilor și sunt no-

tate noi idei pentru demararea unor proiecte viitoare. Pentru planificarea timpului pe parcursul unei zile o metodă eficientă este *metoda FORTE*. Acronimul FORTE este dat de următoarele indicații:

- **F**ormulați o listă a activităților!
- **O**bservați și estimați timpul necesar desfășurării activităților!
- **R**ezervați-vă timp pentru sarcinile neprevăzute!
- **T**rasați-vă prioritățile!
- **E**valuați-vă gradul de îndeplinire a sarcinilor la sfârșitul zilei!

De ce este important managementul timpului pentru profesorii pentru învățământ primar?

Un management adecvat al timpului va permite profesorului pentru învățământ primar să își desfășoare activitatea didactică, în mod dezirabil. Acesta va fi concentrat pe deplin în acțiunile sale, își va antrena abilitățile de atenție și își va atinge finalitățile educaționale proiectate. Alte avantaje ale unui management corespunzător al timpului sunt: crearea unei vederi de ansamblu asupra sarcinilor, stabilirea concisă a priorităților, dezvoltarea unei comunicări eficiente cu ceilalți agenți educaționali, atingerea scopului prin intermediul rezultatelor măsurabile în timp, dezvoltarea creativității și a rezilienței cadrului didactic, stabilirea unui echilibru între viața personală și cea profesională, delimitând foarte clar aceste segmente ale existenței umane și, nu în ultimul rând, îmbunătățirea calității vieții. Toate acestea sunt doar câteva motive pentru a semnala importanța analizării timpului de care dispun profesorii. Johns (1995) a propus o grilă de autoanaliză, gândită pentru o perioadă de cinci zile lucrătoare (vezi Tabelul nr. II.4.).

Tabelul nr. II.4. Grilă de autoanaliză a timpului (adaptare după Johns, 1995)

| Cât timp ați alocat/ petrecut? | Timpul alocat | | Activitatea care se impune pentru schimbarea situației |
|---|----------------|----------------|--|
| | Ore/ minute | % din total | |
| 1. Anticipări și planificări ... ocupându-vă de lucruri neprevăzute? ... ocupându-vă de lucruri la care v-ați așteptat sau pe care le-ați anticipat, dar pentru care nu v-ați făcut pregătiri? ... ocupându-vă de lucruri la care v-ați așteptat, v-ați gândit și pentru care ați făcut câteva pregătiri și planuri concrete? | | | |
| 2. Sursele solicitărilor ...răspunzând solicitărilor reprezentanților din conducere? ... răspunzând solicitărilor colegilor egali în funcție cu dumneavoastră? ... răspunzând solicitărilor elevilor? ... răspunzând solicitărilor Ministerului Educației? | | | |
| 3. Locul ... în sala profesorală ... în sala de clasă ... în afara sălii de clasă | | | |
| 4. Urgență și criză ... rezolvând probleme urgente? ...rezolvând probleme urgente dar neimportante? | | | |
| 5. Activități ale experților și managerilor? ... rezolvând probleme manageriale pentru care ați fost instruit? ... rezolvând probleme manageriale fără legătură imediată cu oamenii? ... rezolvând probleme manageriale care privesc resursele umane (instruire, consiliere, mentorat, susținere, îndrumare, conducere)? ... rezolvând probleme manageriale care țin de administrarea organizațională și procedurală? | | | |
| 6. Segment personal ... cu lucruri de interes preponderent personal? ... cu pauze de cafea sau de masă sau cu alte pauze pentru nevoi personale? ... cu instruire, educație sau dezvoltare personală? ... cu activități sociale impuse de slujba dumneavoastră? | | | |
| 7. Alte aspecte importante pentru dumneavoastră? | | | |

Pentru a determina completarea ultimei coloane a acestui tabel, sunt propuse câteva întrebări de reflecție:

- Ce proporție din activitățile grele ar fi putut fi evitate (sau modificate) printr-o anticipare îmbunătățită din partea dumneavoastră sau din partea altcuiva?
- Ce proporție din timpul dumneavoastră a fost alocată „episoadelor minore” (mai puțin de 5 minute)?
- Ce proporție din timpul dumneavoastră a fost înregistrată ca „întreruperi”? Care dintre acestea ar trebui reclasificate?
- Ce proporție / din câte activități au durat mai mult decât era necesar?
- Ce proporție din durata fiecărei activități sau incident ați fost capabil să influențați?
- Ce proporție din activitățile dumneavoastră ar fi putut fi rezolvate fără participarea dumneavoastră directă – fără pierderea eficienței generale?
- Ce proporție din activitatea dumneavoastră de muncă ar fi putut fi și ar fi trebuit delegată unui subordonat?
- Ce proporție din timpul dumneavoastră a fost alocată unor activități care nu păreau să aducă o contribuție semnificativă la finalizarea unor obligații de muncă?
- Ce proporție din timpul dumneavoastră a fost petrecut „gândind” creativ, făcând planuri de viitor?
- Ce proporție din timpul dumneavoastră a fost alocat unor sarcini administrative, care ar fi trebuit rezolvate de către altcineva aflat într-o poziție diferită?

În domeniul educațional, timpul reprezintă o resursă care trebuie să fie operaționalizată, analizată și controlată, în vederea creșterii productivității personale și a eficienței profesionale a cadrelor didactice. Aceste tehnici, metode și instrumente specificate pot reprezenta exordii pentru o restructurare a managementului timpului și pentru o delimitare clară între timpul dedicat profesiei și timpul personal al profesorilor.

II.3.2. Manifestarea sindromului burnout la cadrele didactice

Fluctuațiile perceptive, impuse de societatea actuală, cu privire la accepțiunea locurilor de muncă ale profesorilor, au suferit schimbări majore în ultima jumătate de secol. Ritmul de viață alert, sensibilitatea sporită a indivizilor, conformarea la cerințe și solicitări grandioase, în raport cu exercitarea profesiei didactice au generat condiții stresante, resimțite de către cadrele didactice la locul de muncă. Aceste condiții au instaurat adesea stări fizice și emoționale deficitare și atitudini neadecvate ale acestora, referitoare la activitățile desfășurate. În anul 1974 a fost descris pentru prima dată sindromul burnout de către psihanalistul german Herber Freudenberg în articolul său „Staf Burn-Out” (Freudenberg, 1974). Acesta i-a oferit concludență, definindu-l ca o reacție specifică a organismului la stimuli stresori, cauzată de factorii de muncă. Totodată, menționează că instaurarea sa se produce treptat, conform unei triade atitudinale a subiectului în cauză: retragere și detașare emoțională, relații sociale dezumanizate și sentiment de eșec profesional. De aceeași părere sunt și Maslach et al. (1996, p. 4), care definesc arderea profesională (burnout-ul) ca fiind „un sindrom de epuizare emoțională, depersonalizare și reducere a realizării personale care poate apărea în rândul indivizilor care lucrează cu oamenii”. Epuizarea emoțională este produsă din cauza unor curențe la nivelul trăirilor personale ale profesorului, cu efect direct asupra percepției realizării personale a lor, nivelul stimei de sine al acestora fiind unul aflat în regresie. Iar, depersonalizarea este caracterizată de relațiile colaborative deficitare realizate cu elevii, părinții acestora și cu colegii sau superiorii lor.

Și alți cercetători s-au preocupat de studiul sindromului burnout, definindu-l ca fiind o pierdere a entuziasmului în exercitarea funcției, provocată de contextul organizațional (Cherniss & Kranz, 2001), sau ca fiind o stare de epuizare mintală, generată de suprasolicitare emoțională (Pines, 1983). Un profesor entuziast este un profesor dedicat meseriei sale, care adoră ceea ce face și care se face vizibil, se arată deschis interpretărilor celorlalți și se preocupă de îmbunătățirea calității acțiunilor sale pedagogice. Dacă situațiile critice întâmpinate la locul de muncă depășesc sfera de reziliență a acestuia, consecințele demotivării sale profesionale au repercusiuni asupra activității școlare ale elevilor și asupra funcționalității organizaționale.

În lucrarea „The Future of Burnout” (Schaufeli, Maslach, Marek, 1993) au fost prezentate trei tipuri de burnout:

- Epuizarea individuală;
- Epuizarea interpersonală;
- Epuizarea organizațională (organizare deficitară, cereri extreme, termene nerealiste).

Epuizarea individuală se instalează atunci când profesorii prezintă o sete de perfecționism, caracterizată prin sentimente de insuficiență. Posibilele eșecuri întâmpinate de către ei în atingerea acestui ideal provoacă frustrări care se vor croniciza și vor duce la negare. *Epuizarea interpersonală* apare în momentul în care gradul de dificultate al întreținerii unor relații armonioase cu ceilalți este prea ridicat și presupune mult efort și energie, din partea profesorului. *Epuizarea organizațională* include aspecte ale supraîncărcării volumului de muncă pentru profesori și ale suprasolicitării realizării sarcinilor de către ei, în intervalul scurt al unor termene limită.

Cercetările lui Freunderbergur au fost construite pe baza Teoriei clinice a sindromului burnout, introdusă de către Bryne (1999), în care aceasta enumeră anumiți factori declanșatori ai acestui sindrom, precum: conflictul de rol, supraîncărcarea sarcinilor de realizat la locul de muncă, climatul din clasa de elevi, necesități constante de a lua decizii, autopercepția stimei de sine. Cinci cauze principale, care provoacă instalarea sindromului burnout în rândul angajaților sunt: presiunea de timp, lipsa de suport, lipsa clarității, aplicarea unui tratament nedrept, sarcini grele de realizat.

Modelul teoretic propus de către Maslach & Leiter (1999) denotă gradul de potrivire sau nepotrivire dintre persoană și șase arii / zone ale activității de muncă: volumul de muncă, controlul în activitatea de muncă, recompensa muncii, comunitatea, justețea, valorile.

Respectând individualitatea fiecărui profesor, limitele potențialului său și luând în calcul variațiile factorilor de mediu, se poate susține eficiența profesională a cadrului didactic. Volumul de muncă trebuie să fie unul echitabil și realist, iar sentimentul profesorului referitor la posibilitatea de a influența anumite decizii la nivel microstructural ar trebui să aibă un caracter obligatoriu. Doar astfel, profesorul va fi pe deplin implicat și conștient de acțiunile sale. Constrângerile din partea superiorilor și

expectanțele idealiste ale acestora vor comprima motivația profesorului pentru munca prestată. Printr-o atmosferă plăcută, degajată, în colectivul cadrelor didactice, prin posibilitatea accesării unor resurse materiale și financiare și prin corectitudinea deciziilor aprobate la nivel instituțional, se vor evita sentimentele de anxietate și ostilitate ale profesorilor, în raport cu locul lor de muncă.

II.3.3. Motivația profesională, aflată în progres sau în regres?

„Oamenii neobișnuiți sunt oameni obișnuiți care au o motivație deosebită”
(Rex Renfrow)

Determinarea unui comportament uman implică o serie de factori cognitivi, sociali, normativi, însă motorul care direcționează și susține șirul de acțiuni întreprinse de un individ este motivația acestuia. Studiarea și definirea acestui concept a constituit o preocupare constantă a cercetătorilor de-a lungul anilor, pe perioada a două decenii (1980-2000) propunându-se de către specialiști mai mult de 140 de definiții ale motivației. Acestea descriau pe de o parte motivația, din punct de vedere cognitiv, iar pe de altă parte relatau aspectele comportamentale care se situează la baza motivației. Vrabie (2000, pp. 147-149) definește motivația ca fiind „ansamblul mobilurilor interne ale conduitei (trebuiețe, tendințe, atracții, interese, scopuri, idealuri) care susțin, orientează și propulsează, din interior, realizarea unor acțiuni, fapte, atitudini”. Conform definiției menționate, accentul cade pe cele două funcții ale motivației, cea de dinamizare, care produce schimbări la nivelul energetic al persoanei în cauză, și cea de orientare, care direcționează acțiunile individului pentru îndeplinirea scopului. Studii mai recente ale literaturii de specialitate (Castles, 2004; Meier & Albrecht, 2003) se axează pe ceea ce presupune efortul susținut al unei persoane pentru atingerea scopului, deoarece, pe baza experiențelor cotidiene relatate de diverși oameni, aceștia își doresc să își realizeze țeluri mărețe, însă adesea se întâmplă ca pe parcurs aceștia să le abandoneze, din cauza lipsei unor resurse care să le permită „realimentarea” motivației. Astfel, aducem în lumină definiția elaborată de Rynes et al. (2002), care descriu motivația ca fiind un proces care reclamă interdependența a două sisteme psihologice: alegerea scopului și efortul pentru atingerea scopului. Dacă, inițial, individul se

poziționează față de viitoare acțiuni proiectate de către el pentru atingerea propriilor obiective, ulterior urmează angajamentul acestuia în cadrul unor procese de autoreglare, care îi permit monitorizarea progresului, evaluarea acestuia și investiția de timp și efort pentru îndeplinirea scopurilor, care îi asigură persistența în sarcină. Efortul pentru atingerea scopului, în cadrul procesului de motivație, conform relatărilor lui Constantin (2004) este caracterizat de încrederea autopercepută în propriile forțe ale indivizilor, de abilitățile lor motivaționale și de influența practicilor grupului de muncă din care indivizii fac parte. În contextul muncii, motivația se află în corelație cu statusurile și rolurile îndeplinite de o persoană, cu propriile aspirații, cu performanțele așteptate, cu relațiile de grup, cu convingerile și valorile personale. Psihologii au arătat că „intensitatea acestei motivații este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reușitei (expectanța cu privire la reușită) și atractivitatea performanței. Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentei), dar și de probabilitatea reușitei. Motivația = f (Intensitatea motivului x Probabilitatea reușitei x Atractivitatea performanței)” (Sălăvăstru, 2004, p. 73).

Raportându-ne la motivația profesională a cadrelor didactice, aceasta reprezintă un etalon al calității în educație. Un profesor motivat, va fi dornic de aprofundare a cunoașterii, va fi în permanentă conexiune cu schimbările din cadrul domeniului educațional și se va angaja în activități și demersuri care să îi faciliteze dezvoltarea competențelor. Bineînțeles că nivelul motivației profesorilor cu privire la dezvoltarea lor profesională, fluctuează în funcție de anumiți factori personali și psihologici, deținuți de către aceștia, precum și în funcție de percepțiile lor cu privire la condițiile de muncă din școli. Un astfel de model conceptual al motivației profesorilor pentru dezvoltarea lor continuă, în care sunt cuprinși anumiți factori stimulatori și inhibitori este gândit de către McMillan et al. (2016) și presupune observarea stimulilor motivatori la nivelul a trei paliere: factori situați la nivel personal, factori situați la nivel școlar și factori situați la nivelul sistemului educațional. La nivel personal se identifică existența a patru variabile care pot stimula sau inhiba motivația profesorilor (vezi Tabelul nr. II.5): autoeficacitatea, propriile concepții despre învățare, experiența anterioară de învățare și experiența de predare.

Tabelul nr. II.5. Variabile care pot stimula sau inhiba motivația profesorilor, stabilite în literatura de specialitate

| Nr. crt. | Variabilă | Studii de specialitate aferente |
|----------|--|---|
| 1. | <i>Autoeficacitatea profesorilor</i> | Profesorii care manifestă o încredere deplină în propriile capacități, prezintă o disponibilitate mai mare de dezvoltare profesională continuă și demonstrează implicare în cadrul cursurilor, programelor pe care le urmează (Geijsel et al., 2009). |
| 2. | <i>Propriile concepții despre învățare</i> | Profesorii care conștientizează caracterul maleabil al inteligenței, au fost mai preocupați de implicarea în procese de dezvoltare continuă (Bolhuis & Voeten, 2004). |
| 3. | <i>Experiența anterioară de învățare</i> | Profesorii care s-au bucurat de succesul experiențelor anterioare dețin sentimentul de putere, se percep ca fiind eficienți și își sporesc dorința de perfecționare (Bandura, 1984) |
| 4. | <i>Experiența de predare</i> | Profesorii care dețin mai puțină experiență didactică, au manifestat o mai mare nevoie de performanță profesională (Hildebreandt & Eom, 2011). |

Dacă la nivel personal, stimulii motivatori pentru dezvoltarea profesională continuă sunt, așa cum reiese și din tabel: autoeficacitatea profesorilor, propriile concepții despre învățare, experiența anterioară de învățare și experiența de predare, aducem în atenție, în continuare, stimulii motivatori la nivelul instituției școlare din care fac parte cadrele didactice. În cadrul acestei categorii, pe de o parte se evidențiază calitatea relațiilor interpersonale ale cadrelor didactice cu ceilalți colegi și cu directorul instituției. Sprijinul colegial, schimbul de bune-practici și stilul de conducere al directorului constituie factori motivatori în vederea transformării profesionale ale profesorului. Iar pe de altă parte, subliniem anumiți stimuli inhibitori ai motivației profesionale, precum: presiunea muncii, presiunea emoțională și autonomia sarcinilor, care se află în strânsă legătură cu tipologia managementului la nivel de instituție.

Teoriile evaluării cognitive, aplicate la nivel de sistem educațional, evocă faptul că anumiți factori externi, precum recompensele materiale, termenele, supravegherea sau evaluarea influențează în sens diminuant sentimentul autonomiei profesorilor, inducând tranziția de la variabile motivatoare interne, spre variabile motivatoare externe (Gagné & Deci, 2005). Astfel, cadrele didactice se angajează în cadrul formării profesionale continue datorită unor obligativități și ale unor sporiri salariale.

Alți factori care motivează profesorii sunt:

Valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar...

- Sentimentul reușitei didactice raportat la performanțele școlare ale elevilor lor;
- Bunele relații cu elevii, părinții acestora și cu colegii de catedră;
- Oportunitățile de evoluție în carieră;
- Recunoașterea meritelor profesionale din partea superiorilor.

Într-adevăr validarea profesională constituie o problemă controversată. Pentru prima dată recunoașterea profesională a fost asociată cu conceptul de onoare de către Taylor & Gutmann (1994), în lucrarea lor „The Politics of Recognition”. Dacă certificarea profesională a profesorilor are ca țintă strategică asupra sistemului educațional, îmbunătățirea calității muncii cadrelor didactice, validarea profesională reprezintă recunoașterea din partea celorlalți a legitimității intelectuale a profesorilor.

Validarea profesională este modalitatea prin care ceilalți recunosc și apreciază calitatea acțiunilor întreprinse de către un individ. Cel mai mare risc este subiectivismul prin care membrii unei comunități se raportează la imaginea fundamentală a profesorului. Validarea profesională poate afirma sentimentul de sine sau poate constitui un afront la adresa demnității personale (Bingham, 2001).

Este important ca profesorii să beneficieze de validare profesională, însă și mai important este ca aceștia să fie motivați pentru propria carieră și să caute mereu oportunități de dezvoltare profesională continuă.

II.4. Autoanaliza activității didactice, practică în colectivitatea cadrelor didactice pentru învățământ primar, prin intermediul autorefecțiilor colaborative

Pe parcursul lunii noiembrie 2022, am realizat o cercetare teoretică preliminară referitoare la abordarea autoanalizei activității didactice prin autorefecții colaborative, din perspectiva interacțiunilor sociale ale profesorilor pentru învățământ primar, din România, publicată în ICERI2002 Proceedings (Cioloca et al., 2022) și redată succint în următoarele rânduri.

În respectivul studiu ne-am propus să oferim un tablou procesual, tratat din perspectiva interacțiunilor sociale ale profesorilor, privind acțiunea reflexivă de colectare a unui ansamblu de informații pertinente, valide și fi-

abile, în legătură cu relevanța și valoarea demersurilor didactice realizate de către aceștia. interacțiunile sociale optime, stabilite între cadrele didactice, care prezintă obiective comune, potențează oportunitățile de reflecție, prin interasistențe la lecții și prin derularea unor activități didactice comune. Sondajul realizat relevă atitudinea proactivă a profesorilor participanți la studiu, aceștia conștientizând importanța intervențiilor colaborative, din prisma reflecției, pentru realizarea unei analize dezirabile asupra activității didactice personale și colective, care va servi la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în ansamblul său. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, realizată în manieră colaborativă, valorizează abilitățile meta-cognitive ale acestora, crește sentimentul de apartenență la comunitatea profesională și asigură direcții clare de orientare și reglare a activității practice în sala de clasă. Autorefecțiile colaborative ale profesorilor, din cadrul colectivului educațional, favorizează identificarea de către aceștia a elementelor de succes ale unui eveniment didactic, aspectele deficitare întâmpinate în derularea lecției, acțiunile concrete întreprinse de către educator și principiile aplicate de către acesta. Reflecția asupra demersului acțional efectiv, generează contextul optim pentru analiza colectivă a activității didactice a profesorilor, în vederea îmbunătățirii actului instructiv-educativ, având ca preambul exemple de bune-practici, obținute prin manieră cooperativă și creativă de la alți profesori.

În societatea actuală, în plin secol XXI, principiul colaborării este un imperativ pentru fiecare stat democratic, în toate sectoarele vieții publice și private. Implicarea activă și susținerea reciprocă între indivizii care conlucrează în vederea realizării obiectivului propus sunt pilonii care susțin activitatea colaborativă în deplinătatea ei. În investigarea domeniului educațional, există o conlucrare între științele pedagogice și sociologie, ambele având rol semnificativ în asigurarea dezvoltării durabile a societăților bazate pe cunoaștere.

În dezvoltarea umană sunt identificați câțiva factori ai ontogenezei: ereditatea, mediul și educația, care interacționează și asigură dezvoltarea personalității umane. În contextul lucrării prezente, ne vom axa pe studierea mediului psihosocial al microcomunităților de cadre didactice, respectiv pe analizarea calității interacțiunilor sociale dintre profesori, care, în opinia noastră, pot reprezenta un valoros punct de plecare pentru reflecția colectivă și, ulterior, pentru analiza activității didactice.

II.4.1. Interacțiunile sociale ale profesorilor în cadrul grupului profesional și autorefecțiile colaborative, favorizate de procesul de autoanaliză a activității didactice individuale

„Sociologia se ocupă cu studiul științific al vieții sociale a oamenilor și al rezultatelor interacțiunii lor de grup” (Mihăilescu, 2005, p. 31). În acest cadru analitic, în sociologie, se studiază relațiile interpersonale, evidențindu-se rolul lor major în formarea imaginii de sine, în conștientizarea activă a propriilor puncte forte și slabe, în internalizarea acestora și în dezvoltarea continuă a personalității. Procesul de internalizare a atitudinilor celorlalți în formarea imaginii de sine a fost analizat de George Herbert Mead (Côté, 2015) care a introdus sintagma: *generalized other* („altul generic”). Altul generic se definește ca fiind un ansamblu de așteptări pe care subiectul consideră că un segment al comunității din care face parte le are față de el. În cadrul grupului de profesori, aspectul unitar al așteptărilor este dat de abordarea colectivă a diverselor probleme, dificultăți, reușite, pentru a le integra eficient în experiențele de învățare (Schechter, 2010).

Pedagogia, ca știință a educației ghidează cadrele didactice în atingerea finalităților educaționale urmărite în vederea formării personalității educabililor în manieră eficientă. În acest sens, este nevoie să cunoaștem nevoile de formare continuă a cadrelor didactice, pentru dezvoltarea competențelor și aptitudinilor pedagogice.

Dobândirea, modelarea și dezvoltarea unei competențe este un proces gradual, tratat ca o combinație între diversele componente ale acesteia și operaționalizarea lor în plan practic-acțional (Etienne & Lerouge, 1997). Sistemul de cunoștințe și capacități se află într-o continuă transformare, reorganizare și restructurare. Pentru a face posibilă dezvoltarea competențelor sale, profesorul este necesar să parcurgă programe de formare continuă, să creeze corespondențe între profesia sa și diferite aspecte ale informalului, să se autoformeze și autoperfecționeze, practica și reflecția pedagogică având aici un rol mai mult decât semnificativ. Autoperfecționarea se realizează îndeosebi prin experimentări pedagogice / didactice proprii și prin autorefecții colaborative, în contextul practicilor educaționale. Pentru ca aceste experimentări pedagogice să fie eficiente, este nevoie de o încurajare a cadrelor didactice în avans să dezvolte o comunitate de

profesori reflexivi care se sprijină reciproc pe tot parcursul carierei, printr-o colaborare eficientă.

„Procesele de colaborare decurg din diviziunea socială a muncii. Colaborarea constă în îndeplinirea în comun a unor sarcini în vederea realizării unui scop. Colaborarea presupune: cunoașterea reciprocă a partenerilor, comunicarea între ei, identificarea cu un scop comun” (Mihăilescu, 2005, p. 216). Cu atât mai mult, relațiile calitative de colaborare se stabilesc între profesorii care prezintă afinități unul pentru celălalt, care se ghidează după aceleași norme profesionale, care prezintă disponibilitate în a primi și a acorda feedback și care prezintă o perspectivă similară asupra actului didactic. Astfel că, experimentarea de către profesori a autorefecțiilor colaborative are o valoare incontestabilă pentru dezvoltarea lor profesională și conduce la validarea sau invalidarea unor practici didactice desfășurate în toate etapele procesului instructiv-educativ: proiectare, desfășurare și evaluare.

II.4.2. Valorificarea strategiilor didactice colaborative în învățământul primar în scop autoanalitic al activității educaționale

Autoanaliza activității didactice prezintă o semnificație relevantă în demersurile instructiv-educative, având ca scop primordial îmbunătățirea aspectelor problematice constatate și generarea unor rezultate profesionale superioare din punct de vedere calitativ. Dezvoltarea profesională este sprijinită de extensiunea cunoștințelor profesionale ale cadrelor didactice, urmată de reflecția asupra proceselor de predare și învățare și de dezvoltarea unor noi strategii didactice în vederea optimizării abilităților (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Predarea reflexivă oferă posibilitatea profesorilor de „a crește” profesional prin dezvoltarea intuiției, a înțelegerii, a tactului pedagogic și a metacogniției, dându-se astfel un sens coerent experienței de învățare (Hinett, 2002). Metacogniția este capacitatea de a analiza modul în care gândim despre gândirea noastră, despre cunoașterea noastră și despre posibilitățile de ameliorare a cunoașterii. În contextul nostru de analiză, putem afirma că metacogniția profesorului este dezvoltată inclusiv prin intermediul interacțiunilor sociale pe care acesta le are cu colegii săi, în vederea obținerii unei predări euristice.

În vederea valorificării formative a autoanalizei, profesorii practică acțiuni reflexiv-cognitive și metacognitive, legate de organizarea și desfășura-

rea actului didactic. Aceștia își adresează autoîntrebări despre modul în care s-au generat elementele de succes și aspectele deficitare ale evenimentului didactic și despre orientări didactice oportune în viitoarele lecții desfășurate. În complementaritate cu acestea, pentru un tablou holistic al unui act didactic reușit se recomandă, în manieră inovativă, practicarea autorefecțiilor colaborative cu scopul identificării și conștientizării punctelor forte și slabe ale cadrelor didactice, printr-o abordare critic-constructivă. Astfel, autorefecțiile colaborative creează cadrul optim în care reflecția personală a membrilor unui grup tranzitează prin expansiune spre activități concrete de tip autoreflexiv, de expunere a acestora în cuvinte, demersuri reușite, strategii reflexive și construcția unor experiențe profesionale comune. În cadrul autorefecțiilor colaborative este important să se țină cont de câțiva factori, precum: stabilirea rolurilor participanților din grupurile aflate în interacțiune, diviziunea muncii indivizilor care urmează să își desfășoare sarcina, acțiunea colectivă ca fiind un rezultat al agregării unui cumul de activități individuale desfășurate de către participanți și un comportament dezirabil, ghidat de etica profesională, pentru a se menține un mediu colaborativ prielnic schimburilor de experiență. În continuare, ne-a interesat să identificăm în literatura de specialitate câteva strategii didactice care pot fi folosite în procesul de dezvoltare continuă a profesorilor și în care pot fi integrate autorefecțiile colaborative ale acestora (vezi Figura nr. II.7).

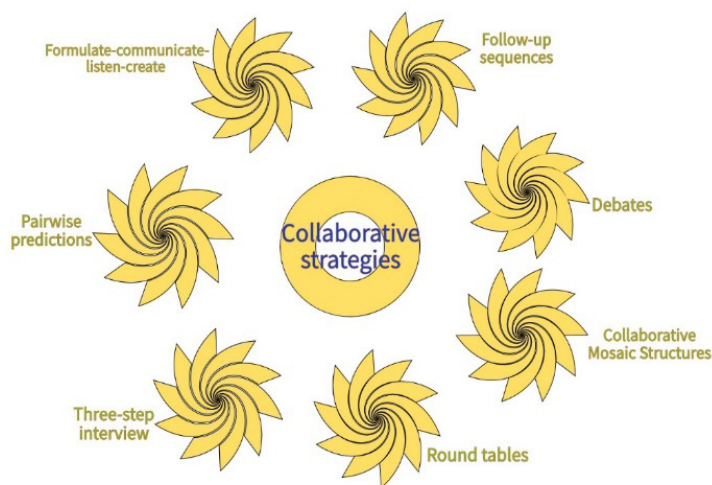


Figura nr. II.7. Reprezentarea grafică a strategiilor colaborative care favorizează autoanaliza activității didactice (concepție proprie)

- *Secvențele de follow-up* asupra activității didactice a profesorilor constau în reflecții colective referitoare la climatul educațional generat, la calitatea interacțiunilor cu elevii, la gradul de stăpânire al conținuturilor de către cadrele didactice.
- *Dezbaterile tematice* urmăresc să valorifice într-un mod cuprinzător și sistemic contribuțiile individuale și colective la reflecțiile realizate în vederea producerii unei analize critice a ideilor prin intermediul intercomunicării.
- *Structurile mozaic colaborative* (Aronson, 1990; Johnson & Johnson, 1990; Kagan, 1990) reliefează rolul de expert care i se cuvine fiecărui membru al grupului în anumite aspecte tratate.
- *Mesele rotunde* (Kagan, 1990) valorifică prin intermediul notării fiecăre idee menționată de către participanți cu referire la subiectul tratat.
- *Interviul în trei trepte* (Kagan, 1990) vizează colectarea aspectelor sesizate prin tehnica interviuării.
- *Predicțiunile în perechi* valorifică experiențele anterioare și facilitează schimbul de bune-practici între participanți.
- *Tehnica „Formulează-comunică-ascultă-crează”* (Johnson & Johnson, 1990) indică formularea unor răspunsuri individuale comunicate partenerilor și crearea împreună a unei noi strategii.

Astfel, prin manieră colaborativă și creativă, prin interacțiuni sociale profesionale optime, cadrele didactice își creează oportunități de schimb de bune-practici, experiențe autoreflexive de învățare și direcții viitoare de acțiune pedagogică, care vor contribui la progresul lor profesional.

Capitolul III

Practicianul reflexiv și eficientizarea procesului instructiv-educativ în viziune sistemică

Acerba dezvoltare a cunoașterii, la nivel mondial, a impus o notă obligativă de transformare a societății din perspectiva paradigmei modernității reflexive. Aceasta a fost studiată inițial de către Beck (1992) și vizează, în special, noțiunea de responsabilitate a individului în raport cu sensul vieții sale, cu deciziile sale fundamentale, corelate atât cu incertitudini, dar și cu oportunități date de fenomenul de globalizare. Astfel, se explică necesitatea identificării unor răspunsuri recurente ale indivizilor la întrebări complexe referitoare la propria dezvoltare și cunoaștere. Adesea, în diverse domenii de activitate se discută despre abilități de „know-how” în rândul angajaților. Acest concept de know-how este definit ca fiind „cunoașterea metodelor sau tehnicilor de face ceva, în special ceva tehnic sau practic” (Collins online dictionary, f.d.). Deoarece asociem acest concept cu paradigma modernității reflexive, ne-a interesat să atribuim fiecărei litere componente a conceptului „know-how”, conform procedurii acronimelor, câte un concept integrativ al paradigmei reflexivității (vezi Figura nr. III.1).



Figura nr. III.1. Acronimul „know-how” (concepție proprie)

Astfel, concentrând acești termeni aferenți: *cunoștințe, noutăți, orientare, cale, holistic, oportunitate, privire*, dorim să subliniem legătura dintre aplicabilitatea conceptului de „know-how” și paradigma modernității reflexive. Deținerea abilităților de know-how susțin *calea orientativă a individului de a privi retrospectiv asupra manierei holistice prin care acesta a încorporat setul de cunoștințe și noutățile din domeniul profesional în cadrul acțiunilor întreprinse cu scopul de a genera noi oportunități de dezvoltare.*

Conceptul de know-how este indispensabil în cadrul procesului de globalizare. Globalizarea este „cuvântul cel mai des folosit și abuzat, cel mai rar definit și probabil cel mai neînțeles, nebulos și spectaculos din punct de vedere politic al ultimilor și viitorilor ani” (Beck et al., 2003, p. 37). Adesea, cele două sintagme: globalizarea și societatea cunoașterii sunt tratate asociativ, iar acest lucru este justificat prin interdependența demonstrată a acestora. Globalizarea are ca o primă finalitate dezvoltarea unei societăți a cunoașterii, caracterizată prin semnificații consistente de ordin cognitiv și socio-emoțional ale acțiunilor întreprinse de către indivizi, prin dezvoltarea domeniilor de activitate cu axare centrală pe inovare și prin manifestarea unui discernământ liberal asociat cu anumite criterii

prestabilite. Globalizarea mai este definită drept „proces ori ansamblu de procese care cuprind transformarea într-o organizație spațială a relațiilor sociale și tranzacțiilor, exprimate prin fluxuri transcontinentale și rețele de activități, interacțiuni și putere” (Chican, 2007, p.52, apud Negrea, 2012, p. 69). Astfel, indivizii experimentând impactul acestor schimbări, trebuie să se adapteze în consecință, prin abordări eficiente ale acestor provocări și prin crearea unor experiențe care să le crească reziliența, eficiența și să permită modernizarea, în integralitatea sa. Autoeficiența generală este credința oamenilor în propriile competențe care îi determină să facă față stresului, adversității și provocărilor lumii contemporane (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Sherer et al., 1982; Wood & Bandura, 1989).

Modernizarea în prima jumătate a secolului XX presupunea îndepărtarea radicală a indivizilor de la cultura națională prin racordare directă la influențele valorilor occidentale. În schimb, sfârșitul secolului XX marchează, la nivel european, orientarea spre reflexivitate în vederea modernizării (Vlăsceanu, 2007). Accentul pus pe reflexivitate a condus la dezvoltarea unor acțiuni ale indivizilor orientate spre schimbare și inovare. Conform Dewey (1993), reflecția debutează cu o experiență care facilitează învățarea pe baza acesteia, adică învățarea din a face. Acest proces reflexiv a îndepărtat indivizii de la acțiunile rutiniere și scepticism și i-a îndreptat spre conștiință, gândire critică și libertate în acțiune.

În sectorul educațional, interesul privind practica reflexivă a început să devină pregnant datorită cercetărilor din domeniu care au demonstrat semnificativ că reflexivitatea profesorilor produce efecte pozitive în cadrul demersului instructiv-educativ (Wetzel, et al., 2018). Practica reflexivă presupune o actualizare permanentă din partea profesorului a cunoștințelor și expertizei sale în domeniu, sporindu-și astfel angajamentul profesional și explorând noi oportunități de îmbunătățire. Această îmbunătățire este una graduală, reflecția putând fi supranumită conform Davis & McDonald (2019) o evaluare formativă destinată profesioniștilor. Susținem această accepțiune deoarece acțiunile reflexive implică operaționalizarea unor procese mentale superioare, precum analiza gândurilor, emiterea unor judecăți / ipoteze concordante cu acțiunile întreprinse, interpretarea personalizată a unor credințe și teorii. Un studiu de specialitate (Faran et al., 2020) arată că majoritatea participanților la studiu, care au abordat predarea reflexivă susțin că principalul beneficiu resimțit este dezvoltarea

abilităților analitice datorită cărora vor putea fi capabili să își îmbunătățească performanțele.

Practica reflexivă în dimensiunea sa euristică și creativă, desemnează expertiza profesorului, așa cum susținea și Erikson în cadrul teoriei psihosociale (1950) faptul că „un expert este un practician reflexiv”. Conceptul de „practician reflexiv” este promovat în cadrul erei schimbării, iar acesta își are originile în fundamentările științifice propuse de Schon (1987) și presupune aprecierea efectului unor elemente ale sinelui, ale personalității individului, a sarcinilor realizate de către acesta și a mediului în care se desfășoară acțiunile, asupra practicii în trecut, prezent și viitor. Svojanovsky (2017) identifică trei particularități de conținut ale practicii reflexive pedagogice: personalitatea profesorului (autoreflexivitate), aspecte circumstanțiale în contextul didactic și școlar și aspectele contextului mai larg al educației, precum considerente sociale, etice și politice ale muncii profesorului.

Structurile cognitive ale cadrului didactic contribuie la dezvoltarea unor semnificații personale ale acțiunilor anterioare trăite și orientează comportamentul acestuia înspre mecanisme autoreglatoare, pe baza unor procese motivaționale, afective și sociale. Raportându-ne la laturile personalității (energetică, operațională, valorică, productivă și constructivă), convingerea personală a profesorului asupra deținerii unor aptitudini, inteligența și creativitatea sa vor influența modul de percepție a acestuia asupra contextelor profesionale în care se situează și va evidenția temperamentul și caracterul acestuia, ca răspuns la varietatea situațiilor practice pe care le parcurge. Dewey (1933) susținea că reflecția impune prezența unor atitudini care valorifică creșterea personală și intelectuală proprie și a celorlalți. Ulterior, mai multe studii de specialitate (Dewey, 1933; Leijen et al., 2012; Procee, 2006) relatează importanța interacțiunii profesorilor cu ceilalți colegi de catedră, în vederea îmbunătățirii performanțelor profesionale proprii. Acest aspect le favorizează cadrelor didactice oportunitatea de învățare experiențială, de extindere a spectrului de atitudini pedagogice și de reinterpretare a perspectivelor educaționale. Cu alte cuvinte, practica reflexivă la nivelul personalității profesorului va consta în construirea unei pârgii de restruc-turare a modului în care acesta gândește, simte și acționează.

Reflexivitatea, privită drept un imperativ profesional (McKay, 2008), reprezintă o abilitate vitală a profesorilor în vederea dezvoltării unor abor-

dări critice și responsabile asupra propriilor acțiuni didactice. Profesorul reflexiv demonstrează intenționalitate și eforturi susținute în articularea teoriei cu practica, în vederea construirii capacităților de analiză a acțiunilor didactice, probitate profesională, maturitate, creativitate și dinamism didactic. Acesta înțelege modul în care elevii săi învață, își analizează prestația profesională și își restructurează strategiile didactice, în urma constatărilor proprii din cercetarea-acțiune și pe baza expertizei celorlalți profesori, alături de care creează raporturi de colaborare didactică eficiente. Activitățile reflexive pe care cadrul didactic le realizează în mod deliberat și conștient sunt: auto-observarea, auto-analiza, auto-corecția și atribuirea unor semnificații sau a unor cauzalități situațiilor concrete desfășurate în sala de clasă. Dintre abilitățile cognitive care asigură reușita în activitatea unui practician reflexiv putem menționa: analiza, sinteza, comparația, inducția și formularea de ipoteze. Diversitatea contextelor școlare pe care un profesor le întâmpină în cariera sa didactică necesită o regândire, o reînnoire a practicilor, a atitudinilor, a angajamentelor și aspirațiilor personale și profesionale (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Hargreaves, 1994) pentru creșterea nivelului de auto-eficiență. Această restructurare a abordărilor pedagogice prin intermediul practicilor reflexive prezintă și următoarele finalități: îmbunătățirea practicilor educaționale (Calderhead, 1989; Gay & Kirkland, 2003; Kemmis, 2011; Rolfe et al., 2001; Scanlan & Chernomas, 1997; Schon, 1991; Schuck et al., 2008; Wildman & Niles, 1987) și dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii de sine (Abell et al., 1998; Akbari, 2007; Boud et al., 1985; Gay & Kirkland, 2003). Drept urmare, operaționalizarea reflecției pedagogice susține pe de o parte, cunoașterea de sine a cadrelor didactice, precum și capacitatea lor de a-și internaliza competențele pentru îmbunătățirea practicii profesionale și pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Organizarea procesului instructiv-educativ, la nivel practic-acțional, impune pentru buna desfășurare a acestuia respectarea unor principii pedagogice derivate din normativitatea didactică. Acestea au caracter strategic, reglator, anticipativ și „stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare, în vederea desfășurării optime a activităților educaționale” (Ionescu & Radu, 1995, p. 57). Din perspectivă sistemică a procesului instructiv-educativ, vom trata importanța unei abordări reflexive din partea profesorului pentru învățământ primar a actului

de predare și ne vom referi cu preponderență la eficientizarea strategiilor didactice, a conținuturilor, a obiectivelor instruirii și a valorificării particularităților clasei de elevi. Predarea este o activitate de „organizare și conducere a proceselor de învățare prin acțiuni de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare” (Ionescu, 2003, p.78). În vederea creșterii nivelului de eficiență didactică, întrebările autoreflexive pot direcționa efortul de predare al profesorului înspre susținerea învățării elevilor, prin anumiți indicatori (Hattie & Yakes, 2014) care relevă reușita didactică: nivelul de provocare școlară, angajamentul elevilor, încrederea, nivelul așteptărilor elevilor față de propria performanță, nivelul de înțelegere ilustrat de elevi. Nivelul de provocare școlară semnifică motivația educabililor pentru învățare, manifestată prin participare activă în propriul demers școlar, prin înțelegerea relevanței învățării, precum și prin atribuirea de semnificații solide situațiilor de învățare parcurse. Angajamentul și încrederea elevilor presupun un grad ridicat de activare cognitivă în cadrul situațiilor de învățare desfășurate, pe care ei le percep ca fiind realiste de operaționalizat, pe baza experiențelor anterioare, pe baza modului de organizare a lecțiilor din partea profesorului și pe baza feedbackului constructiv oferit de către educator. Este deosebit de important ca nivelul așteptărilor elevilor față de propria performanță să fie proiectat în perspectivă idealistă, însă totodată să nu depășească sfera realității, care ar putea contracara stima de sine a acestuia prin invalidarea competențelor. Nu în ultimul rând, nivelul de înțelegere al elevilor relatează integrarea procesării informației atât la nivelul de suprafață, cât și la nivelul de adâncime, în cadrul căruia se activează capacități de ordin superior, precum: corelarea cunoștințelor, transferul acestora în viața cotidiană, esențializarea lor în situații specifice de viață. Totodată, Joița (1999, p. 198) evidențiază anumite atribute ale unei lecții eficiente:

- Contribuția la sporirea și rearticularea cunoștințelor, la formarea deprinderilor tuturor elevilor;
- Contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor;
- Economia de timp realizată și sporirea densității sarcinilor de învățare;
- Organizarea și succesiunea logică a etapelor;
- Adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;

- Participarea elevilor la toate etapele lecției;
- Afirmarea rolului profesorului de îndrumător și coordonator al procesului didactic;
- Relația clasei pe parcursul procesului;
- Desfășurarea și realizarea muncii independente din clasă și de acasă;
- Dozarea și optimizarea gradului de dificultate și de realizare a aplicațiilor.

Utilizând întrebări autoreflexive punctuale (vezi Figura nr. III.2), care tratează specific componentele procesului instructiv-educativ, profesorul se poziționează interogativ față de valoarea praxiologică a demersului său, iar astfel, își poate monitoriza eficiența didactică.

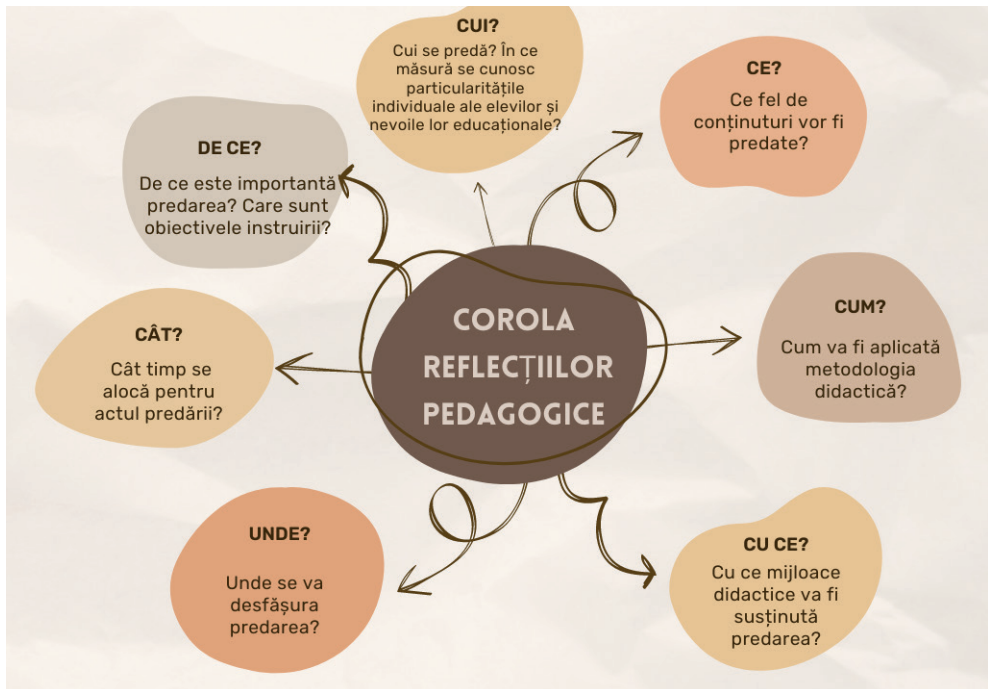


Figura nr. III.2. Întrebări autoreflexive ale profesorului, utilizate în vederea creșterii nivelului autoperceput de eficiență didactică, în cadrul procesului instructiv-educativ (concepție proprie)

Ce fel de conținuturi vor fi predate?

Sistemul de valori: cunoștințe, abilități, capacități, competențe, strategii, aptitudini, modele comportamentale, conduite, este proiectat în cadrul documentelor oficiale – planuri de învățământ, programe, manuale, astfel încât să asigure o asimilare complexă a informațiilor din partea

elevilor, în cadrul procesului instructiv-educativ. Cu toate acestea, pentru o tratare eficientă a conținuturilor curriculare îi revine cadrului didactic responsabilitatea de a le selecta și de a le organiza, ținând cont de valorile ce le alcătuiesc (Văideanu, 1988): validări științifice rezultate în urma cercetărilor din domeniul științelor educației, favorizarea tuturor formelor de educație –formală, nonformală, informală, încurajarea comunicării și a schimbului de opinii, respectarea așteptărilor, a intereselor, a nevoilor și a aspirațiilor educabililor, dezvoltarea tehnologiei și achizițiile din viitorologie și din prospecție.

Cum va fi aplicată metodologia didactică?

Aplicarea metodologiei didactice este recomandat a fi realizată în concordanță cu tendințele modernizării și eficientizării educaționale, care aspiră la promovarea caracterului formativ, practic-aplicativ, activizant și centrat pe elevi al ansamblului metodelor și procedeele utilizate la clasă. Indiferent de accepțiunea metodologiei instruirii, clasică sau interactivă, profesorul dispune de o gamă largă de metode didactice, care, în vederea eficientizării actului predării, vizează: o abordare sistematică a temei de studiu; valorificarea contextelor de comunicare între elevi, în cadrul lecțiilor desfășurate; stimularea spiritului creativ și inovativ al elevilor și implementarea unui mediu ambiant optim care să favorizeze confruntarea opiniilor și aderarea la o conduită socială colaborativă (Albulescu, 2004).

Cu ce mijloace didactice va fi susținută predarea?

Mijloacele de învățământ sunt definite de către Ionescu (2011, p. 236) ca fiind „ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare în forma lor naturală- minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalații, mașini etc.) sau realizate intenționat (modele, planșe, hărți, manuale, cărți, fișe de lucru, chestionare, teste, portofolii, instalații pentru laboratoare fonice, jocuri didactice, simulatoare didactice, mijloace tehnice de instruire etc.), care sprijină realizarea activităților instructiv-educative”. Eficiența utilizării mijloacelor de învățământ este dată, pe de o parte, de capacitatea profesorului de a le selecta în raport cu conținuturile învățării și cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, iar pe de altă parte, de inspirația și creativitatea cadrului didactic de a le valorifica, cu moderație, astfel încât să se evite suprasolicitarea elevilor și să se asigure înțelegerea în profunzime a informațiilor transmise prin intermediul lor.

Unde se va desfășura predarea?

Organizarea activității de învățare a elevilor necesită contribuții relevante ale profesorului la nivelul îmbinării situațiilor de învățare desfășurate în mediul școlar cu cele desfășurate în afara spațiului instituției de învățământ, precum și sistematizarea activității în funcție de ponderea participanților, în: activități frontale, grupale și individuale, diadice și mixte.

Cât timp se alocă pentru actul predării?

Timpul alocat actului predării propriu-zise se află în strânsă legătură cu tipul lecției abordate de către profesor (lecția mixtă, de comunicare / însușire de noi cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, de fixare și de sistematizare, de verificare și apreciere ale rezultatelor școlare). Ponderea temporală alocată transmiterii informației într-o lecție de comunicare de noi cunoștințe va fi mult mai mare decât cea alocată unei lecții de fixare și de sistematizare a conținuturilor educaționale. Însă reflecțiile principale la acest nivel, al managementului timpului, se orientează spre creșterea timpului efectiv de învățare al elevilor, în detrimentul timpului predării. În acest mod, formele de învățare, precum: inductivă, activă, relevantă, colaborativă, interactivă, critică, participativă, ar primi o relevanță semnificativă în cadrul dezvoltării personalității autonome ale elevilor, aspect vizat de noile orientări educaționale.

De ce este importantă predarea? Care sunt obiectivele instruirii?

Predarea este precedată de articularea unor decizii de ordin dinamic și adaptativ ale profesorului, referitoare la selectarea conținuturilor învățării, la modalitățile de organizare ale situațiilor de învățare ale elevilor, la aplicarea eficientă a strategiilor didactice și la gestionarea formelor de evaluare școlară. Acest sistem decizional poate fi restructurat în timpul procesului de predare, pe baza constatărilor generate de acțiuni observativ-reflexive care urmăresc implicarea cognitivă, afectivă, socială, acțională a elevilor în actul învățării și obținerea unor rezultate școlare relevante. „A preda înseamnă, în mod esențial, a organiza mediul de influențe formative ale unui subiect astfel încât efortul de învățare să conducă la atingerea parametrilor de eficiență stabiliți prin finalități, prin raportarea la performanța anterioară a subiectului implicat în învățare, la potențialul de dezvoltare individual, dar și la expectanțele externe, instituționale și societale” (Albulescu & Catalano, 2020, p. 352).

Pe baza celor afirmate anterior putem deduce ca principale obiective ale instruirii didactice:

- Optimizarea sistemului decizional profesional al profesorului în vederea determinării implicării integrale a elevilor în procesul de învățare școlară;
- Obținerea unor rezultate școlare relevante, din punct de vedere calitativ și cantitativ, ale elevilor;
- Atingerea finalităților educaționale proiectate pe baza expectanțelor instituționale și societale și obținute prin intermediul calității predării.
- *Cui se predă? În ce măsură se cunosc particularitățile individuale ale elevilor și nevoile lor educaționale?*
- Profesorul pentru învățământ primar, organizându-și demersul didactic – centrat pe elev, își realizează predarea în concordanță cu nivelurile, stadiile de dezvoltare ale elevilor, nevoile, interesele individuale și diferitele stiluri de învățare ale acestora. Astfel, reflecțiile interogative care intervin în cadrul acestui segment fac trimiteri la atenta selecționare a conținuturilor și a strategiilor didactice, fără abat de la apetențele elevilor, care ar putea limita setea lor de interogație și cercetare.
- Întrebările autoreflexive detaliate anterior prezintă o valență formativă în cadrul eficienței actului didactic, în condiții exprimate nu doar de identificarea răspunsurilor la interogații, ci de intervenții în vederea producerii unor schimbări de abordare didactică, care au nevoie de a fi proiectate, monitorizate și ulterior, evaluate. Această mențiune se regăsește și în studii de specialitate (Korthagen, 2001), concluzionând faptul că reflecția stimulează activarea unor structuri mentale de nivel superior, care pot contribui la transformarea ideilor, la atribuirea unor semnificații particularizate și chiar la restructurarea experienței. Cercetările în domeniul reflexivității (Schon, 1987) evidențiază existența a trei tipuri de reflecție: reflecția pentru acțiune, reflecția în acțiune și reflecția despre acțiune, asociate unor trei faze ale procesului de transpoziție didactică: faza preactivă, faza interactivă și faza postactivă. Faza preactivă este simbolizată de principiul anticipării celor mai eficiente demersuri didactice și presupune *reflecția pentru acțiune*. În cadrul acestei faze, profesorul se angajează în

reflecției referitoare la planificarea activităților didactice, la tipologia interacțiunilor profesor-elev, la organizarea contextelor, experiențelor și situațiilor de învățare ale elevilor, precum și la caracteristicile psihologice ale educabililor pentru a putea crea un mediu propice dezvoltării și cunoașterii, destinat tuturor copiilor. *Reflecția în acțiune* se produce în cadrul fazei interactive, în care intențiile reflexive ale profesorului fac referire la managementul clasei de elevi și la gestionarea și dirijarea învățării. Tocmai de aceea, atribute esențiale ale practicianului reflexiv sunt imaginația, promptitudinea și intuiția profesională. Faza postactivă este asociată cu *reflecția despre acțiune*, caracterizată ca o metaprivire, metanaliză asupra ceea ce s-a întâmplat pe parcursul desfășurării lecției. Acest tip de reflecție poate fi valorificat dual: reflecția asupra propriei prestații didactice, reflecția asupra proceselor cognitive și psiho-sociale ale elevilor din cadrul lecției. Din punct de vedere al performanței didactice, se pot obiectiva reflecții la nivelul pertinentei strategiilor didactice utilizate, la nivelul atitudinii pedagogice manifestate de către profesor, la nivelul varietății tipurilor de activități de învățare abordate. Din perspectiva activității elevilor, se poate identifica, în manieră reflexivă, impactul de ordin cognitiv și socio-emoțional al predării asupra elevilor, gradul de implicare al elevilor în cadrul lecțiilor și calitatea intervențiilor lor. Aceste reflecții, internalizate, pot servi ca punct de plecare pentru faza preactivă a lecției următoare. Ca rezultate vizibile a practicii reflexive putem enumera:

- identificarea și continuitatea acțiunilor didactice eficiente
- îmbunătățirea aspectelor disfuncționale sesizate, prin intervenție promptă,
- posibilitatea unei restructurări progresive a demersului didactic
- dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor și profesorilor, luând în calcul factori motivatori sau perturbatori interni.

Vorbind despre vizibilitate, ne întrebăm în continuare, *cum identificăm sau care sunt atributele definitorii ale unui practician reflexiv?* Eby & Kujawa (1998) descriu șase caracteristici ale practicianului reflexiv: activismul, atitudinea proactivă, raționamentul, scepticismul, perseverența și atenția. Practicianul reflexiv este dornic de a colecta cât mai multe informații de

specialitate, care să îi servească ca punct de plecare pentru acțiunile sale reflexive. Își organizează conținuturile pe baza unei documentări științifice și metodice riguroase, identifică conținuturile relevante pe care le asociază cu competențele vizate, în vederea atingerii finalităților educaționale și explorează cele mai eficiente tehnici și procedee de evaluare, care să permită o cuantificare complexă a performanțelor școlare ale elevilor săi. Atitudinea proactivă îi facilitează profesorului capacitatea de a emite niște judecăți de valoare asupra demersului didactic, care fiind analizate în profunzime, pot genera îmbunătățiri în cadrul procesului instructiv-educativ. Practicianul reflexiv se lasă ghidat și acționează în funcție de rațiune, prezentând adesea scepticism, cerând dovezi pentru ceea ce nu i se pare justificabil și aplicând în majoritatea contextelor criterii solid structurate pentru a se asigura că deciziile sale corespund cu expectanțele sale și cu a celorlalți beneficiari educaționali. Perseverența practicianului reflexiv îl determină să se angajeze în rezolvarea unor probleme dificile și de profunzime, fiind motivat să găsească modalități de înlăturare a barierelor întâmpinate, de orice natură. Ceea ce îi susține perseverența practicianului reflexiv este nivelul ridicat de atenție pe care acesta îl acordă propriei persoane, precum și elevilor, reușind să anticipeze multe situații educaționale și pregătindu-și mereu, în prealabil, alternative de acțiune didactică. Dewey (1993) propune trei atitudini reflexive ale unui profesor de calitate:

- Deschiderea de spirit (profesorul este capabil să analizeze situațiile didactice în diferite moduri și chiar să accepte noi idei din partea celor din jur);
- Sinceritatea (profesorul se implică total în situațiile didactice, manifestând entuziasm și prezentând dorință de cunoaștere);
- Responsabilitatea (profesorul înțelege pe deplin consecințele propriilor acțiuni didactice)

O cercetare mai recentă (Marzuki, 2013) relatează faptul că asumarea virtuții de a fi un profesor reflexiv presupune angajamentul clar al individului în propria dezvoltare profesională. Cu alte cuvinte, deținând caracteristicile menționate anterior, un practician reflexiv își poate îmbogăți spectrul cunoștințelor, generând astfel noi perspective asupra experiențelor trăite, își poate restructura comportamentul în contextele didactice

viitoare, în lumina propriilor reflecții realizate și astfel se poate angaja în noi cursuri de acțiune care să îi eficientizeze procesul instructiv-educativ, în ansamblul său.

III.1. Atitudinea reflexivă a profesorilor – predictor al practicării autoanalizei activității didactice

Pe perioada lunii mai 2022, am realizat o cercetare teoretică preliminară referitoare la atitudinea reflexivă a profesorilor pentru învățământ primar, privită ca un predictor al practicării autoanalizei activității didactice, publicată în *European Proceedings of Educational Sciences* (Cioloca & Bocoș, 2023). Prin intermediul acestui studiu ne-am propus să investigăm modalitățile de valorificare a autoanalizei activității didactice în rândul cadrelor didactice pentru învățământ primar din România și să explorăm dacă se poate dezvolta o relație cauzală între procesele de reflecție, autoanaliza activității didactice și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Sondajul realizat relevă rolul important pe care un nivel de reflecție deținut de către profesori îl are asupra facilitării practicii autoanalizei activității didactice, în mod sistematic, la clasă. Conform răspunsurilor obținute, se constată un nivel ridicat de interes al cadrelor didactice cu privire la reflecția asupra acțiunilor educaționale și totodată, o nevoie de formare în domeniul autoanalizei activității didactice, atât în plan teoretico-conceptual, cât și practic-acțional. În privința adaptabilității profesorilor la modelul de practică a autoanalizei activității didactice, considerăm că un nivel de reflecție ridicat, deținut de către aceștia ar facilita demersul dezvoltării lor profesionale.

În literatura de specialitate se identifică tipologia reflecției, privită din perspectivă generală a acțiunii umane: reflecția despre acțiune, cu durata desfășurării după derularea evenimentului și reflecția în acțiune, cu durata desfășurării în timpul evenimentului (Schon, 1983, 1987). Acestora li se alătură reflecția pentru acțiune, cu durata desfășurării înaintea evenimentului, demonstrând astfel o funcție anticipativă și orientativă a demersurilor viitoare (Killion & Todnem, 1991).

Printr-o tranziție a acestor tipuri de reflecție în domeniul educațional, identificăm rolul major pe care acestea îl au în procesul de reglare și mo-

nitorizare a circuitului proiectare-predare-învățare-evaluare. Un profesor reflexiv își va adresa întrebări valoroase, care îi vor facilita intervențiile în cadrul fiecărei verigi ale unei lecții, în cadrul relațiilor cu elevii și părinții acestora, dar și în cadrul parcursului de dezvoltare profesională. Este dezirabil ca întrebările adresate propriei persoane să treacă prin filtrul particularității și al promptitudinii, astfel încât să se rafineze gândirea sistemică și critică a profesorilor cu privire la aspectele pozitive și negative derulate în activitatea didactică.

Reflecția nu reprezintă doar un instrument remedial, ci o poziție de cercetare permanentă. Profesorii care adoptă această abordare se angajează să o integreze în viața pedagogică (Brookfield, 2017). Reflecția în activitatea didactică ia diverse forme, precum: interogațiile retrospective și prospective, reflecțiile personale și colective, autorefecțiile, autorefecțiile colaborative (Bocoș et al., 2009). Toate acestea eficientizează parcursul unei pedagogii reflexiv-interactive, având în vedere dezvoltarea profesională continuă. Pe baza studiilor realizate la scară internațională cu privire la dezvoltarea profesională (Dewey, 1993; Frost, 2012; Lewin, 1946), putem concluziona că, o prestație didactică calitativă este însoțită nu doar de rigurozitate științifică, ci și de abilități de identificare și soluționare a problemelor în contexte educaționale concrete. Astfel, noi dorim să urmărim modul în care profesorii investighează aspectele disfuncționale din cadrul practicii didactice, în vederea îmbunătățirii activității la clasă. Profesorii ar trebui să înțeleagă principiile din spatele unor tehnici de reflecție cunoscute, care au funcționat în trecut, pentru a da naștere altora, actualizate în funcție de cadrul contextual. Doar printr-o reflecție asupra acțiunilor realizate se poate obține un fundament solid pentru practicarea autoanalizei activității didactice și implicit pentru dezvoltarea personală și profesională a profesorilor. Atunci când predarea funcționează dezirabil, pe baza unei analize critic-constructive a profesorului, se creează condițiile optime de dezvoltare a acestuia. Cadrul didactic își sporește cunoștințele, își aprofundează înțelegerea, își dezvoltă noi abilități, își extinde perspectiva și își crește încrederea în sine, astfel încât generează un impact în eficientizarea procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

III.2. Viziunea practicianului reflexiv asupra dezvoltării unei relații eficiente cu elevii săi

Pătrunderea copilului în mediul școlar determină un ansamblu articulat de interacțiuni ale acestuia cu realitatea înconjurătoare, prin intermediul învățării, care în mod prioritar, devine fundamentala activitate desfășurată de către el. Învățarea școlară, printr-o asimilare etapizată a cunoștințelor, utilizează intens activitatea intelectuală și socială a elevilor, care pe baza experiențelor trăite de către aceștia, devin semnificative și valorizate, elevul având oportunitatea de a-și contura primele strategii de învățare, care îi vor servi toată viața. Dincolo de acestea, copilul de vârstă școlară mică ia contact cu un nou model de viață, în care primează ordinea, disciplina, munca și responsabilitatea, iar tocmai din acest considerent tranziției de la vârsta preșcolară la cea școlară, i se cuvine acordarea unei atenții sporite care să nu inhibe implicarea, interesul și motivația educabilului. Câteva dintre trăsăturile specifice vârstei școlare mici sunt: credulitatea față de lumea exterioară, viziunea fantastică asupra lumii, deschiderea în trăirea sentimentelor și emoțiilor, egocentrismul, cercetarea și cunoașterea, impresionabilitatea înaltă, susceptibilitatea crescută și sensibilitatea la momente figurativ-emoționale (Illiciev, 2022). Profesorul pentru învățământ primar, văzut ca un al doilea părinte de către elevi, reprezintă un model onest, demn de urmat și este principalul facilitator al primelor interacțiuni sociale ale copiilor, desfășurate în afara mediului familial. După cum susțin Peterson et al. (2013), profesorii sunt aliații esențiali în dezvoltarea elevilor, fiind responsabili de construirea unor relații interpersonale bidirecționale, care să le determine elevilor o integrare școlară într-un spațiu securizant din punct de vedere fizic, cognitiv și emoțional. Luând în considerare specificitatea vârstei școlare mici, printr-o cunoaștere aprofundată a particularităților individuale și de vârstă ale clasei de elevi, profesorii au posibilitatea de a iniția raporturi colaborative cu discipolii lor, bazate pe încredere, respect, sprijin și feedback constructiv. Un profesor reflexiv va proiecta întreaga interacțiune cu elevii, astfel încât aceștia să se poată raporta creativ la mediul înconjurător, prin explorare; să trăiască intens și totodată controlat spectrul larg de emoții, internalizându-le și acceptându-le; să își manifeste egocentrismul, însă în același timp să își dezvolte

spiritul critic și colaborativ și să experimenteze situații de învățare percepute de către ei ca fiind impresionante, pentru a menține continuu gradul lor ridicat de interes pentru mediul școlar. În același timp, profesorul reflexiv va fi conștient încă de la prima întâlnire cu elevii săi că relația construită cu aceștia va determina cultura clasei, augmentarea coeziunii colectivului sau fragmentarea acestuia și va influența întregul demers educațional. În continuare, subliniem câteva aspecte relevante de operaționalizat de către profesorii pentru învățământ primar la prima întâlnire cu elevii lor, în concepție proprie:

1. *Întâmpinarea călduroasă a elevilor*: Maniera inedită în care elevii pătrund pentru prima dată în unitatea școlară este o primă amprentă care se așază în percepția lor asupra mediului școlar. Plecând de la acest considerent, este deosebit de important ca profesorul să îi întâmpine pe fiecare, în parte, în afara clasei, cu o atitudine pozitivă și cu un zâmbet larg. Acest aspect va îndepărta primele bariere de reticență ale acestora, sădind în interiorul lor convingeri legate de siguranță și de apartenența la un grup. Pentru a întări și mai mult aceste convingeri, este indicat ca tot colectivul de elevi să pășească împreună în sala de clasă, conduși de învățător.

2. *Explorarea clasei*: Pentru a evita constrângerile de orice manieră, menționăm ca următor pas cunoașterea spațiului școlar, aranjat dezirabil, în prealabil de către cadrul didactic, adresând întrebări deschise elevilor, precum: „Ce credeți că reprezintă...?; Cum vom utiliza...? Aveți așa ceva acasă? La grădiniță v-ați jucat cu...? Îmi puteți găsi un alt obiect de culoarea X în sala de clasă?”. Chiar dacă pare haotic la o primă-vedere, această activitate va iniția primele interacțiuni dintre profesor-elev sau chiar dintre elevi și constituie pregătirea terenului pentru intercunoaștere.

3. *Intercunoașterea*: Chiar dacă, din punct de vedere informațional, este greu ca elevii să rețină din prima zi numele tuturor colegilor lor, este uimitor modul în care ei asociază anumite noțiuni, trăsături, comportamente cu identitatea anumitor copii. În cadrul acestei etape, prin specificitatea vârstei lor, jocurile de prezentare, jocurile de cunoaștere, jocurile de spargere a gheții, constituie un rol major în îndepărtarea emoțiilor negative și în crearea unui ambient plăcut care generează buna-stare a elevilor. Este de menționat că un profesor reflexiv, participant și el în cadrul acestor jocuri, va beneficia în urma acestor acțiuni educaționale

de prime-informații, ipoteze, pe care le va obține prin intermediul observației.

4. *Networking-ul clasei*: Constituirea unei comunități la nivelul clasei își are originile încă din prima zi de școală. Această comunitate se așteaptă să fie una productivă și roditoare pe parcursul a cinci ani de școlaritate, tocmai de aceea bazele acesteia sunt imperativ esențial a fi construite cu măiestrie pedagogică. În manieră reflexivă, putem iniția dezvoltarea unei comunități, plecând de la modelul aisberg al conștiinței, exprimat de către Sigmund Freud. Acesta susținea că în comportamentul nostru cotidian doar 10-20% reprezintă acțiuni desfășurate în mod conștient, acestea fiind reprezentate de către ceea ce este vizibil deasupra liniei de apă. Restul de 80-90%, simbolizat de ceea ce este scufundat sub suprafața apei, semnifică motivații la nivel de inconștient care ne determină să abordăm un anumit comportament. Astfel, în prima zi de școală se poate construi cu elevii un aisberg al clasei care va defini relația între profesor și elevi. Deasupra liniei de apă se va afla întocmai relația educațională, tradusă în termeni de echipă, iar sub linia de apă vor putea fi incluse așteptările elevilor referitoare la relația cu profesorul, pasiunile lor, curiozitățile educaționale, calitățile și defectele elevilor și a profesorului, precum și emoțiile resimțite de către fiecare dintre ei. Acest aisberg este menit să dăinuie pentru o perioadă îndelungată de timp, iar din acest considerent acesta trebuie să rămână vizibil, afișat în sala de clasă pe tot parcursul anului școlar și mai mult decât atât să permită schimbări, ajustări și completări. Complementar acestei activități se pot dezvolta jocuri de team-building, care să stimuleze productivitatea, creativitatea și să faciliteze intercunoașterea.

5. *Încheierea contractului relațional*: A construi o relație favorabilă între profesori și elevi presupune inițial înțelegerea conotațiilor acesteia de către ambii parteneri. Astfel, o tehnică care întărește consolidarea acestui raport interrelațional poate fi reprezentată prin încheierea unui contract în care se stabilesc așteptările elevului față de profesor și în sens invers, ale profesorului față de elev, pe baza unor întrebări reflexive, care să reducă esența la ceea ce are de oferit elevul sau profesorul în această relație și în același timp la ceea ce primește în cadrul ei. Posibile întrebări reflexive sunt: „Cum ar trebui să acționez atunci când nu înțelegi ceva? Ce pot face pentru tine atunci când îți este frică? Ce te face curios? Despre ce ai vrea să afli cât

mai multe informații? Pe o scară de la 1 la 10, câtă încredere ai în mine?”. Acest contract se va încheia prin semnătura fiecărui reprezentant, elevul desenând un simbol grafic prin care promite că va acționa corespunzător celor exprimate în prezentul contract. Pe parcursul anului școlar se va reveni ori de câte ori este nevoie la acest document și la simbolul grafic al semnăturii, care reprezintă responsabilitatea în cadrul relației profesor-elev, promovându-se puterea unității și ideea de echipă.

6. *Secțiunea întrebări și răspunsuri:* În cadrul acestei etape este important să participe și părinții elevilor pentru a se asigura transparența profesională a cadrului didactic, pentru a se putea soluționa eventualele neclarități și pentru a fundamenta bazal parteneriatul școală-familie.

Dorim să precizăm că acesta este un model orientativ al unei prime-interacțiuni dintre profesor și elevi, în mediul școlar, în care nu am cuprins componente organizatorice, precum: stabilirea orarului școlar, recomandări cu privire la materialele necesare elevilor în activitatea școlară, prezentarea disciplinelor școlare, etc., ci ne-am referit strict la întemeierea eficientă a unei relații educaționale.

Un profesor bun, în concepția lui este caracterizat prin: abilitatea de a stabili relații pozitive cu elevii săi, abilitatea de a oferi inteligibilitate regulilor și de a le aplica autoritar, însă fără rigiditate și tendință de pedeapsă și abilitatea de a da o coloratură plăcută învățării, accesând strategii didactice inovative. Plecând de la premisa că o relație pozitivă a profesorului cu elevii săi, este implicit, o relație eficientă, ne întrebăm în continuare, *cum poate fi definită o astfel de relație, în viziunea practicianului reflexiv?* Pentru a răspunde la această întrebare, am sintetizat câteva dintre percepțiile cercetătorilor din acest domeniu de interes asupra relației profesor-elev (vezi Tabelul nr. III.1).

Tabelul nr. III.1. Sinteză a cercetărilor, cu privire la relația profesor-elev (sinteză proprie)

| | |
|--------------------------|---|
| (McCormick et al., 2013) | O relație profesor-elev bună este văzută ca fiind un pilon în îmbunătățirea calității educației și presupune crearea condițiilor unui mediu stimulatoriu al implicării elevilor, susținut de sprijin necondiționat din partea educatorului. |
| (Pianta et al., 2012) | Relația profesor-elev este bazată pe valorificarea încrederii agenților educaționali, manifestată bidirecțional, în cadrul unui mediu confortant în care elevii își pot exprima întrebările și își pot împărtăși preocupările. |
| (Knoell, 2012) | În cadrul unei relații profesor-elev eficiente, interacțiunile acestora sunt frecvente, pe o perioadă îndelungată de timp, în cadrul cărora se pot observa sentimente de interdependență. |

| | |
|---|---|
| Mitra (2003) | Dacă între profesor și elevi au loc interacțiuni personale, schimburi de idei, hobby-uri, aspirații, prezentarea dificultăților întâmpinate într-un mediu familiar, atunci se pot remarca rezultate pozitive în cadrul relației educaționale. |
| (Engels et al., 2016; Guess & McCane-Bowling, 2016; Longobardi și et al., 2020; Wentzel et al., 2010) | Relațiile pozitive dintre elevi și profesori promovează implicarea elevilor în viața școlară, comportamentele lor prosociale și bunăstarea. |
| (Roorda și colaboratorii, 2011; Ruzek și colaboratorii, 2016, Wentzel, 2002;) | Dacă profesorii acordă atenție nevoilor sociale și educaționale ale elevilor lor, cresc semnificativ schimbările pozitive în relațiile din clasă, crește implicarea elevilor în activitatea școlară și cresc performanțele școlare ale acestora. |
| (Truța & Mandar, 2007) | O relație profesor-elev eficientă reprezintă o pârghie de intensificare a educației școlare. |
| (Cucos, 2002, p.331) | „Relația profesorilor cu elevii reprezintă o construcție dinamică, ce se adaptează permanent circumstanțelor și scopurilor educative. Această relație nu trebuie să se reducă la câteva aspecte formale, administrative, ci va fi permanent dimensionată și relativizată în acord cu specificul colectivului școlar și particularitățile membrilor acestuia”. |

Pe baza constatărilor anterioare ale cercetătorilor, propunem o definiție proprie a relației profesor-elev, din viziunea practicianului reflexiv.

În viziune reflexivă, o relație profesor-elev eficientă presupune un schimb bidirecțional de informații semnificative de ordin cognitiv, atitudinal și emoțional, codate într-un limbaj accesibil celor doi agenți educaționali, bazat pe încredere, pozitivism, motivație interdependentă și readaptat permanent astfel încât să corespundă scopurilor educative comune și expectanțelor elevilor și profesorilor, angajați în interacțiune.

Anumite cercetări privind relațiile profesor-elev mai sunt constituite având ca punct de plecare *teoria interpersonală* (Sullivan, 1953) și *teoria atașamentului* explorată de către John Bowlby în timpul celui de-al Doilea Război Mondial. Conform teoriei interpersonale, interacțiunile educaționale sunt privite din două perspective ortogonale: controlul și afilierea (Wubbels et al., 2012). Afilierea sugerează deschiderea profesorului față de elev, proximitatea celor doi factori umani, în decizii și acțiuni, precum și sprijinul în cadrul interacțiunilor, iar controlul indică un leadership dezvoltat al profesorului și exercitarea puterii și a influenței în cadrul interacțiunilor cu elevii (Kiesler, 1996). Atașamentul, definit de către Bowlby (1988), ca fiind o legătură securizantă între un adult și un copil, la care cel mic apelează în condiții critice, de suferință sau frică, prezintă anumite influențe și în cadrul interacțiunilor educaționale. Atașamentul este absolut necesar pentru stabilirea unor relații sănătoase între profesor și elevi, în vederea

formării unor conexiuni funcționale și semnificative, care să îi îndrepte spre aceleași scopuri educative.

În accepțiune generală, se disting trei tipuri de relații profesor-elev: relația de tip democratic, relația de tip *laisser-faire* și relația de tip autocratic. *Relația de tip democratic* se focusează în principal pe procesul de cooperare intensă dintre profesor și elev, în urma căruia există beneficii, pe de o parte, de ordin cognitiv și socio-emoțional pentru ambii actori educaționali, iar pe de altă parte, de ordin calitativ asupra procesului instructiv-educativ. În cadrul acestui tip de relație, rolul elevului față de propriul demers de dezvoltare, este de a se implica conștient în situații de învățare, create de către profesor, pentru satisfacerea curiozităților informaționale. *Relația de tip *laisser-faire** se remarcă prin exclusivitatea inițiativelor elevului în propriul proces de învățare, în care primează doar interesele și doleanțele acestuia, profesorul reducându-și statutul la unul de supraveghetor. *Relația de tip autocratic* presupune localizarea profesorului în centrul universului școlar, de unde pleacă toate ideile, inițiativele, cunoștințele, dreptatea și adevărul absolut. Printr-o astfel de abordare travaliul didactic se denaturează, educația devenind un simplu mecanism de memorare și redare a unor cunoștințe receptate mecanic. Practicianul reflexiv își va construi alături de elevii săi o relație de tip democratic, în care va prima schimbul de idei, se va aloca timp pentru interpretări și semnificații și va utiliza retorica pentru demonstrarea utilității practice a cunoștințelor proiectate, astfel încât să îi ancoreze pe elevi în mod conștient în construcția unui parcurs educațional calitativ.

Dezvoltarea și menținerea unei astfel de relații dezirabile potentează creșterea gradului de implicare comportamentală, emoțională și cognitivă a educabililor în activitățile de învățare. Determinarea acestei creșteri poate fi realizată prin materializarea unor acțiuni didactice, ce pot fi privite ca mecanisme de întărire a relației profesor-elev:

- **A ajuta** elevii în procesul de asimilare de informații și în realizarea sarcinilor de învățare;
- **A asigura** un mediu favorabil învățării, definit prin confort fizic, psihic și emoțional;
- **A oferi** elevilor constant feedback constructiv;
- **A identifica** împreună cu elevii soluții optime de rezolvare a problemelor;

- **A analiza** critic-apreciativ anumite opinii;
- **A argumenta** ferm și exemplar anumite decizii la nivelul clasei;
- **A explica** anumite rezultate, performanțe ale elevilor, precum și cauzele și consecințele aferente acestora;
- **A exersa** împreună cu elevii anumite comportamente moral-civice;
- **A exprima** laude, încurajări și recomandări în raport cu performanțele elevilor;
- **A demonstra** claritate, coerență și precizie în discursul didactic.

Eficiența acțiunilor didactice este dată de nivelul de creativitate al profesorului, de personalitatea sa, precum și de reacțiile elevilor la acești stimuli. În aceeași măsură, în cadrul relației profesor-elev pot interveni factori obstructivi, care descentralizează funcționalitatea acestei legături. Dintre aceștia, Berzan (2010), amintește: conformismul, rigiditatea algoritmilor anteriori, fixitatea funcțională și critica prematură. În cele ce urmează, dorim să analizăm acești factori, prin manieră reflexivă.

- **CONFORMISMUL** este caracterizat printr-o omogenizare procedurală demonstrată de către indivizi. Întrebare reflexivă: *Cum reacționăm la subiecte și situații provocatoare?*
- **RIGIDITATEA ALGORITMILOR ANTERIORI** este susținută prin însușiri precum comoditatea, complacerea și obișnuința. Întrebare reflexivă: *În ce măsură suntem capabili să acceptăm algoritmi de gândire noi, proveniți de la elevi?*
- **FIXITATEA FUNCȚIONALĂ** sugerează tendința indivizilor de a folosi obiectele doar conform funcției utilitare clasice, rutiniere. Întrebări reflexive: *Ce efecte stimulative ar produce utilizarea în sala de clasă a eprubetelor pentru colectarea resturilor provenite de la ascuțirea creioanelor? Câți dintre elevi ar sesiza un efect vizual-inedit? Câți dintre elevi ar realiza asocieri cu elementele chimice? Câți dintre elevi ar sesiza promovarea igienei și a curățeniei în spațiul școlar?*
- **CRITICA PREMATURĂ** a unor idei aflate în plină desfășurare blochează productivitatea răspunsurilor și inhibează interlocutorii. Întrebare reflexivă: *Care este momentul oportun de a interveni în asaltul de idei desfășurat pentru identificarea soluției adecvate?*

Ca rezultat al acestor factori obstructivi, se pot genera și blocaje de ordin emoțional: teama de a nu greși sau de a nu fi înțeles greșit de către ceilalți, tendința de superficialitate a ascultării active, descurajarea fermă și relativ rapidă, tendința exagerată de autoperfecționare (Berzan, 2010). În prevenția dezvoltării unor astfel de factori inhibitori, de orice natură, comunicarea didactică ocupă o poziție cu o importanță majoră. În calitate de profesor, deținerea și stăpânirea competenței de comunicare, absolut necesară profesiei didactice, figurează un traseu ascendent al interacțiunilor pozitive cu elevii. „Comunicarea didactică este o formă particulară a comunicării umane, indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată” (Ciobanu, 2003, p. 6). În cadrul unui raport optim între cadrul didactic și educabili, dincolo de transferul informațional, se produce semioza pedagogică, în care profesorul participă activ în actul de comunicare, precum și accesează din perspectivă reflexivă confruntarea semnificațiilor mesajelor pentru o înțelegere deplină a acestora. Educatorul are responsabilitatea morală de a organiza un cadru discursiv stimulator, motivator, pragmatic, dar în același timp, creativ, pentru elevi.

Stan (2010) propune o structurare a condițiilor de eficientizare a comunicării educaționale, relatând ca și condiții atitudinale: atitudinea pozitivă, sprijinul, acceptarea celuilalt și sinceritatea; condiții de tip afectiv-emoțional: empatia, persuasiunea, expresivitatea; condiții relaționale: egalitatea, încrederea, credibilitatea; condiții manageriale: fixarea scopului în mod conștient, gestionarea modului de interacțiune, controlul imaginii de sine. Condițiile atitudinale vor prezenta sursă de inspirație în cadrul raportului profesor-elev și vor crea un spațiu sigur de manifestare al condițiilor de tip afectiv-emoțional, într-o manieră liberă, sinceră și profundă. Condițiile relaționale vor aduce calitate actului colaborativ și vor promova principiul echității pentru valorificarea condițiilor manageriale.

III.3. Implementarea unor strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice în vederea creșterii nivelului de eficiență a procesului instructiv-educativ

Ansamblul intervențiilor inovative, adaptative și de schimbare, aplicat componentelor procesului instructiv-educativ, văzute ca un tot unitar, cu scop de reglare, determină eficientizarea procesului instructiv-educativ. Este important ca orice modificare adusă în sfera uneia dintre componentele actului instrucțional să prezinte repercusiuni eficiente și la nivelul celorlalte. Interconexiunile coerente și continue între componentele structurale ale procesului instructiv-educativ presupun angajamentul deplin al profesorului în demersul educațional și un nivel ridicat de motivație profesională al acestuia. Motivația este definită de către Pintrich & Schunk (2012) ca fiind totalitatea convingerilor ce direcționează acțiunile indivizilor înspre realizarea obiectivelor proiectate de către aceștia. La baza motivației, susțin ei, se situează trei piloni: comportamentul decisiv, efortul și persistența. Alți cercetători mai corelează motivația cu autoeficacitatea (Tschannen-Moran et al., 2001), cu angajamentul (Klassen et al., 2013) și cu obiectivele de atins (Retelsdorf & Günther, 2011). Conchidem că angajamentul în demersul educațional și motivația profesională a cadrelor didactice pentru învățământ primar pot fi pârghii de creștere a nivelului de eficiență a procesului instructiv-educativ. Un profesor motivat va contribui cu (auto)interogații frecvente referitoare la propriul act de predare, va ancheta cele mai oportune modalități de susținere a învățării elevilor și va analiza rezultatele acestora, în raport cu calitatea performanței sale profesionale. Valorificarea autoanalizei activității didactice permite realizarea interconexiunilor structurale ale procesului instructiv-educativ și emiterea unor judecăți de valoare, care să constituie repere în procesul de autoreglare al activității educaționale. În continuare, propunem câteva metode, tehnici și modele de valorificare a autoanalizei activității didactice în vederea creșterii nivelului de eficiență a procesului instructiv-educativ, cuprinse într-un ghid metodologic pentru abordarea și practicarea autoanalizei activității didactice de către profesorii pentru învățământ primar, elaborat în concepție proprie și valorificat în cadrul cercetării experimentale a prezentei lucrări. Din totalul de 42 de metode/ tehnici/ modele propuse de către noi, câteva sunt pre-

luate din literatura de specialitate, altele sunt adaptate interesului nostru de cercetare, iar majoritatea reprezintă contribuții personale.

A. Modele preluate din literatura de specialitate

a. **Modelul „IDEAL”** a fost dezvoltat de către Bransford și Stein în anul 1984, în cadrul cărții „The Ideal Problem Solver”. Denumirea acestui model, gândit ca o soluție pentru rezolvarea problemelor, reprezintă un acronim, care rezumă etapele de acțiune în optimizarea disfuncționalității întâmpinate: I (Identify)= identifică problema; D (Define)= definește și reprezintă problema; E (Explore)= explorează posibilele strategii; A (Act)= acționează pe baza strategiei; L (Look back)= privește retrospectiv și evaluează efectele activității (vezi Figura nr. III.3).

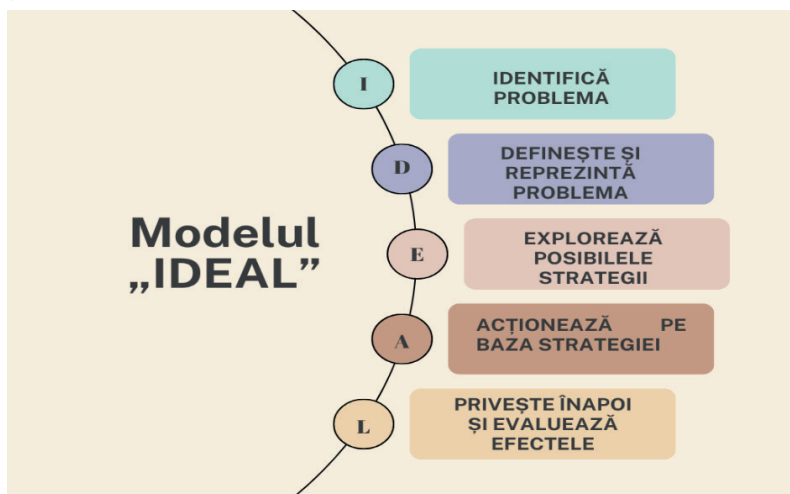


Figura nr. III.3. Modelul IDEAL (adaptare după Bransford și Stein, 1984)

1. Identificarea problemei (din perspectivă educațională)

Această etapă presupune comprehensiunea situației problematice, a contextului în care se desfășoară aceasta, precum și a implicațiilor de ordin socio-emoțional ale participanților în activitatea educațională. Pentru identificarea concisă a acestor aspecte, este necesar a fi realizată o analiză de nevoi ale elevilor, o colectare vastă a informațiilor relevante, care să sprijine demersul investigativ, precum și adresarea a câtor mai multe întrebări deschise pentru educabili, ale căror răspunsuri să constituie repere pentru etapele ulterioare ale modelului.

2. Definirea și reprezentarea problemei

În cadrul acestei etape, termenul precizie este unul definitoriu. Odată identificată problema, aceasta trebuie supusă unor analize mai detaliate care să relateze condițiile cauzale ale generării acesteia, precum și consecințele provocate o dată cu desfășurarea ei. Utilizând întrebări reflexive, precum „Unde mă situez în raport cu această problemă? – Unde îmi doresc să mă situez? – Cum pot face să ajung acolo unde îmi doresc?”, profesorul își poate anticipa rezultatul dorit și își poate creiona primele direcții orientative în rezolvarea problemei.

3. Explorarea posibilelor strategii

Această etapă presupune colectarea mai multor opțiuni de soluționare a problemei și evidențierea avantajelor, precum și a dezavantajelor aplicării acestora. Profesorul poate apela la operații mentale, precum: sinteza, analiza, comparația în vederea alegerii celei mai potrivite strategii. Anumite instrumente posibile pentru explorarea problemei sunt: hărțile mentale, analiza SWOT, matricele de decizie.

4. Acțiunea pe baza strategiei

În vederea implementării eficiente a strategiei de rezolvare de probleme identificată, este necesară planificarea în detaliu a acțiunilor didactice, care vor orienta demersul înspre obținerea progresului școlar al elevilor. Întregul demers impune o monitorizare constantă din partea educatorului și înregistrarea unor observații, constatări și recomandări. Se pot folosi instrumente, precum: grile constatative, grile de observație, liste de verificare sau calendare.

5. Privirea retrospectivă și evaluarea activității

Complementar pasului anterior, de acțiune didactică și monitorizare a activității, intervine procesul critic-analitic, în care profesorul își poate autopercepe eficiența didactică și poate cuantifica impactul strategiei aplicate asupra problemei identificate. În cadrul acestei etape, rezultatele obținute pot fi amplificate prin intermediul feedback-ului primit de la toți agenții educaționali implicați.

b. Modelul reflexiv al lui Christopher Johns (MSR), a fost introdus în anul 1994, plecând de la intenția autorului de a promova scrierea reflexivă, văzând experiența ca pe o realitate trăită. El susținea faptul că pentru o

reflecție avansată și eficientă este necesară o exprimare descriptivă a tuturor aspectelor relevante ale contextului vizat. Valorificat în multe domenii de activitate, modelul reflexiv prezintă o aplicabilitate dezirabilă și în cadrul domeniului educațional, descrisă prin intermediul a cinci faze de desfășurare, care cuprind subseturi de întrebări specifice.

Faza 1. Descrierea experienței (Întrebări de estetică)

- Ce, unde și când s-a întâmplat?
- Care a fost reacția ta?
- Care a fost reacția celorlalți, implicați în situație?
- Ce acțiuni ai întreprins?
- Care a fost rezultatul?

Faza 2. Reflecția (Întrebări personale)

- Ce simțai și de ce te simțai astfel, în situația dată?
- Cum te simți acum, în legătură cu incidentul la care reflectezi?

Faza 3. Factorii de influență (Întrebări etice)

- Care au fost factorii interni declanșatori ai acțiunilor tale?
- Care au fost factorii externi declanșatori ai acțiunilor tale?
- Acțiunile tale au fost desfășurate în concordanță cu principiile etice?

Faza 4. Contextul (Întrebări empirice)

- Ce alte variante ai avut?
- Ai luat în considerare toate opțiunile înainte de a reacționa?
- Ai ales cele mai bune variante posibile?
- Care a fost impactul acțiunilor tale asupra celorlalți?

Faza 5. Învățarea (Întrebări reflexive)

- Care au fost principalele rezultate ale învățării în urma acestei experiențe?
- Cum vei folosi rezultatele învățării în viitoare situații similare?
- Cum a schimbat această experiență perspectiva cunoștințelor tale existente?

c. **Ciclul reflexiv al lui Gibbs (1998)** este un model renumit de practică reflexivă în domeniul educațional. Aplicat oricărui tip de experiență, acesta stimulează analiza sistematică, prin intermediul a șase etape, a situației contextuale trăite, în vederea planificării unor strategii de intervenție viitoare în conjuncturi educaționale similare (vezi Figura nr. III.4).



Figura nr. III.4. *Ciclul reflexiv al lui Gibbs (adaptare după Gibbs, 1998)*

În cadrul primei etape se descriu, în detaliu, contextul desfășurării evenimentului, acțiunile întreprinse temporal și spațial, precum și persoanele implicate. A doua etapă rezumă gândurile și sentimentele participanților înainte, în timpul și după desfășurarea evenimentului. A treia etapă indică pattern-uri care explică manifestarea fenomenului, aspecte impresionante, dificile sau consecințe generate în urma acțiunilor realizate. Din perspectivă analitică, în cea de a patra etapă, se înregistrează comparații cu alte experiențe anterioare, se emit judecăți de valoare asupra fenomenului și se precizează implicații ale acestuia în raport cu scopul educativ proiectat. Concluziile prezentate în a cincea etapă indică validarea asumpțiilor participanților referitoare la desfășurarea evenimentului și performanțele acestora. Planul de acțiune din cadrul ultimei etape poate debuta cu indicatorii, factorii de reușită constatați în urma acestui proces reflexiv și

relatează schimbări, propuneri inovative și măsuri ameliorative, care să conducă la îmbunătățirea demersului didactic.

d. **Ciclul învățării prin experiență al lui Kolb** este un model conceptual care definește învățarea ca fiind un proces dinamic în care indivizii participă prin acțiune și reflecție, captând și transformând experiența în învățare și dezvoltare. Acest model a fost proiectat de către David Kolb, în anul 1984, în cartea sa „Experiential Learning” și conține patru elemente: experiența activă, observația reflexivă, formarea conceptelor și experimentarea activă (vezi Figura nr. III.5).



Figura nr. III.5. Ciclul învățării prin experiență (adaptare după Kolb, 1984)

În cadrul experienței active, descoperirea noilor informații se realizează prin trăirea unor experiențe reale. Această etapă presupune o primă evaluare a competențelor și performanțelor indivizilor, prin utilizarea unor note de teren, rubrici observative, precum și liste de verificare, întocmite în raport cu obiective structurate. În cadrul observației reflexive se încurajează privirea critică asupra acțiunilor desfășurate, autoevaluarea și întocmirea unor planuri de remediere a lacunelor de învățare. De asemenea, se recomandă utilizarea unor grile de progres și a procesului de feedback. Formarea conceptelor presupune confruntarea raționamentelor desprinse pe baza experienței trăite de către indivizi, corelarea lor

cu alte teorii validate științific, identificarea și conștientizarea aspectelor funcționale și mai puțin funcționale din cadrul demersului educațional. Experimentarea activă constă în stabilirea concisă a obiectivelor viitoare, pe baza criteriilor de succes evidențiate în urma analizei experienței trăite și în desfășurarea activităților aferente care să potențeze atingerea finalităților educaționale.

e. **Fereastra Johari** reprezintă un alt model eficient de valorificare a autoanalizei activității didactice, bazat pe influențele procesului de feedback. Acest model a fost dezvoltat de către psihologii Joseph Luft și Harry Ingham în anii '50 pentru dezvoltarea empatiei, a cooperării, a relațiilor intergrupale și a personalității. Fereastra Johari facilitează oferirea și primirea de informații legate de propria persoană și de ceilalți, prin poziția tranzițională a subiectului în cadrul celor patru panouri existente: Arena, Zona oarbă, Fațada și Necunoscutul (vezi Figura nr. III.5).

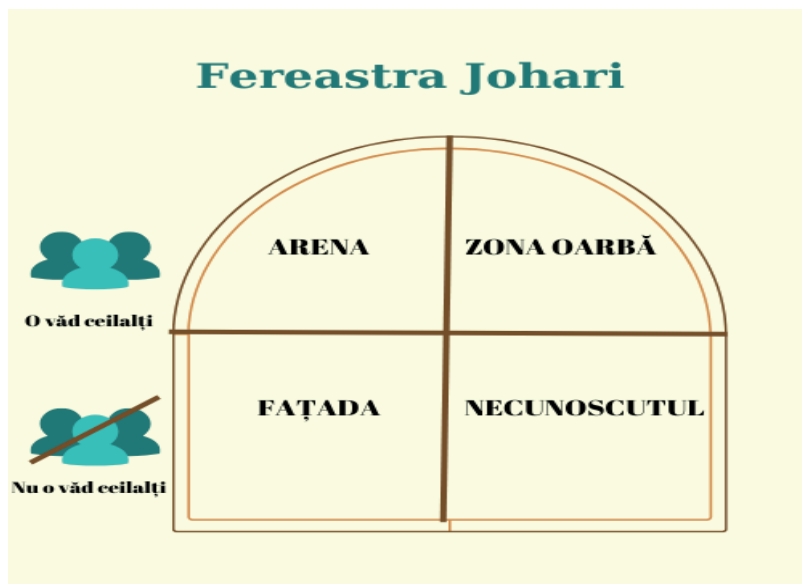


Figura nr. III.6. Fereastra Johari (adaptare după Luft, Ingham, 1950)

Primul panou, „Arena”, reprezintă zona în care sunt cuprinse informații despre individ, cunoscute atât de persoana în cauză, cât și de ceilalți participanți. În context educațional, această zonă cuprinde aspecte vizibile din personalitatea profesorului, conștientizate de către acesta și de către

elevii pe care îi coordonează. Al doilea panou al Ferestrei Johari, „Zona oarbă“, conține informații referitoare la personalitatea individului pe care acesta nu le cunoaște, dar pe care grupul este posibil să le dețină. În foarte multe dintre situațiile educaționale, furnizarea anumitor informații profesorului din partea elevilor, îi orientează perspectiva acțională și îl ajută să își îmbunătățească performanțele profesionale. Aceste informații pot fi captate de către cadrul didactic prin manieră verbală, sau exprimate de către elevi prin reacții, comportamente sau realizarea anumitor produse educaționale. Al treilea panou al ferestrei, intitulat: „Fațada“ cuprinde informații legate de propria persoană pe care individul le conștientizează, dar care sunt necunoscute grupului. Ultimul panou, „Necunoscutul“, integrează informații legate de personalitatea individului, neaccesibile nici grupului, nici persoanei vizate. Aceste informații sunt localizate la nivelul inconștientului său.

Prin intermediul acestui model, cadrul didactic își poate monitoriza eficiența didactică, colaborând cu elevii săi, furnizând și primind informații despre aspectele funcționale și mai puțin funcționale, sesizate în actul educațional. În aceeași măsură, Fereastra Johari poate fi utilizată de către profesor în manieră cooperativă cu alți colegi de catedră, pentru formarea unei imagini integrative a prestațiilor profesionale întreprinse la clasă.

B. Tehnici de valorificare a autoanalizei activității didactice, adaptate interesului nostru de cercetare

a. **„Oglinda”** reprezintă o tehnică de structurare a scopurilor, dorințelor și a potențialităților personale și profesionale ale profesorului pentru învățământ primar în raport cu solicitările reclamate de domeniul educațional, pe care noi o găsim utilă în a fi aplicată în cadrul etapei de proiectare didactică. Printr-o cunoaștere aprofundată a cerințelor profesionale impuse de către documentele curriculare, se pot crea legături pertinente între acestea și doleanțele, expectanțele și disponibilitățile personale ale profesorului. Oglinda poate fi reprezentată grafic ca o serie de trei cercuri concentrice, organizate după criteriul-verbal: vreau, pot, trebuie (vezi Figura nr. III.7.).

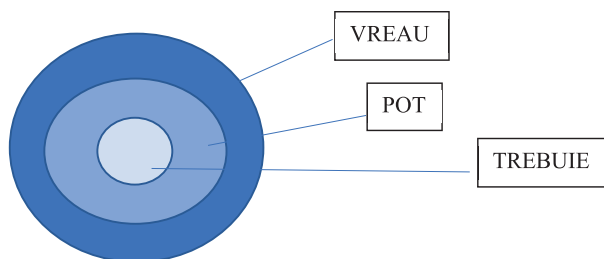


Figura nr. III.7. *Reprezentarea grafică a tehnicii „Oglinda”*

În vederea completării acestei scheme grafice, profesorii pentru învățământ primar vor putea nota în cadrul cercului exterior, a cărui semnificație este dată de apelativul „VREAU”, intențiile lor didactice, în manieră idealistă, asupra desfășurării actului instructiv-educativ. Astfel vor putea fi înregistrate în această zonă expectanțele profesorilor cu privire la mediul în care se va desfășura activitatea, la reacțiile și atitudinile elevilor angajați în învățare, la structura conținuturilor ce urmează a fi predate, la timpul alocat diferitelor acțiuni, precum și la anticiparea unor rezultate relevante. Această zonă a oglinzii va reflecta personalitatea profesorilor, abordarea lor pedagogică și modul în care aceștia se raportează la succesul profesional și la reușita școlară a elevilor. Mai în profunzime se află zona destinată potențialităților și disponibilităților profesionale, pe care profesorii le dețin în cariera didactică. În cel de al doilea cerc, educatorii vor putea semnala competențele profesionale pe care le posedă, calitățile personale care se pot reflecta în acțiunile didactice și disponibilitățile de ordin psihic, emoțional, material și temporal, pe care le pot ancora în vederea realizării procesului instructiv. Această zonă a oglinzii va reliefa o notă de auto-realizare, auto-împlinire a cadrelor didactice, prin evidențierea capabilităților lor. Însumarea dorințelor și a potențialităților / disponibilităților profesorului se va rezuma ulterior, în cadrul cercului interior, la condițiile prioritare ale realizării unei proiectări curriculare calitative, dintre care amintim: explicitarea finalităților educaționale, organizarea unor experiențe de învățare adecvate elevilor, selectarea conținutului de predare și a manierei în care vor fi transmise cunoștințele vizate, integrarea cuprinzătoare a structurilor de cunoaștere și a formelor de evaluare a achizițiilor educabililor. Astfel, prin intermediul acestei tehnici, profesorii pentru învățământ primar vor

putea conștientiza legăturile interdependente dintre ceea ce își doresc de la actul didactic, ceea ce pot întreprinde, pe baza competențelor și a resurselor deținute de către ei, precum și ceea ce trebuie să desfășoare, astfel încât să înregistreze proprii performanțe profesionale calitative și niveluri ridicate de reușită școlară a elevilor.

b. Analiza DOTS este o altă tehnică stilizată de către noi cu scopul de a stimula practicarea autoanalizei activității didactice de către profesorii pentru învățământ primar, în vederea eficientizării etapei de proiectare didactică. Oferind o listă de expresii conceptuale, cu scop orientativ, care prin validări științifice (Cucoș, 2014), trebuie luate în considerare în cadrul proiectării didactice, profesorii vor avea de completat întrebări lacunare, care să îi provoace să își analizeze faza preactivă desfășurării activității didactice (vezi Tabelul nr. III.2).

Tabelul nr. III.2. Tehnica Analiza DOTS (design propriu, având ca punct de plecare cercetările teoretice – Cucuș, 2014)

| | |
|--------------------------------|--|
| 1. | Convergența cunoștințelor, competențelor, atitudinilor dezvoltate la elevi |
| 2. | Variatatea elementelor de conținut |
| 3. | Dozarea efortului intelectual al elevilor |
| 4. | Jocul dialectic specificitate-generalitate al conținuturilor curriculare |
| 5. | Gradul de complexitate al conținuturilor |
| 6. | Monitorizarea progresului școlar al elevilor |
| 7. | Valori procesuale între conținuturi, caracteristici psiho-sociale, interese personale și finalități educaționale |
| ÎNTREBĂRI AUTOANALITICE | |
| ● | Ce șanse am să...? |
| ● | Cum sunt...? |
| ● | Ce voi face...? |
| ● | Cum voi face față...? |

Structura întrebărilor autoanalitice valorifică identificarea unor situații anticipative, poziționarea personală și profesională a cadrului didactic în raport cu problematica ivită, puterea de discernământ și vectorii de decizie care preconfigurează acțiunile didactice, precum și procese tranziționale între componente ale experiențelor profesionale anterioare și viitoare intervenții didactice. Ca modalitate de extindere a acestei tehnici, se recomandă înregistrarea mai multor aspecte vizate în cadrul proiectării

didactice de către profesorii pentru învățământ primar, care ar genera mai multe întrebări autoanalitice posibile, privite ca repere inițiative în practicarea autoanalizei activității didactice pentru creșterea eficienței etapei de proiectare a conținuturilor curriculare.

*C. Modele de valorificare a autoanalizei activității didactice.
Contribuții personale*

a. Cartea mea de vizită reprezintă un model de valorificare a autoanalizei profesorilor pentru învățământ primar asupra propriului parcurs profesional. Denumirea acestui model a fost inspirată, plecând de la premisa că profesorul reprezintă, la nivel perceptiv, pentru membrii unei comunități, o primă imagine a educației transpusă într-un model uman, responsabil la rândul său de a educa și alte persoane. Conform structurii unei cărți de vizită, propunem profesorilor disponibili de a se autoanaliza, o reorganizare a componentelor acestui document cu scop informativ, astfel:

a.1. Numele, funcția și motivația alegerii meseriei (întrebări orientative: De ce am devenit profesor? Ce îmi doresc să împărtășesc cu elevii mei? Care sunt aporturile personale calitative pe care le pot aduce sistemului de învățământ?)

a.2. Sloganul: calități, competențe, valori, principii (întrebări orientative: După ce principii și valori funcționez? De ce sunt eu special? Ce mă recomandă ca profesor eficient?)

a.3. Logo-ul: superputerea și proiecții viitoare (întrebări orientative: Care este superputerea mea? Cum am aplicat această superputere în trecut, cum o valorific acum și cum o voi pune în lumină, în viitor?).

În continuare, am extras din cadrul cuprinsului ghidului metodologic pentru abordarea și practicarea autoanalizei activității didactice, toate strategiile elaborate în concepție proprie (vezi Tabelul nr. III.3).

Tabelul nr. III.3. *Sinteza strategiilor de autoanaliză a activității didactice, propuse în ghidul metodologic elaborat (concepție proprie)*

| <i>Tipologia strategiilor de autoanaliză a activității didactice</i> | <i>Denumirea strategiei</i> |
|--|--|
| <i>Strategii de autocunoaștere a identității personale</i> | Un EU-mosaic Sticluța reușitei Mașina de spălat nonvalori Clepsidra reflexivă a eului |

| Tipologia strategiilor de autoanaliză a activității didactice | Denumirea strategiei |
|---|---|
| <i>Strategii de autocunoaștere a identității profesionale</i> | Cartea mea de vizită Diagrama principiilor referențiale |
| <i>Strategii autoreflexive pe baza interogației</i> | Ciclul lansării |
| <i>Strategii de intervenție consecvent-ameliorativă asupra managementului emoțiilor</i> | Glasul respirației în 5 timpi Curba criticii constructive |
| <i>Strategii de intervenție consecvent-ameliorativă asupra managementului carierei</i> | Zestrea resurselor materiale |
| <i>Strategii de intervenție consecvent-ameliorativă asupra managementului relațiilor interpersonale</i> | Plan operațional de interesistențe |
| <i>Strategii de eficientizare a proiectării activității didactice</i> | Ce pot anticipa? Un GPS al finalităților pe cicluri curriculare Traseul autoanalizei proiectului didactic |
| <i>Strategii de eficientizare a activității didactice propriu-zise</i> | Ciclul de studiu a lecției DE CE-ul metodic Fișa de autoanaliză a lecției Fișa de autoanaliză a unității de învățare |

Aceste metode, tehnici și modele de valorificare a autoanalizei activității didactice, practicate sistematic și conștient de către profesorii pentru învățământ primar pot influența în sens pozitiv gradul autoperceput de eficiență educațională a cadrelor didactice, în cadrul procesului instructiv-educativ.

Capitolul IV

Concluzii

În societatea actuală, cariera didactică este bidimensionată, obiectiv, prin dezvoltarea și progresul profesional al cadrelor didactice, raportat la standarde predefinite la nivel micro și macro educațional, iar pe de altă parte, subiectiv, prin ansamblul de eforturi deliberate ale cadrelor didactice în cadrul parcursului profesional. Din perspectiva dimensiunii subiective, autoanaliza activității didactice, o sintagmă relativ nouă a domeniului educațional, îndeplinește un rol de importanță crucială pentru desăvârșirea cadrelor didactice și a actului instructiv-educativ, în ansamblul său.

În prezenta lucrare, am investigat modalități / strategii și efecte ale valorificării autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ. Organizată într-o structură compactă, explicitând conținuturi relevante acestei tematici, lucrarea de față poate conferi o imagine integrativă a procesului de autoanaliză a activității didactice, plecând, cu preponderență, de la experiențele profesionale directe ale profesorilor, ceea ce o face o lucrare autentică.

Conceptualizarea autoanalizei activității didactice a reprezentat o prioritate a noastră, demonstrând astfel relevanța practicării acesteia de către profesorii pentru învățământ primar, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ. În final, reamintim definiția personală a autoanalizei activității didactice: *o secvență interogativă, prospectivă și retrospectivă asupra principalelor elemente de structură, compoziție, evenimente, experiențe și trăiri,*

acumulate în actul educațional cu scopul de a soluționa disfuncționalitatea, pentru a obține rezultate superioare, din punct de vedere calitativ.

Autoanaliza activității didactice prezintă multiple particularități formative, cu impact semnificativ asupra eficacității autopercepute a cadrelor didactice, cu trimiteri directe la asigurarea calității în educație și asupra progresului profesional autoperceput al acestora. Plecând de la condițiile cauzale care influențează demersul autoanalitic (trăsături de personalitate, abilități personale și competențe profesionale), se pot analiza în detaliu strategiile în abordarea și practicarea autoanalizei activității didactice (strategii de autocunoaștere a identității personale și profesionale, strategii autoreflexive pe baza interogației, strategii de intervenție consecvent-ameliorativă asupra aspectelor disfuncționale, strategii de apreciere a performanțelor profesionale în raport cu răspunsurile de ordin cognitiv, social, motivațional ale elevilor, strategii de eficientizare a demersului educațional, în vederea atingerii finalităților educaționale).

Dintre consecințele abordării strategiilor autoanalizei activității didactice, specificăm câteva tendințe care ar putea apărea la nivel:

- a. de instituție: Calificarea profesională a profesorilor, respectarea standardelor de calitate internă, formarea unor personalități autonome; configurarea premiselor succesului școlar al elevului, etc.
- b. de societate: Credibilitate crescută în fața părinților; Realizarea unor parteneriate cu diferite instituții; Demonstrarea unor atitudini moral-civice exemplare; Reducerea ratei de abandon școlar, etc.
- c. național: Câștigarea anumitor merite profesionale; Participarea cu elevii la diferite concursuri și olimpiade școlare, etc.
- d. internațional: Respectarea părții integrante a hotărârii Consiliului Europei de a considera profesorii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări; Respectarea drepturilor omului; Eficacitatea educațională la nivel macro, etc.

Derularea unor programe de dezvoltare profesională continuă, privind reflexivitatea și autoanaliza activității didactice sunt absolut necesare pentru comunitatea profesorilor pentru învățământ primar. Acestea pot facilita dezvoltarea competențelor metacognitive ale cadrelor didactice, oferindu-le profesorilor oportunități de îmbunătățire și de autoreglare a activității lor educaționale.

Bibliografie

- Abell, S. K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating Preservice Elementary Science Teacher Reflective Thinking Using Integrated Media Case-Based Instruction in Elementary Science Teacher Preparation. *Science Education*, 82(4), 491–510.
- Akbari, R. (2007). Reflection on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher Education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Albu, E. (2002). *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. Editura Aramis.
- Albulescu, I. (2004). Pragmatica predării. *Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Presa Universitară Clujeană.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (coord.) (2020). *Sinteze de pedagogie generală*. Didactica Publishing House.
- Alexandrescu, S. (1998). *Paradoxul român*. Editura Univers.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner-Secondary in-

- tervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1017680>
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- American Psychological Association. (n.d.). Autoanaliza. În *APA Dictionary of Psychology*. Accesat la 4 Aprilie, 2024, de la <https://dictionary.apa.org/self-analysis>
- Anghelache V. (2008). Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale. În *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. (p. 19–31). Galați.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. Basic Books, Inc.
- Anseel, F., Lievens, F., & Schollaert, E. (2009). Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(1), 23–35. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.003>
- Antonesei, L. (coord.), Popa, N. L., Labăr, A. V. (2009). Ghid pentru cercetarea educației. Polirom.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.001>
- Arnold, H.J., Feldman, D.C. (1986). *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142 – 175.
- Aronson, E., & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. *Applied Social Psychology Annual*, 1, 163–196.
- Autoanaliză. (6 Octombrie, 2016). În *Wikționar*. Accesat la 4 Aprilie, 2024, de la <https://ro.wiktionary.org/wiki/autoanaliz%C4%83>
- Avramidis, A. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Baron, R. A., Byrne, D. E. (1991). *Social psychology : understanding human interaction* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Băban, A. (1998). *Stres și personalitate*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Băran-Pescaru, A. (2004). *Parteneriat în educație: familie - școală – comunitate*. Editura Aramis.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. University of Munich, Germany.
- Beck, U., Bonss, W., & Lau, Ch. (2003). The theory of reflexive modernization. Problematic, hypotheses and research programme. *Theory, Culture & Society*, 20(2), 1–33. <https://doi.org/10.1177/0263276403020002001>
- Becker, G.E. (1998). *Unterricht, auswerten und beurteilen*. Beltz, Weinheim.
- Berzan, A. (2010). Relația învățător-elev: determinantă a dezvoltării creativității școlarului mic. *Didactica Pro... revistă de teorie și practică educațională*, 1(159), 45–46.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-Esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (3rd ed., pp. 115-160). Ann Arbor: Institute for Social Research. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50008-3>
- Bocoș, M.-D. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D., & Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., Catalano, H., Avram, I., & Someșan, E. (coord.) (2009). *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice*. Editura Presa Universitară Clujeană.

- Bocoș, M., & Chiș, V. (2013). *Management curricular. Volumul I – repere teoretice și aplicative*, Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021a). Analiză (în psihologie). În *Dicționar de pedagogie* (p. 72). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021b). Autoanaliză (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 111). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021c). Analiză (în teoria și metodologia instruirii). În *Dicționar de pedagogie* (p. 72). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021d). Autoanaliză (în contexte educaționale). În *Dicționar de pedagogie* (p. 111). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021e). Analiza lecției / activității didactice. În *Dicționar de pedagogie* (p. 70). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021f). Autoanaliza lecției / activității didactice. În *Dicționar de pedagogie* (p. 111). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021g). Autoapreciere (în contexte educaționale). În *Dicționar de pedagogie* (p. 112). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021h). Autoreflexivitate. În *Dicționar de pedagogie* (p. 131). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021i). Autonomia profesorului. În *Dicționar de pedagogie* (p. 126). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021j). Competență. În *Dicționar de pedagogie* (p. 228). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021k). Feedback. În *Dicționar de pedagogie* (p. 600). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021l). Managementul timpului educațional / educativ. În *Dicționar de pedagogie* (p. 1135). Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021m). Atitudine. În *Dicționar de pedagogie* (p. 105). Presa Universitară Clujeană.

- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021n). Prestația cadrului didactic. În *Dicționar de pedagogie* (p. 1608). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021o). Jurnal (în domeniul educațional). În *Dicționar de pedagogie* (p. 1015). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021p). Climat optim pentru învățare. În *Dicționar de pedagogie* (p. 211). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021q). Autoaprecierea (în contexte educaționale). În *Dicționar de pedagogie* (p. 112). Presa Universitară Clujeană.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. În T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103–118). Paul Chapman.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' Conceptions of Student Learning and Own Learning. *Teachers and Teaching, 10*, 77–98. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170936>
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. În P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165–178). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch10>
- Bonniol, J. J. (1981). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie, 35*(353), 173–186.
- Bordieu, P., & Ghiu, B. (2008). *Schiță pentru o autoanaliză*. Editura Art.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. Routledge Falmer.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity*. Freeman.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. CA: Jossey-Bass.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of Professional Development on Teacher Practice: Uncovering Connections. *Teaching and Teacher Education, 26*, 599–607. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>

- Buysse, V., Castro, D. C., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Effects of a professional development program on classroom practices and outcomes for Latino dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 194–206.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching Teacher Education*, 7(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Callo, T. (2017). Evaluarea și educația permanentă. *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 5-6(75-76), 8–11.
- Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2011). The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. *Elementary School Journal*, 111(3), 430–454.
- Caprara, G. V., & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812767>
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C.-P., & Loef, M. (1989). Using Knowledge of Children's Mathematics Thinking in Classroom Teaching: An Experimental Study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499–531. <https://doi.org/10.3102/00028312026004499>
- Castles, J. (2004). Persistence and the Adult Learner: Factors Affecting Persistence in Open University Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 166–179. <https://doi.org/10.1177/1469787404043813>
- Ceasu, I. (1999). *Enciclopedia Managerială*. Editura Tehnica ATTR.
- Cerlat, R. (2014). Conceptualizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne: conferință științifică internațională*, 290–294.
- Cherniss, C., & Kranz, D. L. (1983). The ideological community as an antidote to burnout in the human services. În Farber, B.A. (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Services Professions* (pp. 198–212). Pergamon.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Editura Casa Cărții de Știință.

- Ciobanu O. (2003). *Comunicare didactică*. Centrul Editorial Poligrafic ASE.
- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom.
- Cioloa, A.-M., & Bocoș, M.-D. (2023). Reflection and Self-Analysis of Teaching Activity, an Opportunity for Professional Development. *Conference: 9th International Conference Edu World 2022 Education Facing Contemporary World Issues*. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.8>
- Cioloa, A.-M., Bocoș, M.-D., & Verdeș, L.-I. (2022). Approaching the analysis of teaching activity through collaborative self-reflection from the perspective of teacher's social interactions, *ICERI2022 Proceedings*, 5630–5636. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1385>
- Claessens, B. J. C., Eerde, W. V., Rutte, C. G., & Roe, R.A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 937–950. <https://doi.org/10.1002/job.292>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Routledge.
- Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S., & Singleton, D. (2019). Great Teaching Toolkit: Evidence Review. *Evidence Based Education*. https://assets.website-files.com/5ee28729f7b4a5fa99bef2b3/5ee9f507021911ae35ac6c4d_EBE_GTT_EVIDENCE%20REVIEW_DIGITAL.pdf
- Collins Online Dictionary. (f.d.). Know-how. În *Collins English Dictionary*. Accesat la 4 Aprilie, 2024, de la <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/know-how>
- Comănescu, I. (1996). *Autoeducația – azi și mâine*. Editura Imprimeriei de Vest.
- Comer, J.P., Ben-Avie, M., Haynes, N.M., & Joyner E.T. (1999). *Child by child: The comer process for change in education*. Teachers College Press.
- Comisia Europeană. (2000). *Raportul european din mai 2000 privind calitatea educației școlare: șaisprezece indicatori de calitate – raport elaborat pe baza lucrărilor grupului de lucru „Indicatori de calitate”* [Nepublicat în *Jurnalul Oficial*]. (<https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/indicators-on-the-quality-of-school-education.html>)
- Comisia Europeană / EACEA / Eurydice (2015). *Asigurarea calității în educație: politici și abordări asupra evaluării școlare în Europa*. Raport Eurydice.

- Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. <https://doi.org/10.2797/960345>
- Comisia Europeană / EACEA / Eurydice, 2018. *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Comisia Europeană. (2021). *Ce este Planul de acțiune pentru educația digitală?* <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Comunicare a Comisiei către Consiliu și către Parlamentul European – Privind îmbunătățirea calității formării profesorilor {SEC(2007) 931 SEC(2007)933}. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52007DC0392>
- Comunicare a Comisiei din 21 noiembrie 2001 privind transformarea în realitate a spațiului european de învățare pe tot parcursul vieții [COM(2001) 678 final – Nepublicată în Jurnalul Oficial]. <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/european-area-of-lifelong-learning.html>
- Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologică a personalului*. Editura Polirom.
- Constantin, T. (2008). *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale*. Editura Polirom.
- Constantin, T., Macarie, A., Gheorghiu, A., Potlog, M. C. & Iliescu, M. (2010), Big Five©plus Re-Test. Or the Reliability of a Psychological Measure Derived from the Five Factor Model, *Annals of the Al. I. Cuza University. Psychology Series*, 19(1), 51–64.
- Corodeanu, D.-T. (2005). *Managementul timpului sau tehnici și instrumente pentru a economisi eficient timpul*. *Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași*.
- Cosma, T. (2013). *Profesorul modern – competențe, calități și roluri*. <https://iteach.ro/pg/blog/teodora.cosma/read/43800/profesorul-modern-competente-calitati-si-roluri>
- Covey, S.-R. (2002). *Eficiența în șapte trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Ediția a VIII-a. Editura Allfa.
- Côté, J. F. (2015). *George Herbert Mead's Concept of Society: A Critical Reconstruction* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634517>
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Editura Polirom.

- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie (Ediția a II-a, revăzută și adăugită)*. Editura Polirom.
- Cuconașu, M. (2021). Motivația pentru învățare a elevilor în viziunea cadrelor didactice. *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. 317–321.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform, *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200622>
- Davis, A. & McDonald, D. (2019). Teachers' reflections of instructional effectiveness: self-assessment through a standards-based appraisal process. *Reflective Practice*, 20(1), 1–17.
- Dewey, J. (1992). *Fundamente pentru o știință a educației*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Dewey, J. (1993). *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking in the Educative Process*. DC Heath & Co.
- Doppelt, Y., Schunn C. D., Silk, E. M., Mehalik, M. M., Reynolds, B., & Ward, E. (2009). Evaluating the impact of facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. *Research in Science and Technological Education*, 27(3), 339–354. <https://doi.org/10.1080/02635140903166026>
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process and performance (Doctoral dissertation)*. Utrecht University.
- Dumitru, I. A. (2001). *Psihologia educației*. Editura Mirton.
- Eby, J. W., & Kujawa, E. (1998). *Reflective planning, teaching and evaluation: K-12 (3rd ed.)*. UpperSaddle River, NJ; Merrill-Prentice Hall.
- Eisenhower, & Dwight, D. (1961). *Waging Peace: 1956-1961*. Garden City, NY: Doubleday
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral Engagement, Peer Status, and Teacher-Student Relationships in

- Adolescence: A Longitudinal Study on Reciprocal Influences. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1192–1207. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5>
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Extras din baza de date ERIC. (ED343715)
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Esther, T., Canrinus, Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Etienne, R., & Lerouge, A. (1997). Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier, *Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation*. Armand Colin.
- European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Directorate General for Education and Culture. Brussels. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications>
- European Commission. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training, 2013. https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Everston, Carolyn M. & Carol S., W. (2006). *Handbook of Classroom Teachink Skills: A Handbook*, Lexington, MA:DC
- Faran, A., Yaar, M., & Faisal, A. (2020). Developing Secondary School Teachers' Positive Atitude towards Reflective Teaching: A collaborative action research study. *Sir Syel Journal of Education & Social Research*, 3(4), 45–53. <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss4-2020>
- Finkelstein, N., Hanson, T., Huang, C. W., Hirschman, B., & Huang, M. (2010). *Effects of problem based economics on high school economics instruction; final report*. NCEE 2010-4002. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Focșa-Semionov, S. (2010). *Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare*. Editura Epigraf.

- Freudenberger, H., J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education (special issue on Teacher Leadership and Professional Development)*, 38(2).
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gaitas, S. & Martins, M., A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
- Gallagher, H. A., Woodworth, K. R., & Arshan, N. L. (2015). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers program in high-need rural districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1300361>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2007). The ethical mind. A conversation with psychologist Howard Gardner. *Harvard Business Review*, 85(3), 51–142.
- Gardner, H. (2015). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. Editura Sigma.
- Gavreliuc, A. (2019). *Psihologia socială și dinamica personalității*. Editura Polirom.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education, *Theory Into Practice*, 42(3), 181–187. https://doi.org/10.1207/s15430431tip4203_3
- Geijsel F. P., Slegers P. J., Stoel R. D., & Krüger M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109, 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., Santoro, L. E. (2010). Teacher Study Group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694–739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>

- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2007). *Managementul general și strategic în educație (prima ediție)*. Editura Polirom.
- Ghilețchi, Z. (2017). Calitatea în educație: definire și abordare conceptuală. *Univers Pedagogic*, 3(55), 19–22.
- Gibb, A. A. (1998). Educating tomorrow's entrepreneurs. *Economic Reform Today*, 4, 32–38.
- Glava, A. (2009). *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Gopinath, S. (2015). Teaching as a career – a descriptive study about the qualities required to be a good teacher. *Golden Research Thoughts*, 4(8), 1–7.
- Green, P., & Skinner, D. (2005). Does time management training work: an evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 124 – 139.
- Greenleaf, C. L., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, D. K., Herman, J., & Schneider, S. A. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647–717. <https://doi.org/10.3102/0002831210384839>
- Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. J. (2016). Teacher Support and Life Satisfaction: An Investigation With Urban, Middle School Students. *Education and Urban Society*, 48(1), 30–47. <https://doi.org/10.1177/0013124513514604>
- Gul, R., Tehseen, T., Umbreen, I., & Tayyaba, B. (2021). Impact of Teachers' Workload on Their Time Management Skills at University Level. *Indian Journal of Economics and Business*, 20(3). <http://www.ashwinanokha.com/IJEB.php>
- Guțu, V. I., & Huncă, M. (2015). Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. În *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale educației), 9(89).
- Guvernul României (2009). Hotărârea nr. 1534/2009 privind dubliemntarea bugetului Ministerului Transporturilor și Infrastructurii pe anul 2009 din Fondul de rezervă bugetară la dispoziția Guvernului, prevăzut în bugetul de stat pe anul 2009, text publicat în *Monitorul Oficial al*

- României, Partea I nr. 863 / 10.12.2009. <https://lege5.ro/Gratuit/geztanjrgi/hotararea-nr-1534-2009-privind-suplimentarea-bugetului-ministerului-transporturilor-si-infrastructurii-pe-anul-2009-din-fondul-de-rezerva-bugetar-a-la-dispozitia-guvernului-prevazut-in-bugetul-de-stat>
- Guvernul României (2020). Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020. <https://isj.vs.edu.ro/download/Repere-pentru-proiectarea-actualizarea-si-evaluarea-curriculumului-national-Cadrul-de-referinta-al-curriculumului-national-ISBN1.pdf>
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficacy. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 3, 73–98.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Calitatea profesorilor. În *Handbook of the Economics of Education*, editat de FWE Hanushek (pp.1051–1078), Elsevier.
- Hardavella, G., Aamli-Gagnat, A., Saad, N., Rpusalova, I., & Streter K. B. (2017). How to give and receive feedback effectively. *Breathe (Sheff)*, 13(4), 327–333. <https://doi.org/10.1183/20734735.009917>
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). Using feedback to promote learning. În V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 45–58). Society for the Teaching of Psychology.
- Hattie, J. (trad.) (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Editura Trei.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362. <https://doi.org/10.1002/tea.21004>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 276–280. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.2.276>

- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher Professionalization: Motivational Factors and the Influence of Age. *Teaching and Teaching Education*, 27, 416–423. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Hinett, K. (2002). Assessing Failure or Failing to Assess? În Wareham T and Peelo, M. (eds.) *Failing Students in Higher Education*. SRHE and Open University Press.
- Horney, K. (1998). *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. Editura IRI.
- Hornig, Z. K. (2010). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321–329.
- Hunt, D. F., Dunn, M., Harriston, G., Bailey, J. (2021). Ethical consideration in quality improvement: key questions and a practical guide. *BMJ Open Quality*. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-001497>
- Iliciev, M. (2022). Optimizarea raportului profesor-elev prin dezvoltarea capacităților empatice. *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, 9, 141–147.
- Ilie, M. D. (2005). *Elemente de pedagogie generală, teoria curriculum-ului și teoria instruirii*. Editura Mirton.
- Ioja, I. (2020). *Formarea continuă a cadrelor didactice debutante de specialitate Matematică*. Presa Universitară Clujeană.
- Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Editura Eikon.
- Ionescu, M., Radu, I. (1995). *Didactica modernă*, ediția I. Editura Dacia.
- Ionescu, M., Negreanu, E. (coord.) (2006). *Educația în familie. Repere și practici actuale*. Editura Cartea Universitară.
- Iosifescu, Ș. (2008). *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. Editura Educația 2000+.
- Iucu, R. B., & Manolescu, M. (2004). *Elemente de pedagogie*. Editura Credis.
- Johns, C. (1995). *Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing*. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22020226.x>
- Johnson, C. C., & Fargo, J. D. (2010). Urban school reform enabled by transformative professional development: Impact on teacher change and student learning of science. *Urban Education*, 45(1), 4–29. <https://doi.org/10.1177/0042085909352073>

- Johnson, C. C., & Fargo, J. D. (2014). A study of the impact of transformative professional development on Hispanic student performance on state mandated assessments of science in elementary school. *Journal of Elementary Science Teacher Education*, 25(7), 845–859. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9396-x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative Learning and Achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 23–37). Praeger.
- Joița, E. (1999). *Pedagogia. Știință integrativă a educației*. Editura Polirom.
- Jung, C. G., (1994). *În lumea arhetipurilor*. Editura Jurnalul Literar.
- Jupp, V. (coord.) (trad.) (2010). *Dicționar al metodelor de cercetare socială*. Editura Polirom.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12–16.
- Kelly, G. A. (1963). *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. W. W. Notton & Co.
- Kemmis, S. (2011). A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. În Mokler, N., Sachs, J. *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 11–29). Springer.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary Interpersonal Theory and Research: Personality, Psychopathology and Psychotherapy*. Wiley.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48, 14–17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>
- Kim, J. S., Olson, C. B., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D., Collins, P., & Land, R. E. (2011). A randomized experiment of a cognitive strategies approach to text-based analytical writing for mainstreamed Latino English language learners in grades 6 to 12. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 231–263. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.523513>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kleickmann, T., Trobst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Moller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and

- student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Knoell, C. M. (2012). *The Role of the Student-Teacher Relationship in the Lives of Fifth Graders: A Mixed Methods Analysis*. Ph.D. Thesis, University of Nebraska.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Korthagen, F. (2001). Teacher Education the Problematic Enterprise. În F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking Practice and Theory* (pp. 1–19). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kutaka, T. S., Smith, W. M., Albano, A. D., Edwards, C. P., Ren, L., Beattie, H. L., Lewis, W. J., Heaton, R. M., & Stroup, W. W. (2017). Connecting teacher professional development and student mathematics achievement: a 4-year study of an elementary mathematics specialist program. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0022487116687551>
- Lafaye, C. (1998). *Sociologia organizațiilor*. Editura Polirom.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306–324. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040501>
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448–465. <https://doi.org/10.1037/a0013842>
- Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., & Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 987–1011. <https://doi.org/10.1002/tea.21031>
- Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare. Ministerul Educației Naționale, publicată în *Monitorul Ofi-*

- cial al României, Partea I, nr. 18 / 10.I.2011 https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198 / 2023, publicată în *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 613 / 5.VII.2023 (https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf).
- Leijen, A., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J.-J. M., Meijer, P., Husu, J., Knull, E., & Toom, A. (2015). How to Support the Development of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions, *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.455>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M.A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed. Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104955>
- Luft, J. (1969). *Of Human Interaction: The Johary Model Volum*. Mayfield Publishing Co.
- Lunenburg, F. (2011). Self-efficacy in the workplace: implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1).
- Maciuc, I. (2006). *Pedagogie, volumul 1. Repere introductive*. Editura Sitech.
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. (2016). *Self-Efficacy: The Power of Believing you can*. C. R. Snyder.
- Manea, A. D., & Stan, N. C. (2015). Opting for the teaching profession: vocation or opportunity. În *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 1, 89–97.
- Manea, A. D. (2015). Training of the didactic competencies. An exploratory study, *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 60(2), 33–44.
- Marek, E. & Methven, S. B. (1991). Effects of the learning cycle upon student and classroom teacher performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 41–43. <https://doi.org/10.1002/tea.3660280105>

- Marzuki, A. A. (2013). *Reflecting the reflective journal training in South Sulawesi, Indonesia: The case of secondary teachers from Bugis ethnic groups*. AARE Annual Conference, Adelaide.
- Maslach C., Jackson S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Master, C. C. (2013). *Time and its use: A Self-management guide for teachers*. Teachers College Press.
- Matthews, R.A., Pineault, L. & Hong, Y-H.. (2022) Normalizing the Use of Single-Item Measures: Validation of the Single-Item Compendium for Organizational Psychology. *Journal of Business and Psychology*, 37, 639–673. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09813-3>
- May, H., Sirinides, P. M., Gray, A., & Goldsworthy, H. (2016). *Reading Recovery: An evaluation of the four-Year i3 scale-up*. Consortium for Policy Research in Education. <https://doi.org/10.12698/cpre.2016.readingrecovery>
- McClure, P. (2005). Where standards come from. *Theory Into Practice*, 44(1), 4–10.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor theory of personality. În L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139–153). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1995) Traits explanations in personality Psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231–252.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. În W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 69–97). John Wiley & Sons, Inc.
- McGill-Franzen, A., Allington, R. L., Yokoi, L., & Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *The Journal of Education Research*, 93(2), 67–74. <https://doi.org/10.1080/00220679909597631>
- McKay, E. A. (2008). Reflective practice: doing, being and becoming a reflective practitioner. În E. A. S. Duncan (Ed.), *Skills for Practice in Occupational Therapy*, (pp. 55–73). HV Social pathology. Social and public welfare.
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O’Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of

- teachers in Ireland, *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- Meier, G., & Albrecht, M. H. (2003). The persistence process: Development of a stage model for goal-directed behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(2), 43–54. <https://doi.org/10.1177/107179190301000205>
- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>
- Melnic, N. (2019). *Managementul timpului în eficientizarea activității instituției de învățământ* [Teză de doctorat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”]. http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54542/natalia_melnic_thesis.pdf
- Meyers, C. V., Molefe, A., Brandt, W. C., Zhu, B., & Dhillon, S. (2016). Impact Results of the eMINTS Professional Development Validation Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(3), 455–476. <https://doi.org/10.3102/0162373716638446>
- Miclea, M. (coord.) (2007). *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România –fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, SNSPA, <http://www.edu.ro/index.php/articles/8246>
- Mihăilescu, I. (2005). *Sociologie generală. Concepte fundamentale și studii de caz*. Editura Polirom.
- Ministerul Educației Naționale. 18 decembrie 2020 – 15 februarie 2021. *STRATEGIA PRIVIND DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA*. <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>
- Ministerul Muncii și Protecției Sociale (31 martie 2021). *AUTORITATEA NAȚIONALĂ PENTRU DREPTURILE PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI, COPII ȘI ADOPTII DIRECȚIA DREPTURI PERSOANE CU DIZABILITĂȚI. Buletin statistic*. <https://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2023/03/ANDPDCA-adulti-cu-handicap-evolutii-trim-I-2021-Buletin-statistic.pdf> https://www.researchgate.net/publication/268076226_Parintii_si_scoala_Parteneriat_pentru_un_obiectiv_comun_-_binele_copilului
- Mitra, S. (2003). Sample Preparation Techniques in Analytical Chemistry. *John Wiley and Sons Inc., Hoboken*, 162, 227–244. <https://doi.org/10.1002/0471457817>

- Moga, E. (2009). Influența imaginii de sine și a nivelului de expectanțe în dezvoltarea personalității. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 9(29), 201–205. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/31.%20Influenta%20imaginii%20de%20sine%20si%20a%20nivelului%20de%20expectante%20in%20dezvoltarea%20personalitatii.pdf
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2007). *Metodologia științelor socioumane*. Editura Polirom.
- Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane*. Editura Polirom
- Navaneedhan, C. (2015). Self-Analysis an Innovative Strategy in Teaching-Learning Psychology. *Creative Education*, 6, 2397–2402. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.622245>
- Negovan, V. (2013). *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*. Ediția a III-a revizuită. Editura Universitară.
- Negrea, A. P. (2012). Globalizarea și dilema identitară. *Economie teoretică și aplicată*, 9(574), 68–90.
- Nevid, J. S. (2009). *Psychology : concepts and applications* (3rd ed.). Houghton Mifflin.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Brady, E. B., & Morgan, K. (2006). *Development through life: A psychosocial approach*. Thomson/Wadsworth.
- Newman, D., Finney, P. B., Bell, S., Turner, H., Jaciw, A., Zacamy, J. L., & Gould, L. F. (2012). *Evaluation of the effectiveness of the Alabama Math, Science, and Technology Initiative (AMSTI) (NCEE 2012-4008)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Nicholson, N. (1998). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*, Blackwell Publishers.
- Niculescu, R. M. (2006). *Drama și metafora în educație*. Editura Universității Transilvania.
- Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I., & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, Article 100966. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47–64

- OM nr 5550/ 06.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a Consiliului national de etică din învățământul preuniversitar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 724/ 13.10.2011. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/132145>
- OME, nr. 4139/ 2022 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate, publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 722/ 19.07.2022 (https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/Anexa_OME_nr_4224_6.07.2022_Metodologie_programe_formare_in%20cariera_didactica.pdf)
- OME, nr. 4224/ 2022 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind asigurarea calității programelor pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile, publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 722/ 19.07.2022 (https://www.isjsalaj.ro/legislatie/ORDIN_nr_4224_din_6_iulie_2022.pdf)
- OMEN nr. 3.164/ 21.01.2021 pentru modificarea și completarea *Metodologiei* privind fundamentarea cifrei de școlarizare pentru învățământul preuniversitar de stat, evidența efectivelor de preșcolari și elevi școlarizați în unitățile de învățământ particular, precum și emiterea avizului conform în vederea organizării rețelei unităților de învățământ preuniversitar pentru anul școlar 2021-2022, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 70/ 22.01.2021. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/236634>
- OMEN nr. 4183/ 04.07.2022 pentru aprobarea *Regulamentului-cadru* de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 675/ 06.07.2022. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/257302>
- OMEN nr. 4812/ 30.07.2020 privind aprobarea *Regulamentului-cadru* pentru organizarea și funcționarea învățământului pedagogic în sistemul de învățământ preuniversitar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr.736/ 13.08.2020. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC%204812.pdf

- OMEN nr. 5211/ 02.10.2018 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 863/ 11.10.2018. <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OM%205211%20Met%20DEF%202019%20MO.pdf>
- OMEN nr. 5550/ 06.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a Consiliului național de etică din învățământul preuniversitar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 724/ 13.10.2011. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/132145>
- OMEN nr.5720/ 20.10.2009 privind aprobarea Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 747/ 03.10.2009. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/113032>
- OMEN nr. 6143/ 01.11.2011 privind aprobarea Metodologiei de evaluare anuală a activității personalului didactic și didactic auxiliar, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, până la 08.07.2014. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/resurse%20umane/evaluarea_activitatii/OM_6143_2011%20METODOLOGIA%20DE%20EVALUARE%20ANUALA%20A%20PERSONALULUI%20DIDACTIC.pdf
- Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 642/20.VII.2005.
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2009). *Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 cu privire la un cadru strategic pentru cooperare europeană în educație și instruire („ET 2020”)*, OJ C 119, 28.5.2009).
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2001). Recomandarea nr. 166/2001 privind cooperarea europeană în evaluarea calității în educația școlară.
- Parlamentul României. (2006). Legea nr. 87/2006 din 10 aprilie 2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 334/13.IV.2006. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/asigurarea%20calitatii/Legea%2087_2006%20pt%20aprob%20OUG75_2005%20privind%20asigurarea%20calit%C4%83%C5%A3ii%20educa%C5%A3iei.pdf

- Pavelcu, V. (1969). *Din viața sentimentelor*. Editura Enciclopedică Română.
- Păun, E. (2002). Profesionalizarea activității didactice. În L. Gliga (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
- Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Polirom.
- Păun, E., & Ezechil, L. (2013). *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice*. Matrix Rom.
- Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth systems science: A comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996–1025. <https://doi.org/10.3102/0002831211410964>
- Peterson, C. C., Slaughter, V., Peterson, J., & Premack, D. (2013). Children with autism can track others' beliefs in a competitive game. *Developmental Science*, 16(3), 443–500. <https://doi.org/10.1111/desc.12040>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. În S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pines, A., & Aronson, E. (1983). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. Free Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, (3rd Edition). Pearson.
- Platon, C. (2017). Evaluarea personalității: dimensiuni fundamentale. *Studia Universitatis Moldaviae*, 5(105), 143–148. <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/22.-p.143-148-Psihologie.pdf>
- Polly, D., McGee, J., Wang, C., Martin, C., Lambert, R., & Pugalee, D. K. (2015). Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement: The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. *International Journal of Education Research*, 72, 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.002>
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. Editura Albatros.

- Popoveniuc, B. (2014). Self Reflexivity. The Ultimate End of Knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 163, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.308>
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Preda, V.R. (2010). *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și elevi* [Teză de doctorat]. Universitatea Babeș Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
- Procee, H. (2006). Reflection in education: a Kantian epistemology. *Educational theory*, 56(3), 237–253. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00225.x>
- Profesionalizarea carierei didactice - PROF - proiectul necompetitiv sistemic POCU/904/6/25, cod SMIS 146587 (aprilie 2021 - decembrie 2023), avizat de către Ministerul Educației, în conformitate cu precizările din Contractul de finanțare nr. 32811/31.03.2021. (2021). V.6. Evaluarea și autoevaluarea activităților de practică pedagogică.*
- Radu, I. T. (1988). Evaluarea randamentului școlar. În *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., & Chiș, O. (coord.) (2015). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Paralela 45 Publishing House
- Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Document de politici educaționale. (f.d.)* https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111–1119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Riemen, R. (2008). *Noblețea spiritului. Un ideal uitat*. Editura Curtea Veche.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73, 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Robinson, J. P., & Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. The Pennsylvania State University Press.

- Rolfe., G, Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Palgrave Macmillan.
- România educată. Proiect al Președintelui României. (2021). V.1. Cariera didactică și parcursul profesional. <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I. Z. (2011). Video-based lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148. <https://doi.org/10.1002/tea.20408>
- Russel, T., Korthagen, F. (2021). *Linking practice and Theory; The pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Rusu, E., & Glavan, A. (2017). Factorii și consecințele stresului profesional la cadrele didactice. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*, 27-28 octombrie 2017. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol.I, pp. 98 – 102
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103.
- Rynes, S. L., Colbert, A. E., & Brown, K. G. (2002). HR Professionals' Beliefs About Effective Human Resource Practices, *Human Resource Management Journal*, 41(2), 149 – 174. <https://doi.org/10.1002/hrm.10029>
- Sadler, D. R. (1981). Intuitive data processing as a potential source of bias in naturalistic evaluations, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(4), 25–31.
- Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale autoeducației*. Editura Didactică și Pedagogică.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sample McMeeking, L. B., Orsi, R., & Cobb, R. B. (2012). Effects of a teacher professional development program on the mathematics achievement of middle school students. *Journal for research in mathematics education*, 43(2), 159–181. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.2.0159>
- Saxe, G. B., Gearhart, M., & Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55–79. <https://doi.org/10.1023/A:1009935100676>
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Editura Polirom.
- Scanlan, J. M., & Chernomas, W. M. (2008). Developing the reflective teacher. *Leading Global Nursing Research*, 25(6), 1138–1145. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.19970251138.x>
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (Eds.) (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor and Francis.
- Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 182–224.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's All the Fuss about Metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education* (pp. 189–215). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*. Ashgate Publishing Limited.
- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/13562510802334772>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Generalized Self-efficacy Scale, Berlin, preluat din http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/selfeff_public.htm
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *General Self-Efficacy Scale (GSE)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Shaha, S. H., & Ellsworth, H. (2013). Predictors of success for professional development: Linking student achievement to school and educator successes through on-demand, online professional learning. *Journal of Instructional Psychology*, 40(1), 19–26.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation, *Psychological Reports*, 51, NY.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Snyder, P., & Wolfe, B. (., The Big Three Process Components in Early Childhood Professional Development: Needs Assessment, Follow-up, and Evaluation. In *Practical Approaches to Early Childhood Professional Development: Evidence, Strategies, and Resources*, edited by Pamela Winton, Jeanette McCollum and Camille Catlett, 13-51. Zero to Three.
- Stan, C. (2001). *Teoria educației. Actualitate și perspective*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Stan, C. (2010). *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*. Editura Eikon.
- Stan, E. (2003). *Managementul clasei*. Editura Aramis.
- Stanciu, M. (1999). *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*. Editura Polirom.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. Free Press.
- Stoetzel, J. (1963). *La psychologie sociale*. Flammarion.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton & Co.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Szumowska, E., Szwed, P., Wójcik, N., & Kruglanski, A. (2023). The interplay of positivity and self-verification strivings: Feedback preference

- under increased desire for self-enhancement. *Learning and Instruction*, 83(2), 101–115. https://www.researchgate.net/publication/378580026_Examining_Teachers'_Perception_on_the_Impact_of_Positive_Feedback_on_School_Students
- Șchiopu, U., & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Șchiopu, U. (1967). *Psihologia copilului*. Editura Didactica și Pedagogica.
- Șerbănescu, L., Bocoș, M., & Ioja, I. (2020). *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice: ghid practic*. Editura Polirom.
- Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*. Editura Aramis.
- Ștefan, D., & Bîtca, L. (2016). *Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală*. Totex-Lux.
- TALIS 2013 – Studiul Internațional privind Procesul de Predare-Învățare al OCDE. <https://www.parintiicerschimbare.ro/talis-2013-studiul-international-privind-procesul-de-predare-inoatare/>
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. În A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 42–100). Princeton University Press.
- Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C., Stuhlsatz, M., & Tipton, E. (2017). The Effect of an Analysis-of-Practice, Videocase-Based, Teacher Professional Development Program on Elementary Students' Science Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 241–271. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1147628>
- Tocari, S. (2008). Dimensiunile imaginii de sine. *Studia Universitatis. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*, 5(15), 164–166. <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2021/12/33-p164-166.pdf>
- Tolstaia, S., & Roșca, M. (2018). Autoaprecierea și comunicarea la școlarii de vârstă mică: analiză comparativă. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 9(119), 277–281.
- Truța, E., & Mandar, S. (2007). *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. Editura Aramis.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Țuțu, M. C. (2007). *Psihologia personalității*. Editura Fundației România de mâine.

- Ursu, M.A. (2007) *Stresul organizațional–modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere*. Editura Lumen.
- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică.
- Vlăsceanu, L. (2007). *Sociologie și Modernitate. Tranziții spre Modernitatea Reflexivă*. Editura Polirom.
- Vlăsceanu, L. (2019). *Educație și putere*. Editura Polirom.
- Voiculescu, C., Vintilă, B. (2011). *Personalitatea și activitatea sa*. Editura Cetatea de Scaun.
- Vrabie, D. (2000). *Psihologie școlară*. Editura Evrica.
- Vroom, V.H. (1994). *Work and motivation*. CA: Jossey-Bass.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247–252. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247>
- Webb, C. O., Ackerly, D. D., McPeck, M. A., Donoghue, M. J. (2002). Phylogenies and Community Ecology. *Annual review of ecology, evolution and systematics*, 33, 475–505. <https://doi.org/10.1146/annurev.ecolsys.33.010802.150448>
- Wicklund, R.A., & Duval, S. (1972). *A Theory of Objective Self Awareness*, Academic Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? *Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence*. *Child Development*, 73, 287–301. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wetzel, M. M., Hoffman, J. V., Roach, A. K., & Russell, K.(2018). Practical knowledge and teacher reflection from a practice-based literacy teacher education program in the first years: A longitudinal study. *Teacher Education Quarterly*, 45(1), 87–111.
- Wildman, T. M., & Niles, J. A. (1987). Reflective Teachers: Tensions between Abstractions and Realities. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 25–31. <https://doi.org/10.1177/002248718703800405>
- Wilkinson, D. (2004). *Focus Group Research. Qualitative Research Theory, Method and Practice*. SAGE Publications.

- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management, *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. <https://doi.org/10.2307/258173>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Wubbels, T., Opdenakker, M.-C., & Brok, P. D. (2012). Development and evaluation of a Chinese version of the 23 Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). În Wubbels, T., Brok, P., Tartwijk, J., Levy, J. *Interpersonal Relationships in Education* (pp.225–249). SensePublishers.
- Yağan, E., Özgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC psychology*, 10(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- Yin, R. K. (2005). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications Inc.
- Zalipour, A. (2015). *Reflective practice*. Teaching Development Unit. https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. În T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 11–24). Routledge.
- Zlate, M. (2002). *Eul și personalitatea*. Editura Trei.
- Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Vol. II. Editura Polirom.
- <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- https://www.isjbn.ro/sites/default/files/documente/2021-12/Profilul-de-formare-al-absolventului_IV-a.pdf
- https://www.edu.ro/comunicat_presa_112_2022_buget_2023
- <https://www.kinderpedia.co/ro/profesorii-cu-mentalitate-flexibila.html?format=html>



ISBN: 978-606-37-2541-8