



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



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „DIDACTICA. TRADIȚIE, DEZVOLTARE, INOVAȚIE”

**REZUMATUL
TEZEI DE DOCTORAT**

**AUTOEVALUAREA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE
CA FUNDAMENT PEDAGOGIC ȘI PRACTICĂ FORMATIVĂ ÎN
DEZVOLTAREA MORALĂ A PREȘCOLARILOR**

Autor: student-doctorand Loredana-Alina Miclea (nume actual, Stan)

Conducător de doctorat: prof. univ. dr. habil. Dorin-Corneliu Opreș

Cluj-Napoca

2026

CUPRINS

AUTOEVALUAREA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE CA FUNDAMENT PEDAGOGIC ȘI PRACTICĂ FORMATIVĂ ÎN DEZVOLTAREA MORALĂ A PREȘCOLARILOR

CAPITOLUL I. EVALUAREA ȘI AUTOEVALUAREA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE:	
FUNDAMENTE CONCEPTUALE ȘI DESCHIDERI SPRE PRACTICI FORMATIVE	
I.1. Conceptul de evaluare în educația timpurie, clarificări și perspective teoretice.....	1
I.1.1. Evaluarea ca instrument de analiză și reglare a procesului de învățare	1
I.1.2. Evaluarea ca proces de comunicare, feedback și reflecție asupra învățării	2
I.1.3. Evaluarea ca proces de raportare la obiective și de susținere a deciziilor educaționale.....	3
I.2. Rolul evaluării în activitatea zilnică din educația timpurie: de la monitorizare la învățare formativă	4
I.2.1. Evaluarea în învățare, strategii pentru monitorizarea progresului copilului.....	5
I.2.2. Evaluarea pentru învățare, reglarea demersului didactic prin feedback	6
I.2.3. Evaluarea ca învățare, fundamentul autoevaluării și al reflecției copilului	7
I.2.4. Evaluarea învățării, măsurarea performanțelor și rezultatelor copilului.....	8
I.2.5. Evaluarea despre învățare, analiza și optimizarea strategiilor educaționale.....	10
I.3. Modele teoretice ale evaluării și relevanța lor pentru educația timpurie	12
I.3.1. Modelul lui Ralph Tyler, abordarea bazată pe obiective educaționale	12
I.3.2. Modelul lui Lee Cronbach, influența variabilelor asupra procesului de evaluare ..	14
I.3.3. Modelul lui Mike Scriven, evaluarea bazată pe impact și eficacitate.....	15
I.3.4. Modelul lui Dan Stufflebeam, perspectiva decizională și evaluarea contextului ...	17
I.3.5. Modelul lui Robert Stake, interpretarea datelor prin prisma realității de la clasă ..	19
I.4. Evaluarea și autoevaluarea în alternativele educaționale, implicații pentru dezvoltarea autonomiei și autoreglării copilului.....	21
I.4.1. Pedagogia Montessori, autonomia copilului și autoevaluarea prin materialul didactic	22
I.4.2. Alternativa Step by Step, învățarea colaborativă și autoreflecția la centrele de interes	23
I.4.3. Pedagogia Waldorf, ritmul individualizat și evaluarea holistică	24
I.4.4. Abordarea Reggio Emilia, documentarea pedagogică și abordarea bazată pe proiecte	26
I.4.5. Sistemul Dalton, responsabilitatea copilului și exersarea independenței	28
I.5. De la evaluare la autoevaluare în educația timpurie: fundamente conceptuale și deschideri spre învățarea autoreglată	31
CAPITOLUL II. INTEGRAREA AUTOEVALUĂRII ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: DE LA TEORIE LA PRACTICĂ.....	
II.1. Fundamentarea autoevaluării la vârsta preșcolară.....	34
II.1.1. Definirea autoevaluării: cum adaptăm conceptul pentru educația timpurie	34
II.1.2. Valențe formative și motivaționale ale autoevaluării	37

II.2. Modele explicative ale procesului de autoevaluare și rolul lor în dezvoltarea autoreglării la preșcolari	39
II.2.1. Modelul clasic ciclic (McMillan și Hearn, 2008)	40
II.2.2. Modelul în trei faze (Yan, 2020)	41
II.2.3. Modelul extins cu codare duală (Yan, Wang, Boud și Lao, 2023)	42
II.2.4. Modelul co-reglativ (Rickey, DeLuca și Beach, 2023)	44
II.2.5. Modelul integrat centrat pe evaluarea artefactelor (Köppe, Verhoeff și van Joolingen, 2024)	45
II.3. Formarea și evoluția autoevaluării în educația timpurie: condiții și procese psihopedagogice	46
II.3.1. Metacogniția și autoreglarea, piloni ai învățării autonome	46
II.3.2. Implementarea autoevaluării, repere de vârstă și strategii de rutină	48
II.3.3. Etapele autoevaluării, o adaptare la ritmul și nivelul copiilor	49
II.3.4. Condiții esențiale pentru o autoevaluare autentică și eficientă	52
II.3.5. Impactul autoevaluării, beneficii pentru copil, cadru didactic și familie	53
II.4. Tehnici, instrumente și modalități de realizare a autoevaluării în educația timpurie ...	54
II.4.1. Autonotarea propriei lucrări, autocorectare și responsabilizare	55
II.4.2. Tehnica semaforului, un instrument vizual pentru autoreglarea sarcinii	56
II.4.3. Listele de verificare, structură și flexibilitate în monitorizarea progresului	58
II.4.4. Rubricile de evaluare, hărți ale învățării și criterii transparente	60
II.5. Cum învață copiii să se evalueze? Modele teoretice aplicate	61
CAPITOLUL III. EDUCAȚIA MORALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI FORMAREA COMPORTAMENTULUI MORAL LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ	65
III.1. Delimitări conceptuale și repere istorice privind educația morală	65
III.1.1. Etimologie și perspective de definire a termenului de morală	65
III.1.2. Trecerea de la morală la moralitate	66
III.1.3. Evoluția ideilor pedagogice privind educația morală	67
III.2. Dezvoltarea moralității în perioada preșcolară: fundamente psihopedagogice și etape evolutive	69
III.2.1. Etapele dezvoltării morale la copilul mic	69
III.2.2. Comportamentul prosocial la vârsta preșcolară	73
III.3. Educația morală în grădiniță: contexte, influențe și practici educaționale	75
III.3.1. Locul educației morale în curriculumul pentru educația timpurie	75
III.3.2. Formarea practică a calităților morale la preșcolari	77
III. 4. Metode și procedee de educație morală în educația timpurie	78
III.4.1. Convorbirea morală, reflecție asupra normelor sociale	79
III.4.2. Povestirea morală, interiorizarea valorilor prin intermediul poveștilor	80
III.4.3. Explicația morală, clarificarea conceptelor morale	82
III.4.4. Studiul de caz, analiza situațiilor de viață	83
III.4.5. Exemplul moral, modelarea comportamentului prin imitație	84
III.4.6. Exercițiul moral, aplicarea regulilor sociale	86
III.4.7. Jocul în educația morală, învățarea valorilor în context ludic	87
III.5. Autoevaluarea ca mecanism de formare a comportamentului moral și autoreglării la preșcolari	89

CAPITOLUL IV. CERCETARE PSIHOPEDAGOGICĂ PRIVIND AUTOEVALUAREA LA PREȘCOLARI	91
IV.1. Introducere	91
IV.2. Designul cercetării	92
IV.2.1. Tipologia cercetării efectuate	92
IV.2.2. Scopul și obiectivele generale ale cercetării	94
IV.2.3. Metode și instrumente de cercetare utilizate	95
IV.2.3.1. Metoda experimentului psihopedagogic	96
IV.2.3.2. Metoda anchetei pe bază de chestionar	96
IV.2.3.3. Metoda interviului	98
IV.2.3.4. Metoda cercetării documentelor curriculare	99
IV.2.3.5. Metoda analizei produselor activității copiilor	99
IV.2.3.6. Metoda testelor	100
IV.2.3.7. Metoda observației	101
IV.2.3.8. Metoda studiului de caz	102
IV.2.3.9. Metode și instrumente de analiză și interpretare statistică	103
IV.2.4. Participanți la cercetare	104
IV.2.4.1. Prezentarea participanților la interviu	104
IV.2.4.2. Prezentarea participanților la ancheta pe bază de chestionar	106
IV.2.4.3. Prezentarea participanților la cercetarea de tip experimental	109
IV.2.4.4. Prezentarea participanților la focus grup	110
IV.2.4.5. Prezentarea participanților la studiul de sustenabilitate	111
IV.3. Studiu preliminar: PERSPECTIVELE DIRECTORILOR ȘI INSPECTORILOR PRIVIND AUTOEVALUAREA ȘI EDUCAȚIA MORALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR	113
IV.3.1. Introducere	113
IV.3.2. Designul cercetării	114
IV.3.2.1. Scop și obiective de cercetare	114
IV.3.2.2. Metode și instrumente de cercetare utilizate	115
IV.3.2.3. Participanți la cercetare	115
IV.3.3. Rezultatele cercetării	115
IV.3.3.1. Integrarea autoevaluării în învățământul preșcolar	117
IV.3.3.2. Evoluția programelor și a formării educatoarelor în domeniul autoevaluării la preșcolari	121
IV.3.3.3. Adaptarea autoevaluării la diversitatea individuală și dimensiunea morală în învățământul preșcolar	124
IV.3.3.4. Resursele pedagogice, produsele curriculare și stimularea reflecției morale la preșcolari	129
IV.3.3.5. Barierele instituționale sau organizaționale și măsurile de optimizare a autoevaluării la preșcolari	132
IV.3.3.6. Mecanisme de monitorizare și evaluare a impactului autoevaluării la preșcolari, indicatorii și instrumentele relevante pentru raportare și feedback	135
IV.3.3.7. Inspecția școlară și inovațiile pedagogice referitoare la autoevaluarea preșcolarilor și educația lor morală	138

IV.3.4. Concluzii.....	142
IV.4. Studiul I: NEVOIA DE FORMARE PE ASPECTE LEGATE DE AUTOEVALUARE, LA PREȘCOLARI. EXPLORARE A OPINIEI CADRELOR DIDACTICE	144
IV.4.1. Introducere	144
IV.4.2. Designul cercetării	146
IV.4.2.1. Scopul studiului.....	146
IV.4.2.2. Întrebările de cercetare.....	147
IV.4.2.3. Metodologia de cercetare	147
IV.4.3. Rezultatele cercetării.....	148
IV.4.3.1. Formarea inițială și continuă pe aspecte legate de autoevaluarea la preșcolari	148
IV.4.3.2. Explorarea nivelului de cunoștințe deținute de cadrele didactice despre problematica autoevaluării la preșcolari	155
IV.4.3.3. Formarea suplimentară a cadrelor didactice prin cursuri specializate în domeniul autoevaluării	161
IV.4.3.4. Modalități de optimizare a procesului de autoevaluare la preșcolari.....	168
IV.4.4. Concluzii.....	170
IV.5. Studiul II: UTILIZAREA AUTOEVALUĂRII LA PREȘCOLARI. CERCETARE CANTITATIVĂ.....	173
IV.5.1. Introducere	173
IV.5.2. Designul cercetării	175
IV.5.2.1. Scopul studiului.....	175
IV.5.2.2. Întrebări de cercetare.....	175
IV.5.2.3. Metodologia de cercetare	176
IV.5.3. Rezultate.....	177
IV.5.3.1. Autoevaluarea în cadrul acțiunilor evaluative	177
IV.5.3.2. Frecvența utilizării tehnicilor de autoevaluare și influențele asociate	186
IV.5.3.3. Percepția asupra etapelor-cheie în procesul de autoevaluare la preșcolari	192
IV.5.3.4. Monitorizarea progresului în realizarea autoevaluării la preșcolari.....	198
IV.5.3.5. Softurile educaționale în autoevaluarea la preșcolari	202
IV.5.3.6. Beneficiarii utilizării autoevaluării la preșcolari.....	204
IV.5.4. Concluzii	206
IV.6. Studiul III: AUTOEVALUAREA ȘI FORMAREA ATITUDINILOR MORALE LA PREȘCOLARI.	211
IV.6.1. Introducere	211
IV.6.2. Designul cercetării	213
IV.6.2.1. Scopul studiului.....	213
IV.6.2.2. Întrebările de cercetare.....	214
IV.6.2.3. Metodologia de cercetare	214
IV.6.3. Rezultatele cercetării.....	216
IV.6.3.1. Finalități în plan moral urmărite prin intermediul autoevaluării.....	216
IV.6.3.2. Frecvența utilizării metodelor de educație morală	220
IV.6.3.3. Resurse materiale în selectarea poveștilor cu conținut moral	225
IV.6.3.4. Resurse materiale preferate de copii în realizarea educației morale	230

IV.6.3.5. Instrumente didactice utilizate în observarea comportamentelor copiilor	234
IV.6.3.6. Organizarea de activități din sfera educației morale	238
IV.6.3.7. Surse în proiectarea activităților de educație morală	241
IV.6.4. Concluzii	244
IV.7. Studiul IV: VALENȚELE INSTRUMENTELOR DE AUTOEVALUARE ÎN OPTIMIZAREA CALITĂȚILOR MORALE LA PREȘCOLARI.....	247
IV.7.1. Introducere	247
IV.7.2. Designul cercetării	248
IV.7.2.1. Scopul și obiectivele studiului	248
IV.7.2.2. Ipotezele și variabilele cercetării.....	249
IV.7.2.3. Structura și particularitățile cercetării.....	250
IV.7.2.4. Metode și instrumente de cercetare utilizate.....	252
IV.7.3. Organizarea cercetării experimentale.....	255
IV.7.3.1. Etapa preexperimentală.....	256
IV.7.3.1.1. Prezentarea pretestului	256
IV.7.3.1.2. Analiza și interpretarea rezultatelor la pretest.....	258
IV.7.3.2. Experimentul formativ	268
IV.7.3.2.1. Selectarea eșantionului de conținut.....	269
IV.7.3.2.2 Analiza calitativă a procesului formativ	272
IV.7.3.3. Etapa postexperimentală	282
IV.7.3.3.1. Analiza statistică a rezultatelor la posttest	283
IV.7.3.4. Etapa verificării la distanță (retestul)	289
IV.7.3.4.1. Analiza statistică a rezultatelor la retest.....	289
IV.7.4. Rezultatele cercetării calitative	299
IV.7.4.1. Analiza și interpretarea datelor obținute prin observație	299
IV.7.4.2. Analiza și interpretarea datelor culese prin studii de caz.....	311
IV.7.4.2.1. Studiu de caz numărul 1	312
IV.7.4.2.2. Studiu de caz numărul 2.....	317
IV.7.4.2.3. Studiu de caz numărul 3.....	322
IV.7.4.3. Perspectiva cadrelor didactice participante la focus-grup.....	326
IV.7.4.3.1. Designul cercetării	326
IV.7.4.3.2. Analiza tematică a rezultatelor.....	327
IV.7.4.4. Sustenabilitatea practicilor de autoevaluare. Studiu de impact la 3 ani post- intervenție.....	333
IV.7.4.4.1. Gradul de păstrare a practicilor de autoevaluare.....	334
IV.7.4.4.2. Analiza adaptării metodelor la realitatea clasei	334
IV.7.4.4.3. Evaluarea schimbării generațiilor de copii.....	335
IV.7.5. Concluzii	335
CAPITOLUL V. CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII	339
V.1. Concluzii derivate din analiza fundamentelor teoretice	339
V.2. Concluzii desprinse din demersul de tip experimental întreprins	340
V.2.1. Concluzii desprinse din studiul preliminar. Perspectivele managementului educațional	340
V.2.2. Concluzii desprinse din studiul I. Nevoia de formare a cadrelor didactice.....	342

V.2.3. Concluzii desprinse din studiul II. Dinamica autoevaluării în practica la grupă.	343
V.2.4. Concluzii desprinse din studiul III. Autoevaluarea și educația morală.....	344
V.2.5. Concluzii desprinse din studiul IV. Valențele instrumentelor de autoevaluare în optimizarea calităților morale.....	345
V.2.6. Concluzii desprinse din analiza calitativă longitudinală. Focus-grupul și studiul de sustenabilitate	346
V.3. Limitele cercetării.....	347
V.4. Direcții viitoare de studiu	348
V.5. Cuvânt de încheiere	349
REFERINȚE	350
ANEXE	372
Anexa 1: CHESTIONAR	372
Anexa 2: GHID DE INTERVIU	376
Anexa 3: PRETEST	377
Anexa 4: GRILA DE OBSERVAȚIE (varianta fizică)	382
Anexa 5: GRILA DE OBSERVAȚIE (varianta online)	383
Anexa 6: MATRICEA DE CORELARE A CALITĂȚILOR MORALE CU DOCUMENTELE CURRICULARE.....	384
Anexa 7: KIT METODOLOGIC (contribuție personală).....	385
Anexa 8: CORELAREA CALITĂȚILOR MORALE CU SUPORTUL NARATIV ȘI SECVENȚELE DIDACTICE	386
Anexa 9: ÎNTREBĂRI FOCUS-GRUP	387
Anexa 10: ÎNTREBĂRI FOLLOW-UP	388

REZUMAT

Teza de doctorat cu titlul „*Autoevaluarea în educația timpurie ca fundament pedagogic și practică formativă în dezvoltarea morală a preșcolarilor*”, investighează impactul mecanismelor de autoreglare și reflecție asupra formării profilului moral al preșcolarului. Cercetarea evidențiază faptul că autoevaluarea nu este doar o metodă de control, ci un veritabil instrument de construcție a autonomiei morale.

Capitolul I analizează fundamentele conceptuale ale evaluării, propunând trecerea de la simpla măsurare a rezultatelor la „evaluarea ca învățare”. Concluzia teoretică majoră este că, în această paradigmă, copilul încetează să mai fie un receptor pasiv al aprecierilor adultului, devenind capabil să își analizeze propriul parcurs. Capitolul II explorează dimensiunile psihopedagogice ale procesului, arătând că preșcolarii pot dezvolta abilități de autoreglare dacă beneficiază de instrumente vizuale adecvate. Autoevaluarea este prezentată ca un mecanism esențial pentru creșterea stimei de sine și a motivației intrinseci. Capitolul III face legătura între reflecție și moralitate. Fundamentarea teoretică subliniază că interiorizarea regulilor nu se produce prin conformism sau teamă, ci prin exercițiul de a judeca singur corectitudinea propriilor fapte, facilitând tranziția de la morala heteronomă înspre cea autonomă. Capitolul IV include cercetarea aplicativă desfășurată, structurată pe parcursul a cinci etape corelate. Studiul Preliminar a investigat viziunea managerială, subliniind necesitatea unei „voci reale” a copilului în procesul de evaluare. Studiul I a identificat o nevoie acută de instrumente practice care să suplinească formarea teoretică inițială a cadrelor didactice. Studiul II a analizat dinamica activității la grupă, evidențiind tensiunea dintre dorința de inovație și dificultatea de a ceda controlul evaluativ către copil. Studiul III a urmărit corelația dintre practicile de autoevaluare și calitățile morale, utilizând instrumente vizuale și personaje model pentru a activa calitățile morale ale preșcolarilor. Studiul IV prezintă cercetarea de tip experimental desfășurată, care și-a propus să testeze ipoteze centrate pe rolul autoevaluării în dezvoltarea morală a preșcolarilor, prin valorificarea unui set de materiale didactice incluse într-un kit metodologic. Capitolul V sintetizează rezultatele cercetării experimentale desfășurate, validând eficiența aplicării sistematice a tehnicilor de autoevaluare ca factori determinanți în maturizarea reflexivă a preșcolarilor.

Cuvinte cheie: educație timpurie, dezvoltare morală, autoevaluare, kit metodologic, practici formative.

CAPITOLUL I. EVALUAREA ȘI AUTOEVALUAREA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: FUNDAMENTE CONCEPTUALE ȘI DESCHIDERI SPRE PRACTICI FORMATIVE

În procesul educațional de la grupă, evaluarea nu mai este privită ca un simplu control, ci ca un dialog care tinde spre interiorizare. Fundamentul acestei schimbări constă în trecerea de la evaluare externă (realizată de educator) la autoevaluare (realizată de copil). Această tranziție este esențială pentru a transforma preșcolarul dintr-un simplu obiect al instruirii, într-un subiect activ și conștient de propria evoluție (Stan, 2010, p. 10). Practic, autoevaluarea reprezintă capacitatea copilului de a emite aprecieri despre propriile performanțe.

Această trecere nu este doar o procedură tehnică, ci o formă de autoeducație. Ioan Cerghit (2008, p. 374) subliniază că prin autoevaluare, copilul învață să compare ceea ce a realizat cu ceea ce și-a propus, dezvoltându-și astfel un spirit critic sănătos. Această implicare activă scade rezistența sau teama față de evaluarea adultului, deoarece greșeala este văzută ca o sursă de informație pentru a face mai bine data viitoare. Totuși, această oglindă interioară nu apare spontan, Dulamă (2005, p. 90) arată că autoaprecierea este o capacitate care se educă. Copilul învață să se evalueze corect, raportându-se permanent la repere și modele oferite de educatori sau de colegi. Este un exercițiu de obiectivitate, unde copilul nu mai spune că e bine doar pentru că îi place rezultatul, ci pentru că înțelege criteriile pe care trebuie să le respecte.

Așa cum subliniază Oprea (2012, p. 52), atunci când educatoarea urmărește „ce face” și mai ales „cum face” preșcolarul în timpul jocului, evaluarea nu mai este un instrument de control, ci un pilon al dezvoltării sale. Practic, la grupă, nu verificăm cunoștințe izolate. Îl observăm în toată complexitatea lui, începând cu modul în care interacționează cu colegii sau cu materialele ce-i sunt puse la dispoziție, ce inițiative ia, cum rezolvă problemele și cum crește din punct de vedere motric, cognitiv și afectiv. Această abordare holistică ne permite să vedem copilul real, cu potențialul său unic, oferindu-ne exact reperele de care avem nevoie pentru a-i ghida și personaliza parcursul educațional.

Evaluarea acționează ca un feedback continuu, dar pentru a fi cu adevărat eficientă, ea trebuie gândită astfel încât să stârnească interesul copiilor, ajutându-i să-și monitorizeze singuri progresul și să identifice natural unde întâmpină dificultăți. În același timp, îi oferă educatoarei indicii clare de care are nevoie pentru a-și adapta metodele de predare (Ionescu, 2007, pp. 306-307). Așa cum arată Stoian (2018, pp. 126, 129), preșcolarii au mai mult de câștigat atunci când sunt implicați direct în propria evaluare. Când punem accentul pe ceea ce știu ei să facă

practic, cunoștințele lor se transformă din concepte abstracte în instrumente reale de lucru. Apelând la metode alternative de evaluare precum portofoliile, proiectele sau experimentele, educatoarea renunță la rolul de examinator și devine un partener care construiește un mediu sigur și relaxat, o adevărată punte de legătură între copil și cunoaștere.

Pentru ca acest mediu să funcționeze, punctul de plecare trebuie să fie mereu cunoașterea profundă a copilului. O educație de calitate înseamnă, prin definiție, să te adaptezi la nevoile și interesele celui care învață (Glava & Glava, 2002, p. 27). De aceea, atunci când analizăm parcursul unui preșcolar, nu ar trebui să îl evaluăm doar prin comparație cu niște standarde externe, ci prin raportare la propriul său potențial.

Pentru a avea așteptări educaționale realiste de la un preșcolar, nu este suficient să ne uităm doar la ceea ce știe sau ce poate să facă, trebuie să-i înțelegem profund trăirile și motivația. Aici intervine esența relației dintre educatoare și preșcolar. După cum subliniază Stan (2014, pp. 45, 49), evaluarea autentică merge dincolo de comportamentele pe care le putem vedea cu ochiul liber. Înseamnă să fim atenți la reacțiile lui emoționale, la ritmul propriu de învățare și la lucrurile care îl pasionează, pentru a construi un profil complet. Mai mult, acest proces funcționează în ambele sensuri, deoarece, cunoscând copilul, educatoarea însăși evoluează, își ajustează metodele și devine un ghid tot mai bun. Evaluarea devine astfel un spațiu al respectului reciproc, în care preșcolarul prinde voce, iar adultul învață cum să o asculte (Ilie et al., 2012, p. 143).

Conform cercetărilor lui Jacob et al. (2020), autoevaluarea îi permite copilului să-și monitorizeze efortul și să gestioneze atenția în timp real. Implicațiile pedagogice ale acestui proces sunt strâns legate de învățarea autoreglată. Un mediu de învățare social-interactiv, cum este cel de la grupă, îl ajută să preia strategiile de evaluare prin comunicarea cu ceilalți. Transformă astfel feedback-ul primit de la educator, într-o voce interioară care îi ghidează capacitatea de a identifica singur reușitele sau eventualele erori pe parcursul activității (Jacob et al., 2020, p. 116). Dincolo de evaluarea realizată de adult, scopul profund al educației timpurii rămâne formarea capacității preșcolarului de a reflecta singur asupra propriului succes, proces cunoscut sub numele de autoevaluare.

CAPITOLUL II. INTEGRAREA AUTOEVALUĂRII ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

În peisajul lexicografic românesc, Dicționarul Explicativ al Limbii Române definește *autoevaluarea* ca fiind faptul de a se autoaprecia sau de a stabili valoarea propriei activități. Cea mai complexă structură a autoevaluării se regăsește în psihologia educațională, unde Zimmerman (2000, p. 16) plasează acest act în rândul subproceselor cognitive, ca parte integrantă a învățării autoreglate. El afirmă că evaluarea de sine este compusă din două procese psihologice distincte: autojudecata (self-judgment), care implică compararea performanței cu un standard, și autoreacția (self-reaction), care include răspunsul emoțional și cognitiv al copilului față de propriul rezultat (satisfacție, adaptare, defensivă). Această perspectivă demonstrează că termenul are o componentă mixtă, iar ignorarea laturii emoționale (mai ales la vârsta preșcolară) ar face acest proces incomplet.

Din punct de vedere pedagogic, Manolescu (2010, p. 65) subliniază că orice act de evaluare, inclusiv cel realizat de sine, are trei elemente structurale: referențialul (criteriile de evaluare), obiectul evaluării (performanța propriu-zisă) și operația de comparare. Astfel, componenta autoevaluării nu se rezumă la un rezultat final, ci include obligatoriu cunoașterea criteriilor de către copil înainte de a emite o judecată. Această viziune este susținută la nivel internațional de Andrade și Valtcheva (2009, p. 13), care resping ideea că simpla notare ar face parte din componenta autentică a acestui termen. Argumentează explicit că autoevaluarea (self-assessment) nu trebuie confundată cu autonotarea (self-grading). Extinzând această perspectivă, Panadero (2017) integrează autoevaluarea în cadrul mai larg al învățării autoreglate. Această delimitare este salutară pentru educația timpurie, demonstrând că preșcolarii pot fi angrenați în autoevaluare (reflecție asupra procesului), chiar dacă nu dețin încă maturitatea sau instrumentele pentru autonotare.

Pentru a fi cu adevărat funcțională, este foarte importantă integrarea autoevaluării în activitățile de la clasă, putând fi plasată în centrul triadei predare-învățare-evaluare. Autoevaluarea poate fi realizată în două moduri distincte: implicarea elevului într-un proces dinamic și informal, unde își stabilește propriile obiective și înclină balanța spre extremitatea intrinsecă, pe când evaluarea propriei performanțe prin raportare la criterii predefinite o deplasează spre extremitatea extrinsecă. De asemenea, autorii evidențiază trei niveluri care influențează modul în care elevul se dezvoltă: nivelul socio-cultural (contextele formale și informale), nivelul autoevaluării propriu-zise („cum știu că au învățat”) și identitatea sau cunoașterea de sine (Bourke & Mentis, 2011).

Autoevaluarea devine astfel, un proces prin care copilul învață să își gestioneze singur gândurile și stările pentru a-și atinge scopurile (Efklides & Misailidi, 2019, p. 502). Acest exercițiu de monitorizare nu dezvoltă doar autonomia în învățare, ci modelează modul în care preșcolarul începe să respecte regulile și să comunice cu ceilalți în timpul jocului. Practic, responsabilitatea pe care cel mic o dobândește față de propria muncă, devine temelia pe care se construiește ulterior capacitatea sa de a înțelege stările celorlalți și de a acționa corect în grup. Acest lucru face trecerea naturală de la reglarea activității la formarea primelor comportamente morale.

O întrebare frecventă în pedagogia preșcolară vizează momentul optim pentru introducerea autoevaluării. Analiza literaturii de specialitate oferă răspunsuri care contrazic prejudecățile clasice. Încă din 1984, Stipek (p. 161) a combătut mitul conform căruia preșcolarii nu ar fi realiști sau capabili de metacogniție. Autoarea a demonstrat că, încă de la vârsta de 3-4 ani, copiii posedă o gândire logică secvențială, folosindu-se de memoria experiențelor trecute pentru a face predicții despre performanțele viitoare. Astfel, debutul autoevaluării poate fi plasat mult mai devreme decât sugerau teoriile tradiționale.

Pentru ca această reflecție timpurie să fie eficientă, ea are nevoie de suport concret. Moxley et al. (1990) pledează pentru utilizarea instrumentelor de auto-înregistrare grafică (progress charts). Studiile lor de caz arată că un copil de 4 ani poate bifa singur corectitudinea cifrelor, iar un școlar mic își poate monitoriza creativitatea, cu condiția ca suportul să fie vizual. Astfel, autoevaluarea funcționează optim doar atunci când criteriile abstracte sunt traduse în grafice sau liste de verificare pe care copilul le poate gestiona autonom.

O metodă fundamentală de structurare a acestui proces este integrarea sa în rutina zilnică. Albrow și Ebert (2014, pp. 12-14) au analizat eficiența modelului „Planifică-Lucreează-Evaluează” (Plan-Do-Review), specific educației timpurii. În cadrul acestui model, autoevaluarea nu este un eveniment izolat, ci devine parte naturală a etapei de reflecție (review). După ce activitatea de joc s-a încheiat, educatoarea adună copiii în cerc și îi ghidează să compare intenția inițială (planul) cu rezultatul final.

Cu toate acestea, Liebovich (2000, p. 238) atrage atenția că nu există o „vârstă magică” universală la care un copil devine brusc capabil să se autoevalueze, iar Gullo (2005, pp. 34-35) consideră că în primii ani de viață, copiii se percep mult mai competenți decât sunt în realitate. Capacitatea copilului de a se privi pe sine și de a-și aprecia propria muncă, a reprezentat un subiect central în pedagogia modernă, fiind abordată din perspective care îmbină psihologia dezvoltării cu strategiile didactice.

CAPITOLUL III. EDUCAȚIA MORALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI FORMAREA COMPORTAMENTULUI MORAL LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Dezvoltarea morală nu este un efect al hazardului, o transformare care apare brusc, ci este un proces continuu de maturizare, prin care copilul învață să echilibreze dorințele personale cu regulile grupului din care face parte. Înțelegerea acestui parcurs este esențială, deoarece judecățile și deciziile morale nu sunt rezultatul unui proces „magic”. Ele apar ca urmare a modului în care mintea noastră prelucrează informațiile disponibile la un moment dat (Fiedler & Glöckner, 2015, p. 139).

La nivelul grădiniței, primul aspect al dezvoltării morale vizează modul în care copilul alege să acționeze „aici și acum”. Decizia morală nu este o reacție instinctivă, ci rezultatul unui proces cognitiv rapid, descris de Crick și Dodge în 1994 (p. 74). Această decizie în timp real, este puternic influențată de contextul social și de prezența educatorului, care poate ajuta copilul să identifice varianta corectă de răspuns înainte ca acesta să acționeze impulsiv.

Formarea morală reprezintă un parcurs complex și continuu, a cărui temelie se pune încă din primii ani de viață. Atunci copilul învață prin imitație să adopte primele deprinderi de conduită civilizată. Reperul fundamental pentru evaluarea moralității rămâne, în acest context, echilibrul dintre ceea ce declarăm și ceea ce facem efectiv, elementul central al educației morale este transformarea normelor exterioare în valori interioare. O astfel de reușită nu apare spontan, ci este rodul unui efort meticulos, susținut de cadrele didactice din grădinițe. Este limpede că modul în care este educat un copil în această etapă îi va modela întreaga existență (Stan, 2021a, p. 163). Valori precum empatia, inițiativa, sinceritatea, perseverența și generozitatea, încetează să mai fie simple cuvinte spuse de adulți și devin acțiuni reale prin care cel mic învață să se descopere pe sine și să îi prețuiască pe ceilalți.

Empatia nu este doar o reacție emoțională de moment, ci fundamentul pe care se construiește întreaga conduită morală a preșcolarului și presupune un proces complex prin care copilul învață să „citească” stările celor din jur, îmbinând ceea ce simte cu ceea ce înțelege despre contextul celuilalt. Salerni și Caprin (2022, p. 2) arată că această capacitate se rafinează uimitor în primii ani de viață. În colectivitate, cel mic observă constant reacțiile altora, învățând că tristețea unui coleg are o cauză și că el poate fi cel care aduce o schimbare. Așa cum subliniază Williams și Berthelsen (2017, p. 82), atunci când este educată corect, empatia devine sursa principală pentru generozitate și inițiativă, deoarece copilul nu ajută doar pentru că i se cere, ci pentru că simte nevoia celuilalt ca și cum ar fi a lui.

Inițiativa morală reprezintă momentul în care moralitatea încetează să mai fie o formă de ascultare față de adult și devine o alegere personală. Este acea acțiune pe care o vedem la copilul care se ridică să ajute un coleg, fără ca educatoarea să îi ceară acest lucru. Această calitate este strâns legată de modul în care copilul se percepe pe sine. Stan și Opreș (2025, p. 835) explică faptul că atunci când un copil învață să-și recunoască progresele și micile puteri, el capătă încrederea necesară pentru a acționa spontan. Inițiativa morală ne arată că cel mic a interiorizat regula atât de bine, încât aceasta a devenit o parte din el. Nu mai este vorba despre a fi cuminte pentru recompensă, ci despre plăcerea de a fi util.

Sinceritatea reprezintă liantul care oferă autenticitate interacțiunilor de la grupă. La vârsta preșcolară, sinceritatea nu este o lecție teoretică, ci o trăsătură care se învață exclusiv prin ceea ce vede copilul la adultul din fața lui. Deoarece documentele oficiale din România oferă, din păcate, foarte puține repere despre cum ar trebui să fie profilul moral al educatorului, această sarcină revine în totalitate exemplului personal (Petcu-Nicola & Opreș, 2023). Atunci când adultul practică un stil de parenting sau de predare calm, dar ferm, copilul nu mai simte nevoia să ascundă totul de teama pedepsei.

Perseverența morală (capacitatea de a face fapte bune) se suprapune adesea peste perseverența în sarcini de învățare. În plan moral, această „încăpățânare pozitivă” îi permite preșcolarului să finalizeze un gest de ajutorare, chiar dacă acesta necesită efort fizic sau timp de joacă sacrificat. Perseverența se cultivă atunci când adultul laudă efortul, nu doar rezultatul. Îi oferă copilului motivația interioară de a nu abandona atunci când lucrurile devin grele. *Generozitatea* este calitatea care se rafinează prin practică socială constantă. Salerni și Caprin (2022) subliniază că experiențele de socializare timpurie sunt esențiale pentru transformarea unui impuls egoist într-unul generos. În cadrul jocurilor colective, copilul descoperă că împărțirea resurselor (jucării, timp, atenție) îi aduce beneficii pe termen lung sub forma prieteniei și a colaborării. Generozitatea nu este așadar o „pierdere” pentru preșcolar, ci o modalitate de a-și construi un loc respectat în cadrul grupei.

A forma aceste calități nu înseamnă să bifăm niște căsuțe într-un tabel de evaluare, ci să punem bazele omului de mâine. Fiecare gest de generozitate între copii, fiecare moment de sinceritate sau de inițiativă, sunt micile victorii care ne arată că am reușit să sădăm în sufletul lor ceva ce va rămâne acolo mult timp după ce vor pleca din grupa noastră: bucuria de a fi buni și curajul de a fi ei înșiși. Scopul educației morale în contextul preșcolar este de a promova dezvoltarea morală a copiilor, învățându-i să distingă între bine și rău, să-și dezvolte empatia, să învețe să coopereze și să își asume responsabilități.

CAPITOLUL IV. CERCETARE PSIHOPEDAGOGICĂ PRIVIND AUTOEVALUAREA LA PREȘCOLARI

Scopul general al cercetării a vizat analiza multidimensională a practicilor de autoevaluare din învățământul preșcolar (din perspectiva managementului, a formării cadrelor didactice și a realității de la grupă), în vederea fundamentării, elaborării și validării experimentale a unui pachet de resurse educaționale (*Îndrumătorul educatoarei și Caietul copilului*), menit să optimizeze capacitatea reflexivă a preșcolarilor și să contribuie la dezvoltarea lor morală.

Tipologia cercetării efectuate

Am gândit traseul acestei cercetări pornind de la imaginea de ansamblu a sistemului de învățământ și am coborât treptat până la nivelul grădiniței, pentru a oferi în final, o soluție practică și testată la grupă. Succesiunea celor cinci studii a fost justificată de nevoia de a diagnostica exact realitatea din grădinițe, pe tema asumată, înainte de a investiga și propune orice instrument de îmbunătățire.

Studiul preliminar, „*Perspectivile directorilor și inspectorilor privind autoevaluarea și educația morală în învățământul preșcolar*” a analizat felul în care managerii din educația preșcolară privesc autoevaluarea și educația morală. Ne-am propus să aflăm dacă aceste concepte se aplică real în grădinițe sau există doar pe hârtie. Răspunsurile lor au scos la lumină distanța clară dintre intențiile documentelor oficiale și realitatea de la grupă. Am stabilit, astfel, direcțiile clare prin care autoevaluarea să nu mai fie o simplă teorie, ci o practică utilă pentru preșcolari.

Studiul I, „*Nevoia de formare pe aspecte legate de autoevaluare, la preșcolari. Explorare a opiniei cadrelor didactice*” a analizat cât de pregătite se simt educatoarele să aplice autoevaluarea la grupă și în ce măsură le-a ajutat formarea inițială (facultatea) sau cea continuă (cursurile de formare). Răspunsurile lor au evidențiat distanța dintre teoria învățată și nevoile reale din grădinițe, arătându-ne atât nivelul actual de încredere al cadrelor didactice pe această tematică, cât și dorința lor de perfecționare. Totodată, am reușit să aflăm care sunt cele mai eficiente metode prin care autoevaluarea poate susține dezvoltarea morală a preșcolarilor.

Studiul II, „*Utilizarea autoevaluării la preșcolari. Cercetare cantitativă*” a analizat modul concret în care autoevaluarea se aplică la grupă, în comparație cu evaluarea tradițională. Am urmărit să aflăm dacă experiența educatorului și mediul grădiniței influențează metodele și ritmul de înregistrare a progresului copiilor. Datele obținute au arătat că există o legătură

clară între utilizarea platformelor digitale și o frecvență mai mare a autoevaluării. Am demonstrat beneficiile practice ale acestui demers, arătând impactul său pozitiv asupra întregului triunghi educațional, copii, părinți și educatori.

Prin studiul III, *„Autoevaluarea și formarea atitudinilor morale la preșcolari. O analiză a resurselor metodologice și a practicilor la grupă”* am urmărit exact ce resurse și practici folosesc educatoarele la grupă. Am analizat cum transformă ele autoevaluarea într-un instrument real pentru modelarea caracterului copiilor, concentrându-ne pe metodele și materialele didactice alese. Datele ne-au arătat că experiența la catedră și mediul grădiniței (rural sau urban) influențează direct strategiile adoptate.

Studiul IV, *„Valențele instrumentelor de autoevaluare în optimizarea calităților morale la preșcolari”* reprezintă pilonul central al cercetării, detaliind cercetarea de tip experimental întreprinsă și rezultatele obținute. Scopul acestui studiu a fost să evidențieze impactul real al autoevaluării asupra comportamentului copiilor. Am investigat modul în care utilizarea ei constantă la grupă ajută, în mod concret, la dezvoltarea a cinci trăsături de caracter esențiale: empatia, inițiativa, sinceritatea, perseverența și generozitatea. La nivel practic, am derulat un program de intervenție pe parcursul a cinci etape, folosind „kit-ul metodologic”. Acest instrument și-a propus să producă o schimbare semnificativă activitatea la lotul experimental, să-i ajute pe preșcolari să nu mai depindă de validarea adultului, învățându-i să își asume singuri și conștient propriul comportament.

Metode și instrumente de cercetare, de analiză și interpretare statistică utilizate

Pentru a asigura rigoarea științifică a demersului și pentru a evita limitările unei singure abordări, am optat pentru un demers investigativ complex care să îmbine metodele cantitative cu cele calitative: experimentul psihopedagogic, ancheta pe bază de chestionar, interviul, analiza documentelor, analiza produselor activității copiilor, metoda testelor, studiul de caz, observația.

Pentru prelucrarea datelor numerice rezultate din aplicarea pretestului, posttestului, retestului, a caietelor completate de preșcolari și a grilelor de observare aplicate preșcolarilor din grupele selectate pentru cercetare (din studiul IV), dar și a datelor din chestionarul online adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar (studiile I, II și III), s-a utilizat programul statistic IBM SPSS Statistics 20. Adrian Labăr (2008) consideră acest program ca fiind cel mai util în analiza datelor statistice.

Pentru analiza calitativă a datelor din ghidul de interviu am folosit programul KH Coder, (Higuchi, 2023) instrument care ne-a ajutat să interpretăm profund răspunsurile

directorilor și inspectorilor pentru educația timpurie (studiu preliminar). Acest program oferă posibilitatea de a lucra cu un volum mare de date calitative, transformând răspunsurile respondenților într-o structură coerentă, verificabilă și ușor de argumentat academic.

Pentru prelucrarea datelor calitative obținute la focus-grup, am utilizat software-ul QDA Miner Lite (Adu, 2023). Prin funcțiile sale de codare manuală, programul ne-a ajutat să identificăm rapid temele recurente, nuanțele discursului și diferențele dintre ideile participantelor, păstrând în același timp fidelitatea față de „vocea” lor.

Studiu preliminar: PERSPECTIVELE DIRECTORILOR ȘI INSPECTORILOR PRIVIND AUTOEVALUAREA ȘI EDUCAȚIA MORALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Am considerat esențial să aflăm părerea celor care au puterea de a contribui la schimbarea de mentalități și practici educaționale și care văd sistemul de învățământ în ansamblu. Din acest motiv, ne-am îndreptat atenția către cadrele didactice care ocupă funcții de conducere. Astfel, eșantionul a fost format din 4 inspectori școlari și 15 directori de grădinițe din 8 județe ale țării. Studiul urmărește să determine cât de integrată este, de fapt, autoevaluarea în activitățile preșcolarilor.

Rezultatele indică faptul că autoevaluarea este percepută ca un element relevant și necesar în Curriculumul pentru educația timpurie (2019). În ansamblu, toți experții intervievați recunosc potențialul uriaș al autoevaluării pentru dezvoltarea celor mici și solicită crearea unor ghiduri naționale clare, instrumente vizuale adaptate vârstei și cursuri de formare care să transforme acest proces într-o prezență obligatorie în documentele școlare.

Analiza, susținută atât de KH Coder, cât și de experiența directă a inspectorilor și directorilor, arată că formarea continuă a cadrelor didactice a evoluat vizibil în ultimii ani. Programele de perfecționare s-au modernizat și pun astăzi un accent mult mai mare pe universul emoțional al copilului. Cu toate acestea, pregătirea academică rămâne adesea teoretică, oferind puține resurse practice pentru transpunerea conceptelor în activități concrete. Deoarece lipsesc reperele de utilizare a autoevaluării la preșcolari, educatoarele sunt nevoite să-și folosească intuiția și propria experiență pentru a „inventă” jocuri și metode prin care să-i învețe pe copii să reflecteze asupra propriului progres. Deși copiii sunt pregătiți să facă acest pas prin joc, le lipsesc resursele vizuale esențiale, precum panourile de reflecție.

Răspunsurile respondenților evidențiază faptul că în prezent adaptarea autoevaluării la diversitatea preșcolarilor este un proces realizat doar parțial și inegal. Deși educatoarele reușesc în general să ajusteze ritmul activităților în funcție de fiecare copil, dimensiunile culturale și familiale rămân zone mai puțin explorate. Acestea sunt gestionate mai degrabă intuitiv, fără a exista un sistem clar care să integreze contextul de acasă al copilului în procesul său de autoevaluare la grădiniță. Autoevaluarea nu este o simplă tehnică de evaluare, ci o investiție strategică în formarea viitorului adult responsabil. Atunci când este practică constant, corect și legată permanent de valorile morale, autoevaluarea devine o sursă continuă de autocunoaștere, empatie și responsabilitate. Centrată pe copil și construită prin joc și reflecție, aceasta poate deveni o practică pedagogică de succes, doar dacă este susținută de o infrastructură metodologică solidă, conectată la realitatea din teren.

Implementarea unor practici eficiente de autoevaluare este adesea frânată de lipsa unui cadru clar, de resurse inegale și de timpul limitat. Soluția cerută de toți participanții la studiu este o strategie comună, asumată de la nivel de minister până la unitatea de învățământ. Aceasta ar trebui să includă ghiduri unitare, reducerea birocrăției și crearea unui parteneriat real cu familia, astfel încât educația morală să fie susținută din toate direcțiile. De asemenea, monitorizarea autoevaluării ar trebui să se bazeze pe un mix echilibrat de indicatori, colectați prin observație directă, portofolii și feedback-ul părinților. Accentul nu trebuie pus pe măsurarea copilului în sens clasic, ci pe calitatea procesului și pe modul în care instituția reușește să sprijine educatoarea în acest demers.

Concluziile scot în evidență faptul că autoevaluarea reprezintă un pilon esențial în formarea autonomiei morale a preșcolarului. Dezvoltarea acesteia depinde de instrumente ludice și vizuale care fac procesul ușor de înțeles și plin de însemnătate pentru copii. Deși există obstacole precum presiunea birocratică sau lipsa timpului, direcția de viitor indicată de experți este una a speranței: transformarea inspecției școlare într-un proces de mentorat și crearea unor rețele de bune practici, în care întreaga comunitate educațională să lucreze împreună pentru binele copilului.

Rezultatele evidențiază faptul că autoevaluarea la preșcolari depășește sfera unei simple tehnici de învățare, fiind percepută de către experți ca o investiție strategică în formarea caracterului și autonomiei viitorului adult.

Studiul I: NEVOIA DE FORMARE PE ASPECTE LEGATE DE AUTOEVALUARE, LA PREȘCOLARI. EXPLORARE A OPINIEI CADRELOR DIDACTICE

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul autoevaluării preșcolarilor este esențială pentru dezvoltarea unui sistem educațional eficient. Studiul de față urmărește să evidențieze raportul dintre modalitățile de formare inițială și continuă în pregătirea pe aspecte legate de autoevaluare la preșcolari, nivelul actual de pregătire al educatorilor în domeniul autoevaluării și opinia cadrelor didactice vizavi de nevoia de perfecționare pe această problematică.

Respondenții indică în mod constant faptul că procesul de formare pe care l-au realizat pe cont propriu sau prin cursuri de perfecționare după terminarea studiilor, a avut un impact mult mai mare asupra competențelor dobândite pe aspecte legate de autoevaluare. Cadrele didactice se simt mult mai stăpâne pe metodele de autoevaluare datorită experienței acumulate ulterior și nu neapărat datorită bazei teoretice primite în timpul studiilor, liceu pedagogic sau facultate. Deși formarea inițială oferă primele noțiuni despre evaluare, acestea sunt percepute ca fiind mai puțin relevante sau mai puțin aplicabile în contextul specific al autoevaluării la grupa de copii.

Stăpânirea acestui domeniu nu este o abilitate înăscută, ci una care se dezvoltă și se consolidează pe parcursul întregii cariere. Datele arată că există o asociere statistic semnificativă între nivelul de pregătire al cadrelor didactice pe aspecte legate de autoevaluarea la preșcolari și variabile socio-demografice și profesionale ale respondenților (vechime, grad, vârstă), prin evoluția clară a nivelului de competență pe măsură ce anii de activitate se adună. Dacă la începutul carierei (0-5 ani), doar un mic procent de cadre didactice (15,3%) se simt foarte bine pregătite, în cazul celor cu o vechime de peste 35 de ani, aproape jumătate dintre aceștia (49,2%) declară un nivel de pregătire foarte bun. Acest lucru demonstrează că practica îndelungată la grupă ajută cel mai mult în domeniul autoevaluării.

Investiția în formarea profesională este direct influențată de convingerea cadrelor didactice că aceste cursuri aduc un beneficiu real activității lor la grupă. Deși doar un procent foarte mic de cadre didactice a participat efectiv la astfel de cursuri până în prezent (8,1%), există o deschidere uriașă pentru viitor, 92,1% dintre respondenți exprimându-și intenția de a participa. Această discrepanță sugerează o nevoie acută de cursuri de formare pe tematica autoevaluării la preșcolari, 95,8% considerându-le utile pentru activitatea lor. Această corelație între participare și utilitate arată că motivația profesorilor este una pragmatică, aceștia caută în

special instrumente care să faciliteze munca cu preșcolarii în procesul de autoevaluare. Datele ne arată că persoanele care nu intenționează să participe la astfel de cursuri sunt, în mare parte, aceleași care nu le consideră utile.

Datele obținute arată că există diferențe statistic semnificative între modalitățile de optimizare a procesului de autoevaluare la preșcolari. Respondenții nu consideră toate soluțiile ca fiind la fel de utile, ci manifestă o ierarhie clară a opțiunilor care i-ar ajuta cel mai mult în activitatea la grupă. Pe primul loc au pus participarea la cursuri (43,6%), urmată de lectura unui ghid practic (29,4%) și de realizarea unor materiale suport (21,5%). Această ierarhie arată că se pune un accent major pe nevoia de formare structurată și pe resurse concrete, gata de utilizat la grupă. Observăm, astfel, că nu orice metodă de sprijin profesional este considerată la fel de valoroasă de către cadrele didactice respondente.

Studiul II: UTILIZAREA AUTOEVALUĂRII LA PREȘCOLARI. CERCETARE CANTITATIVĂ

Autoevaluarea este esențială în dezvoltarea conștiinței de sine și a abilităților sociale la copiii preșcolari, având un rol important în formarea acestora. Pentru a fi eficientă în educația timpurie, trebuie adaptată nivelului cognitiv și emoțional al copilului, folosind metode interactive și jocuri. Prezentul studiu și-a propus o analiză aprofundată și multidimensională a procesului de autoevaluare în rândul preșcolarilor, urmărind să determine modul în care acest instrument pedagogic poate fi optimizat pentru a deveni un mecanism eficient de reglare a învățării.

Datele arată că evaluarea directă realizată de către cadrul didactic rămâne principala metodă și cea mai frecvent utilizată la grupă, respondenții tind să acorde note mai mari evaluării clasice, aceasta ocupă primul loc în ierarhia preferințelor pedagogice. Deși este considerată o metodă modernă și utilă, autoevaluarea la preșcolari (unde copiii își analizează propriul progres) se situează pe o poziție intermediară. Ea este utilizată semnificativ mai rar decât evaluarea tradițională, dar mult mai des decât interevaluarea. Acest lucru sugerează că educatorii încep să integreze „vocea copilului” în acest proces, însă controlul evaluării rămâne preponderent la adult.

Interevaluarea, procesul prin care copiii se evaluează unii pe alții, este cea mai puțin utilizată acțiune evaluativă utilizată dintre cele trei analizate. Autoevaluarea câștigă teren și este mult mai prezentă în lecții decât interevaluarea, dar nu a reușit încă să echilibreze balanța cu evaluarea tradițională, indicând necesitatea unui sprijin metodologic suplimentar, pentru a

încuraja și autonomia copilului în acest proces. Putem concluziona că există diferențe statistic semnificative între autoevaluarea la preșcolari și celelalte acțiuni evaluative utilizate de respondenți.

Ne-am întrebat dacă există diferențe statistic semnificative în funcție de variabile care țin de ecuația personală a cadrului didactic (nivel de studii absolvit, vechime în învățământ, grade didactice), în utilizarea autoevaluării la preșcolari. Rezultatele testelor statistice aplicate ne arată că nu sunt diferențe statistic semnificative în funcție de studiile și vechimea în învățământ a respondenților, ci doar în funcție de gradul didactic, educatorii cu gradul I fiind cei mai familiarizați cu tehnicile de autoevaluare. Datele arată că nivelul de expertiză confirmat prin gradele didactice influențează direct frecvența utilizării autoevaluării.

Dincolo de competențele profesionale individuale, succesul oricărei strategii didactice este adesea modelat de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea la grupă. Următoarea întrebare mută atenția de la profilul intern al profesorului către factorii de mediu și de organizare, explorând măsura în care mediul de rezidență, nivelul de vârstă al preșcolarilor sau dimensiunea colectivului reprezintă bariere, sau dimpotrivă, facilitatori pentru utilizarea tehnicilor de autoevaluare folosite în educația preșcolară: „autonotarea”, „rubrica”, „semaforul” și „lista de verificare”. Rezultatele indică faptul că majoritatea acestor instrumente didactice sunt utilizate cu o frecvență relativ constantă, indiferent de condițiile exterioare. Acest lucru sugerează că educatorii percep aceste tehnici ca fiind ușor de adaptat, indiferent de resursele sau specificul grădiniței în care activează.

Am urmărit să vedem dacă există diferențe statistic semnificative între etapele-cheie în procesul autoevaluării la preșcolari în funcție de mediul în care se află grădinița și de tipul de învățământ. Putem afirma că există un consens profesional remarcabil, rezultatele sugerând că educatorii urmează aceeași pași metodologici indiferent de resursele sau locația instituției. Testele statistice aplicate pentru toate cele cinci etape (prezentarea sarcinii, încurajarea întrebărilor, utilizarea grilelor, evaluarea reciprocă și prezentarea criteriilor de succes) au înregistrat valori ale pragului de semnificație peste 0,05, ceea ce confirmă faptul că mediul de rezidență nu reprezintă un factor care să modifice structura acestui demers pedagogic.

Datele ne confirmă faptul că există diferențe statistic semnificative între modalitățile de înregistrare a progresului în autoevaluare la preșcolari. Rezultatele analizelor datelor, indică preferința coplesitoare a cadrelor didactice pentru instrumentele care permit o evidență clară și punctuală a fiecărui copil, în detrimentul metodelor bazate pe narațiune sau reflecție colectivă. Cea mai mare parte a respondenților consideră că cel mai eficient mod de a urmări evoluția

copilului este prin instrumente personalizate. Din totalul de 1490, un număr masiv de respondenți (1203) utilizează „fișa individuală de progres”, transformând acest instrument într-un standard al înregistrării autoevaluării la grupă.

Ne-am propus să verificăm dacă există o corelație pozitivă între frecvența utilizării autoevaluării la preșcolari și evaluarea utilității softurilor educaționale în cadrul acestui proces. Rezultatele indică o legătură pozitivă și semnificativă între frecvența cu care educatorii aplică autoevaluarea și modul în care aceștia apreciază utilitatea softurilor educaționale. Opinia dominantă a respondenților sugerează că tehnologia nu este un element izolat, ci un facilitator care face procesul de reflecție mai atractiv și mai ușor de gestionat pentru cei mici.

Participanții consideră ca mediul digital oferă un feedback imediat, care este esențial pentru ca preșcolarul să înțeleagă unde se află și ce are de îmbunătățit. Totodată, softurile educaționale sunt privite ca un suport metodologic ce permite o înregistrare interactivă a succesului copiilor. Această sinergie între digital și pedagogic este susținută și de cercetările lui Darling-Hammond (2006), care argumentează că profesorii moderni au nevoie de instrumente care să le permită să abordeze strategii didactice pentru o învățare autentică.

Succesul unui demers educațional modern este evaluat nu doar prin progresul individual al copilului, ci prin modul în care acesta aduce un plus de valoare tuturor celor implicați în actul pedagogic. Ultima întrebare de cercetare și-a propus să verifice dacă există diferențe statistice semnificative între beneficiarii utilizării autoevaluării la preșcolari (preșcolari, educatoare, părinte). Opinia aproape unanimă a participanților la studiu este că cei mai mari câștigători ai acestui proces sunt copiii. Un număr mare de cadre didactice consideră că autoevaluarea la preșcolari le sprijină în propria activitate, oferindu-le o perspectivă mai clară asupra modului în care copiii își percep sarcinile și permițându-le să își ajusteze strategiile de predare în timp real. Un număr considerabil de respondenți consideră că autoevaluarea facilitează o comunicare mai transparentă între grădiniță și casă, oferind părinților o imagine mai profundă despre evoluția copilului lor.

Cel de-al doilea studiu oferă o viziune clară și unitară asupra modului în care autoevaluarea este integrată în grădinițele din România, evidențiind faptul că se înregistrează trecerea de la un model centrat pe autoritatea cadrului didactic, la unul care încurajează autonomia timpurie a copilului.

Studiul III: AUTOEVALUAREA ȘI FORMAREA ATITUDINILOR MORALE LA PREȘCOLARI.

Studiul III a urmărit analiza modului în care respondenții folosesc autoevaluarea pentru a clădi deprinderile morale ale celor mici, urmărind dacă experiența profesională schimbă această abordare, sau dacă mediul grădiniței influențează alegerea metodelor de lucru și resursele preferate în realizarea activităților morale din grădiniță.

Rezultatele cercetării confirmă faptul că modul în care cadrele didactice folosesc autoevaluarea nu este uniform, ci variază semnificativ în funcție de parcursul profesional al fiecăreia. Putem afirma că există diferențe statistic semnificative în vizarea de către educatoare a formării deprinderilor și atitudinilor morale la preșcolari prin utilizarea autoevaluării, în funcție de vechimea în învățământ și de gradele didactice. În ceea ce privește vechimea la catedră, datele arată că interesul pentru formarea deprinderilor morale prin autoevaluare urmează o traiectorie interesantă. Acesta este foarte ridicat la începutul carierei și revine în forță la cadrele didactice cu experiență foarte bogată.

Deși baza educației morale este unitară, frecvența utilizării anumitor metode variază semnificativ în funcție de contextul comunității, diferențele cele mai vizibile apar în cazul convorbirii morale, memorizării și dramatizării, în mediul rural aceste metode fiind utilizate cu o frecvență mai ridicată față de mediul urban. Acest lucru sugerează că la sate se pune un accent mai mare pe dialogul direct, pe fixarea valorilor prin versuri și pe punerea în scenă a comportamentelor morale, integrând activ tradițiile și interacțiunea comunitară în actul educațional. Pe de altă parte, metode precum povestirea, exemplul moral, jocul didactic sau exercițiul sunt folosite într-un mod destul de asemănător în ambele medii, această uniformizare demonstrând că aceste metode pedagogice sunt considerate esențiale indiferent de resursele sau amplasarea grădiniței.

Am dorit să aflăm și dacă există o asociere între preferința cadrelor didactice pentru compunerea de povești morale și utilizarea unor resurse materiale (Biblia pentru copii, cărți de povești cu substrat moral-civic/ religios-moral) în educația morală a preșcolarilor. Rezultatele ne arată că alegerea resurselor în educația morală este influențată semnificativ de disponibilitatea creativă a cadrului didactic, datele indicând o asociere puternică și pozitivă între tendința de a compune povești și utilizarea cărților de povești cu substrat moral-religios sau moral-civic. Un aspect deosebit de interesant apare în relație cu utilizarea Bibliei pentru copii,

cadrele didactice care preferă să-și compună propriile materiale, tind să utilizeze această resursă într-o măsură mult mai mică față de restul colegilor. Această diferență scoate în evidență existența a două profiluri pedagogice diferite, pe de o parte dascălii care aleg să transmită valori morale prin resurse consacrate și pe de altă parte cei care preferă o cale mai personală, bazată pe creativitate proprie.

Studiul arată că preferințele copiilor pentru anumite mijloace didactice nu sunt deloc întâmplătoare, cei mici având o ierarhie foarte clară a resurselor care le atrag atenția și care îi ajută să înțeleagă mai bine valorile umane. Mijlocul preferat al copiilor este, fără îndoială, filmul didactic. Această preferință ne arată că la vârsta preșcolară, mișcarea, imaginea și emoția transmise prin intermediul ecranului reprezintă cea mai scurtă cale către inima copilului. Practic, un personaj animat care trece printr-o dilemă morală îi captivează pe cei mici mult mai mult decât orice alt material static, facilitând o interiorizare rapidă a mesajului. În plan secundar, copiii tind să aprecieze resursele care le permit să „răsfoiască” poveștile sau să interacționeze cu personaje palpabile precum cărțile ilustrate, planșele didactice sau marionetele.

Modul de înregistrare a progresului în autoevaluare, este departe de a fi uniform, cadre didactice manifestând o preferință clară pentru anumite metode care le permit o monitorizare mai eficientă și mai organizată a evoluției celor mici. Cele mai utilizate metode sunt grilele de observație și listele de verificare, acestea fiind pilonii pe care se sprijină majoritatea respondenților, indiferent de mediul în care activează sau de experiența lor profesională. Această alegere demonstrează o orientare către instrumente practice, care permit o înregistrare rapidă și clară a comportamentelor și deprinderilor dobândite de copii.

În mediul rural, se remarcă o înclinație mai accentuată către organizarea concursurilor cu tematică morală, frecvent utilizate ca instrumente de motivare și învățare a valorilor. În schimb, grădinițele din oraș tind să pună un accent mai mare pe invitarea unor persoane din exterior care să le vorbească preșcolarilor despre valori și modele de comportament. De asemenea, rezultatele analizelor statistice confirmă faptul că există diferențe statistic semnificative între sursele formale (ghiduri metodologice, reviste de specialitate) și cele informale (propria experiență, ghiduri de bune practici, site-uri) selectate de educatori pentru proiectarea activităților de educație morală. Analiza surselor utilizate pentru proiectarea activităților de educație morală dezvăluie un profil profesional foarte echilibrat al educatorului. Pe de o parte, ghidul metodologic rămâne pilonul principal de siguranță, fiind sursa individuală cea mai frecvent utilizată, în timp ce revistele academice și simpla intuiție bazată pe experiența

proprie să lăsate pe ultimul plan. Studiul arată că autoevaluarea este o punte între cunoaștere, onestitate și responsabilitate.

Studiul IV: VALENȚELE INSTRUMENTELOR DE AUTOEVALUARE ÎN OPTIMIZAREA CALITĂȚILOR MORALE LA PREȘCOLARI.

Fundamentarea demersului de tip experimental pornește de la o realitate pedagogică frecvent întâlnită în sălile de grupă, discrepanța semnificativă dintre cunoașterea teoretică a regulilor morale de către preșcolari și aplicarea lor voluntară în propriul comportament. Deși majoritatea preșcolarilor sunt capabili să enumere comportamente dezirabile, precum generozitatea sau empatia, transpunerea acestora în practică rămâne adesea condiționată de prezența și autoritatea adultului.

În acest context, cercetarea de față își propune să depășească abordarea tradițională, bazată pe recompensă și sancțiune externă, propunând un model de intervenție centrat pe mecanismele de autoreglare și autoevaluare. Instrumentele utilizate în prezenta cercetare (autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare, rubrica de evaluare) au avut tocmai acest scop: de a facilita tranziția preșcolarilor de la simpla dependență față de adult, la asumarea conștientă a comportamentului moral.

Ipoteza generală:

Utilizarea tehnicilor de autoevaluare (autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare, rubrica de evaluare) în educația timpurie, în cadrul unei intervenții formative, conduce la îmbunătățirea nivelului dezvoltării morale a preșcolarilor, prin optimizarea dimensiunii cognitive, a dezvoltării socio-emoționale și a autoreglării emoționale și comportamentale.

Ipoteze secundare:

- I1. Utilizarea tehnicilor de autoevaluare în cadrul intervenției formative conduce la îmbunătățirea semnificativă statistic a dimensiunii cognitive a dezvoltării morale la preșcolari din grupul experimental, comparativ cu grupul de control.
- I2. Utilizarea tehnicilor de autoevaluare conduce la creșteri diferențiate ale nivelului dezvoltării morale în plan cognitiv la preșcolari, în funcție de grupa în care se află aceștia.
- I3. Utilizarea tehnicilor de autoevaluare determină îmbunătățiri semnificative ale dezvoltării socio-emoționale la preșcolari, evidențiate prin indicatori observaționali și diferențiate în

funcție de vârstă și gen.

14. Utilizarea tehnicilor de autoevaluare contribuie la îmbunătățirea autoreglării emoționale și comportamentale la preșcolari, reflectată în optimizarea relaționării cu sine și cu ceilalți.

Variabilele cercetării:

În cadrul cercetării experimentale, *variabila independentă* a fost reprezentată de utilizarea tehnicilor de autoevaluare (autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare, rubrica de evaluare).

Variabilele dependente au fost structurate în concordanță cu ipotezele cercetării:

- nivelul dezvoltării morale în plan cognitiv, evaluat prin scorurile obținute de preșcolari la probele specifice, comparativ între grupul experimental și grupul de control;
- nivelul diferit al dezvoltării morale în plan cognitiv, în funcție de grupa de vârstă, evidențiat prin variațiile și creșterile diferențiate ale performanțelor preșcolarilor;
- nivelul dezvoltării socio-emoționale, evaluat prin indicatori observaționali precum empatia, inițiativa, cooperarea și manifestarea comportamentelor prosociale, analizați în funcție de vârstă și gen;
- nivelul autoreglării emoționale și comportamentale, evidențiat prin indicatori observaționali precum autocontrolul, perseverența, echilibrarea reacțiilor comportamentale și calitatea relaționării cu sine și cu ceilalți.

Structura și particularitățile cercetării

Data fiind complexitatea variabilelor implicate în dezvoltarea morală la vârsta preșcolară, demersul investigativ a fost structurat pe un design de cercetare mixt. Această arhitectură metodologică îmbinând rigoarea statistică (oferită de eșantionul reprezentativ de 330 de preșcolari) cu finețea analizei calitative de profunzime (oferită de studiile de caz și focus-grup). Cercetarea s-a desfășurat într-un cadru instituțional extins, cuprinzând o rețea de 12 unități de învățământ preșcolar. Selecția acestor locații nu a fost aleatorie, ci a urmărit asigurarea unei diversități socio-educative care să confere validitate externă rezultatelor.

Metode și instrumente de cercetare utilizate

Pentru a surprinde o imagine completă a schimbărilor survenite la preșcolari, atât la nivelul gândirii (ce înțeleg ei despre morală), cât și la nivelul faptei/ acțiune (cum se comportă real), am utilizat un sistem mixt de metode de cercetare și instrumente de culegere a datelor. Pentru a măsura obiectiv progresul copiilor, am proiectat, împreună cu educatoarele partenere, un set de trei teste docimologice (pretest, posttest și retest), construite pe o matrice de

specificații unitară. Fiecare probă a inclus 10 itemi bazați pe taxonomia revizuită a lui Bloom, evaluând preșcolarii gradual, de la simpla recunoaștere a unui comportament în imagini, până la nivelul de analiză, unde le-am cerut să își justifice alegerile morale.

Pentru a garanta acuratețea datelor, testul a fost utilizat diferit pentru copii față de educatoare. Preșcolarului i s-a aplicat sub forma unui interviu cu răspuns deschis, prezentându-i-se doar imaginea, nu și variantele de răspuns, astfel, am evitat riscul ca să ghicească pur și simplu varianta „corectă”. El a verbalizat liber soluția sa, iar educatoarea a avut sarcina de a codifica acest răspuns spontan, bifând varianta care corespundea cel mai bine spuselor acestuia.

Un element metodologic esențial a fost digitalizarea procesului de colectare a datelor. Pentru a gestiona eficient și riguros eșantionul extins de 330 de preșcolari, administrarea celor trei etape de testare s-a realizat exclusiv în format digital, prin intermediul platformei Google Forms. Educatoarele au introdus răspunsurile copiilor direct în formulare securizate, fiecărui preșcolar fiindu-i alocat un cod unic de identificare. Această decizie practică a garantat confidențialitatea datelor. Mai mult, completarea directă în platformă a eliminat riscul erorilor umane inerente transcrierii manuale de pe hârtie și a facilitat generarea automată a unei baze de date unitare, pregătită pentru analiza statistică ulterioară.

Nucleul cercetării l-a constituit etapa formativă, bazată pe introducerea variabilei independente prin intermediul kitului metodologic. Pentru a garanta o standardizare riguroasă a intervenției, astfel încât toți copiii să beneficieze de aceleași condiții de învățare, indiferent de grădinița sau mediul din care provin, am conceput și distribuit fizic un pachet educațional, complet și unitar. Acest kit a fost tipărit integral color, pentru a respecta specificul vizual al vârstei preșcolare și a inclus: *caietul copilului* (au fost distribuite 166 de exemplare individuale, câte unul pentru fiecare preșcolar din grupele experimentale), *îndrumătorul educatoarei*, câte unul la fiecare grupă unde a fost implementat experimentul. Acesta a servit ca instrument detaliat de planificare, oferind scenariile didactice „la cheie” și poveștile morale necesare desfășurării activităților.

Pentru a susține caracterul ludic și aplicativ, kitul a fost completat cu o bază materială bogată, *setul de materiale didactice auxiliare* ce a cuprins tot inventarul necesar activităților zilnice: cartonașe pentru semafor, planșe și siluete pentru povești, poezii, jocuri de masă, elemente de decupat, plicuri cu soluții pentru diversele rubrici din caiet și zaruri cu sarcini comportamentale. Distribuirea unor materiale identice și complete în toate locațiile a eliminat variațiile de calitate a predării cauzate de lipsa resurselor la grupă și a garantat că toți copiii au fost expuși acelorași stimuli formativi.

Deoarece monitorizarea de mare detaliu, a tuturor preșcolarilor din grupele experimentale ar fi fost imposibilă din punct de vedere logistic și ar fi supraaglomerat activitatea cadrelor didactice, am recurs la o selecție strategică. Prin aplicarea unui pas de eșantionare, am selectat câte cinci preșcolari reprezentativi din fiecare grupă experimentală pentru o monitorizare aprofundată.

Pentru acești cinci preșcolari, am utilizat Grila de observație a comportamentului, un instrument completat periodic de către educatoare. Elementul de inovație metodologică la acest nivel a constat în digitalizarea procesului de observare prin intermediul platformei educaționale Kinderpedia. Concret, fiecare cadru didactic implicat și-a creat un cont personalizat pe platformă și a generat profilurile preșcolarilor din grupa sa experimentală. Această mutare în mediul digital a avut avantaje practice majore, a permis educatoarelor să înregistreze reacțiile copiilor în timp real, direct din sala de grupă, într-un mediu organizat.

Pentru a nu ne limita doar la cifrele și tendințele statistice obținute pe eșantionul extins, am integrat suplimentar în designul cercetării o dimensiune calitativă, protocolul studiului de caz. Am selectat cu ajutorul educatoarelor și prin valorificarea datelor din testele inițiale trei preșcolari, reprezentând tipologii comportamentale distincte și frecvent întâlnite în mediul educațional: tipologia copilului impulsiv, a celui anxios și a celui dependent de validarea adultului.

Tabloul metodologic a fost întregit, la finalul etapei experimentale, printr-o sesiune de focus-grup la care au participat nouă educatoare implicate direct în implementarea la grupă a cercetării. Discuțiile purtate au fost extrem de valoroase pentru cercetare. Ele au scos în evidență nu doar reușitele evidente, cum ar fi schimbările pozitive în comportamentul preșcolarilor, ci și provocările practice.

Studiul de follow-up (sustenabilitatea modelului la trei ani distanță). La o distanță de 3 ani de la finalizarea etapei formative, am derulat un studiu longitudinal pe un eșantion de 12 educatoare care au participat la implementarea inițială. Scopul acestui demers a fost să culegem date noi, la o distanță apreciabilă față de perioada realizării cercetării și să măsurăm impactul pe termen lung. Am urmărit să aflăm în ce măsură instrumentele de autoevaluare au fost internalizate de către cadrele didactice și transformate în practici educaționale curente.

Mai mult, acest studiu ne-a permis să vedem cum rezistă la testul timpului metodele de autoevaluare incluse în instrumentele didactice utilizate în cercetare, sugerând astfel capacitatea lor de a fi transferate și utilizate cu succes și cu noile generații de preșcolari.

Etapă preexperimentală

Această fază inițială a debutat cu demersurile instituționale și administrative: selecția grădinițelor în care urma să se implementeze cercetarea, discuțiile cu echipele manageriale și semnarea acordurilor oficiale de colaborare cu Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, organizarea ședințelor cu părinții, informarea acestora cu privire la obiectivele studiului și semnarea formularului de consimțământ informat. S-a realizat apoi aplicarea pretestului, au fost constituite grupele experimentale și cele de control.

Un pas important al acestei etape l-a reprezentat sesiunea de instruire de 2 ore, dedicată educatoarelor care au acceptat să faciliteze programul formativ. Cu această ocazie, le-a fost distribuit Kitul metodologic și au fost familiarizate cu protocolul de cercetare. S-a discutat aplicat despre corelarea activităților din *Îndrumătorul educatoarei* cu sarcinile din *Caietul copilului*, despre procedura de încărcare a dovezilor multimedia (fotografii, materiale video) pe Kinderpedia și despre modul corect de completare a Grilei de observație.

Prezentarea pretestului

În etapa preexperimentală, am evaluat nivelul inițial al dezvoltării morale celor 330 de preșcolari, prin intermediul pretestului. Din perspectiva teoriei evaluării, itemii utilizați în cadrul pretestului se încadrează în categoria itemilor obiectivi cu alegere multiplă. Această alegere metodologică a fost esențială pentru a asigura fidelitatea cercetării, eliminând subiectivismul educatoarei în notare (răspunsul este fie corect, fie greșit, fără interpretări intermediare).

Totuși, modul de administrare a conferit o particularitate aparte pentru preșcolari. Aceștia au funcționat ca itemi semiobiectivi cu răspuns scurt sau restrâns, deoarece educatoarea nu le-a citit variantele de răspuns (a, b, c, d), copilul a trebuit să genereze singur soluția, fapt ce a crescut validitatea testului. Răspunsul nu a fost „ghicit”, ci construit mental de fiecare preșcolar. Pentru noi, ca cercetători, încadrarea răspunsului preșcolarului în grila standardizată a permis transformarea datelor calitative (cuvintele copilului) în date cantitative (scor 0 sau 1), facilitând astfel analiza statistică ulterioară în SPSS. Astfel, instrumentul a reușit să îmbine rigoarea măsurătorii cantitative cu natura dialogului specific vârstei preșcolare.

Experimentul formativ

Această etapă a reprezentat nucleul demersului investigativ, derulându-se pe parcursul a 25 de săptămâni. Intervenția a fost structurată pe un design de tip „scaffolding”, urmărind o rutină săptămânală clară pentru a asigura consecvența învățării. Activitățile debutau în fiecare

zi de luni, la „Întâlnirea de dimineață”, prin lectura unei povești cu conținut moral din Îndrumătorul educatoarei. Scopul inițial a fost familiarizarea preșcolarilor cu valori și concepte abstracte (empatie, inițiativă, perseverență, sinceritate, generozitate). Ulterior, pe parcursul săptămânii, se derulau activitățile didactice, fiind introduse treptat instrumentele de autoevaluare (cartonașele cu semaforul, emoticoanele). Doar la finalul săptămânii, după ce noțiunile erau bine înțelese și exersate, preșcolarii lucrau independent în caiet (la fișa corespunzătoare poveștii), aplicând direct una dintre tehnicile de autoevaluare vizate: autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare sau rubrica de evaluare.

Pe tot parcursul intervenției, monitorizarea a fost riguroasă și transparentă. Educatoarele au documentat constant procesul, încărcând pe platforma Kinderpedia dovezi multimedia (fotografii și videoclipuri) din timpul activităților de la grupă. Pentru preșcolarii din eșantionul de profunzime (cei cinci copii selectați prin pas de eșantionare din fiecare grupă), grila de observație fost completată și actualizată la un interval de cinci săptămâni. Pentru a asigura acuratețea acestor evaluări digitale, cadrele didactice au menținut permanent un caiet fizic de observații la grupă, unde au notat reacțiile spontane ale copiilor.

Selectarea eșantionului de conținut

În ceea ce privește conținutul, îndrumătorul funcționează ca o resursă integrată, reunind într-un singur loc toate elementele necesare desfășurării programului, de la suportul teoretic până la cel aplicativ. În paginile sale se regăsesc detaliate metodele specifice de autoevaluare, precum autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare (checklist) sau rubrica de evaluare, explicate prin exemple vizuale concrete, astfel încât aplicarea lor să devină intuitivă. Mai mult decât o simplă prezentare de instrumente, îndrumătorul conectează aceste metode cu universul poveștilor morale, oferind sugestii de activități practice, jocuri de rol și întrebări de reflecție care să transforme lectura într-o lecție de viață.

Cele cinci calități morale pe care le-am urmărit în această cercetare nu au fost alese la întâmplare. Pentru ca studiul nostru să fie cu adevărat util la grupă, ne-am asigurat că aceste calități sunt prezente în documentele oficiale care ghidează astăzi învățământul preșcolar: Curriculumul pentru educație timpurie (2019) și Reperele fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT 2010/2024).

Văzut ca o extensie personală a activităților de la grupă, *Caietul copilului* reprezintă instrumentul individual de lucru al preșcolarului, fiind punctul de convergență dintre joc, sarcină didactică și reflecție morală. Depășind statutul unei simple culegeri de fișe de lucru, acest caiet a fost structurat sub forma unui jurnal vizual atractiv, care invită preșcolarul să

devină protagonistul propriei formări și să își monitorizeze progresul într-un mod prietenos și accesibil vârstei.

Etapă postexperimentală (posttestul)

După cele 25 de săptămâni în care preșcolarii din grupele experimentale au fost expuși sistematic intervenției formative, iar cei din grupele de control au urmat parcursul educațional obișnuit, ambele grupe au fost supuse posttestului, moment în care am măsurat impactul metodelor folosite asupra calităților morale ale copiilor.

Etapă verificării la distanță (retestul)

Ultima fază a demersului investigativ a vizat verificarea stabilității achizițiilor la aproximativ o lună distanță de la încheierea programului formativ. Pentru a asigura validitatea statistică și comparabilitatea directă a datelor pe toate cele trei momente de testare, retestul a fost administrat respectând cu strictețe același protocol metodologic. Testul a fost elaborat după aceeași matrice de specificație ca la pretest și posttest, aplicat prin interviu individual (prezentarea exclusivă a imaginilor) și înregistrat digital prin intermediul platformei Google Forms. Această etapă a evidențiat măsura în care nivelul de înțelegere morală și capacitatea de autoevaluare ale preșcolarilor s-au menținut și după ce intervenția directă a încetat.

Pentru a înțelege cu adevărat ce s-a întâmplat în sălile de grupe dincolo de cifre, am organizat în această etapă o discuție deschisă (focus-grup) cu educatoarele implicate. Am vrut să aflăm „povestea nescrisă” a experimentului, elemente remarcabile observate de educatoare pe parcursul experimentului, ghidând conversația după un set de 10 întrebări-cheie. Datele ne-au permis să obținem o imagine de ansamblu cu date calitative.

Rezultatele cercetării experimentale

Prezentul subcapitol sintetizează rezultatele cercetării experimentale, urmărind testarea ipotezei generale, conform căreia „*Utilizarea metodelor de autoevaluare în educația timpurie, în cadrul unei intervenții formative, conduce la îmbunătățirea dezvoltării morale a preșcolarilor, prin optimizarea dimensiunii cognitive, a dezvoltării socio-emoționale și a autoreglării emoționale și comportamentale*”. Datele sunt prezentate analitic, cu detalierea etapelor prin care a fost testată fiecare ipoteză secundară.

Prima ipoteză a vizat testarea afirmației conform căreia „*Utilizarea metodelor de autoevaluare în cadrul intervenției formative conduce la îmbunătățirea semnificativă statistic a dimensiunii cognitive a dezvoltării morale la preșcolarii din grupul experimental, comparativ cu grupul de control*”. Demersul de cercetare a fost subordonat primului obiectiv

(O1), care a avut în vedere evaluarea nivelului inițial de dezvoltare a calităților morale (empatia, inițiativa, perseverența, sinceritatea și generozitatea) în etapa de pretest. Datele colectate în această fază au fost utilizate în eșantionare. Rezultatele au arătat faptul că doar o proporție restrânsă de preșcolari, de 8,8 % la grupa experimentală și 10,1 % la grupa de control, se încadra la un nivel înalt, restul manifestând un comportament dependent de ghidajul strict al adultului.

Cel de-al doilea obiectiv (O2) al cercetării a constatat în desfășurarea programului formativ prin integrarea sistematică a instrumentelor vizuale de autoevaluare. Spre deosebire de grupul de control, unde evaluarea a rămas o sarcină preponderent a educatoarei, preșcolarilor din grupa experimentală le-a fost transferat treptat responsabilitatea aceasta, prin tehnici specifice: *autonotarea* și *rubrica de evaluare* pentru raportarea la standarde de calitate, *tehnica semaforului* pentru monitorizarea comportamentului în timp real și *listele de verificare* pentru structurarea pașilor unei sarcini. Aceste instrumente didactice au funcționat ca o „oglină” simbolică prin care copiii au învățat să își gestioneze singur impulsurile interioare și să analizeze logic cât efort au depus, sau cât de corect s-au raportat la ceilalți, transformând normele exterioare în repere cognitive asimilate conștient.

Eficiența acestui demers a fost pe deplin dovedită prin atingerea celui de-al treilea obiectiv (O3), axat pe investigarea modificărilor cantitative în etapa de posttest. Rezultatele relevă o discrepanță semnificativă între cele două grupuri, validând statistic superioritatea abordării aduse de variabila independentă. În timp ce grupul de control a înregistrat un progres minim, firește pentru ritmul natural de dezvoltare (o creștere de la 10,1 % la 13,4 % la nivelul înalt), preșcolarii din grupul experimental au realizat un salt semnificativ, procentul celor care au atins autonomia morală crescând de aproape 5 ori, până la 49,1 %. Un alt indicator relevant pentru reușita intervenției a fost reducerea impresionantă a numărului de preșcolari aflați la un nivel scăzut de dezvoltare morală, care a coborât de la 45,3 % la doar 9,4 %. Aceste date arată că evoluția către autonomia comportamentală nu a fost accidentală, ci rezultatul direct al introducerii variabilei independente prin valorificarea constantă a instrumentelor de autoevaluare care au facilitat înțelegerea rațională a valorilor morale, confirmând astfel prima ipoteză secundară.

Cea de-a doua ipoteză secundară, „*Utilizarea metodelor de autoevaluare conduce la creșteri diferențiate ale nivelului dezvoltării morale în plan cognitiv la preșcolari, în funcție de grupa în care se află aceștia*”, a fost testată printr-un demers de cercetare care a vizat realizarea obiectivului al cincilea (O5), axat pe investigarea și analiza diferențiată a efectelor

variabilei independente în funcție de grupa de vârstă (mijlocie și mare). Cercetarea a scos în evidență faptul că, deși toți copiii au progresat, impactul autoevaluării a variat semnificativ. La grupele mari, componenta reflexivă a fost mai accentuată prin utilizarea cu mai mult succes a rubricilor de evaluare, în timp ce la grupele mijlocii, progresul a fost mediat mai puternic de suportul vizual imediat al semaforului, cu diferențe semnificative statistic între grupe. Variațiile rezultatelor indică faptul că utilizarea autoevaluării este eficientă la ambele grupe, dar totodată sunt și flexibile. Rezultatele se obțin în funcție de maturitatea cognitivă a colectivului, accentul în același timp tranziția către autonomia morală în mod personalizat. Analiza datelor arată că și a doua ipoteză secundară se confirmă.

Cea de a treia ipoteză secundară a vizat testarea afirmației conform căreia „*Utilizarea metodelor de autoevaluare determină îmbunătățiri semnificative ale dezvoltării socio-emoționale la preșcolari, evidențiate prin indicatori observaționali și diferențiate în funcție de vârstă și gen*”. Aceasta a fost testată prin demersurile de cercetare subordonate obiectivelor patru și șase (O4, O6). Prin metoda observației sistematice (O6), a fost investigată dinamica procesului de dezvoltare la nivelul comportamentelor de cooperare și empatie, observând o interiorizare profundă a acestora. Mai mult, evaluarea stabilității în timp prin realizarea retestului (O4) a certificat faptul acest progres nu a fost unul trecător. La grupul experimental, performanțele s-au menținut în proporție de 96 % (o fluctuație minimă de la 49,1 % la 47,2 %), dovedind că achizițiile socio-emoționale au devenit trăsături stabile de caracter, influențate pozitiv n maturizarea și diferența de gen a fiecărui copil. Analiza rezultatelor conduce la concluzia că și a 3-a ipoteză secundară se confirmă.

Cea de a patra ipoteză secundară a vizat testarea afirmației conform căreia „*Utilizarea metodelor de autoevaluare contribuie la îmbunătățirea autoreglării emoționale și comportamentale la preșcolari, reflectată în optimizarea relaționării cu sine și cu ceilalți*”. Analizele calitative ale datelor oferite de studiile de caz pe traiectorii individuale (O7), au arătat că introducerea variabilei independente, prin utilizarea sistematică a instrumentelor vizuale, a acționat ca o „frână” pentru impulsivitate sau ca o „schelă” pentru independență. Succesul acestui proces de autoreglare este confirmat și de investigarea percepțiilor cadrelor didactice (O8). Rezultatele din focus-grup și analiza sustenabilității pe o perioadă de 3 ani arată că educatoarele au valorificat în mod constant elementele de didactică utilizate în experimentul formativ, raportând o optimizare a atmosferei la grupă și o utilizare frecventă a autonotării (82%). Astfel, controlul impus inițial de adult s-a transformat într-o resursă internă, validând suplimentar faptul că autoevaluarea conduce la modificări eficiente și de durată, la

responsabilizarea preșcolarului în relația sa cu lumea. Datele indică astfel faptul că și ultima ipoteză secundară se confirmă.

Se poate astfel afirma că optimizarea dimensiunii cognitive a fost validată de diferența statistic semnificativă înregistrată la posttest, unde preșcolarii au arătat o internalizare a calităților morale. Maturizarea dezvoltării socio-emoționale s-a remarcat prin stabilitatea achizițiilor la retestare, dovedind că nu a fost o întâmplare sau un rezultat fericit, de moment, provocat de entuziasmul copiilor de a folosi materiale noi și viu colorate. Eficientizarea autoreglării emoționale și comportamentale, susținută de studiile de caz și de feedbackul cadrelor didactice, a arătat că adevărata esență a metodelor de autoevaluare constă în responsabilizarea copilului.

Prin transferul semnificativ al controlului de la adult către preșcolar, autoevaluarea transformă normele morale dintr-un set de obligații exterioare într-o resursă internă, conștientizată și aplicată independent în relația cu sine și cu cei din jur. Coroborarea datelor de cercetare privind cele patru ipoteze secundare, arată că se confirmă integral *ipoteza generală a cercetării*. Utilizarea metodelor de autoevaluare în educația timpurie, reprezintă un factor determinant în îmbunătățirea dezvoltării morale a preșcolarilor.

CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII

Concluzii derivate din analiza fundamentelor teoretice

Analiza teoretică din primele trei capitole arată că trecerea de la evaluarea făcută exclusiv de adult la autoevaluarea preșcolarului nu este reprezentată o simplă diferență de metodă, ci deopotrivă un demers complex și o necesitate fundamentată științific. Studiul literaturii de specialitate ne-a condus la trei concluzii teoretice majore, care susțin și explică întregul nostru demers practic:

Trecerea la evaluarea privită ca proces de învățare

Teoria pedagogică a evoluat de la simpla măsurare a rezultatelor (Tyler, Stake), la evaluarea formativă (Black și Wiliam, 1998, 2002) și, în final, la conceptul de „evaluare ca învățare” (Earl, 2003). În această paradigmă, granița dintre a învăța și a fi evaluat tinde să dispară. Preșcolarul nu mai este doar un receptor pasiv al aprecierilor sau sancțiunilor cadrului didactic, ci devine capabil să își analizeze singur comportamentul pentru a-l corecta.

Relevanța pentru cercetare: Această concluzie teoretică a fundamentat conceperea mijloacelor didactice prin care a fost introdusă variabila independentă, respectiv kitul metodologic. A arătat că tehnicile de autoevaluare propuse (autonotarea, tehnica semaforului, lista de verificare sau rubrica) reprezintă contexte reale de învățare pentru copil. Am arătat astfel că actul de evaluare trebuie să construiască autonomie, nu doar să constate o situație.

Preșcolarii sunt capabili de autoreglare dacă au instrumentele potrivite

Cea de-a doua importantă concluzie a fundamentării teoretice demontează mitul conform căruia autoevaluarea ar fi un proces prea complicat pentru preșcolari. Studiile despre autoreglarea învățării (Zimmerman, 2000; Panadero, 2017) și despre utilizarea rubricilor de evaluare la vârste mici (Andrade, 2019) confirmă că abilitățile de analiză pot fi activate de timpuriu. Condiția esențială este ca abstractul să fie tradus în elemente vizuale, perfect adaptate gândirii preșcolarului.

Relevanța pentru cercetare: Acest fundament teoretic a justificat decizia de a folosi suporturi vizuale (culori, fețele zâmbitoare, imagini) în locul materialelor clasice. Mai mult, a explicat mecanismul prin care variabila independentă a produs rezultatele așteptate: instrumentele au servit drept suport cognitiv și formativ, oferindu-i copilului impulsiv sau dependent structura clară de care avea nevoie pentru a se opri, a-și analiza reacția și a o corecta.

Autoevaluarea este cel mai sigur drum către interiorizarea regulilor morale

Dezvoltarea morală presupune trecerea de la a respecta o regulă doar de frica adultului (conformare situațională, Kochanska, 2002) la a o respecta din convingere (autonomie morală). Această trecere de la regula impusă din exterior (Piaget, 1932) la autonomia reală, este scopul suprem al educației caracterului. Sintetizând aceste teorii, concluzionăm că metodele clasice (poveștile, discuțiile morale), deși utile, sunt insuficiente dacă nu sunt urmate de o reflecție directă a copilului asupra propriilor fapte.

Relevanța pentru cercetare: Aceste repere conceptuale reprezintă chiar inima tezei: autoevaluarea este mediul ideal pentru interiorizarea valorilor morale. Oferindu-i copilului instrumente pentru a cunoaște/ recunoaște singur când a greșit (fără teama de a fi certat) sau când a fost generos (fără a aștepta o recompensă externă), am transformat regulile grupei în convingeri personale. Astfel se explică de ce preșcolarii din grupa experimentală au înregistrat salturi mari la indicii privind sinceritatea, empatia și perseverența. Ei nu au fost antrenați să evite o pedeapsă, ci au învățat să își asume conștient propriul comportament.

Concluzii desprinse din studiul preliminar. Perspectivele managementului educațional

Studiul preliminar, axat pe viziunea directorilor și a inspectorilor școlari, confirmă o schimbare majoră de perspectivă: autoevaluarea la preșcolari nu mai este doar un simplu instrument de „bifat” reușite, ci devine un proces esențial pentru interiorizarea valorilor. Analiza datelor arată clar că rolul ei principal este să ajute preșcolarul să treacă de la regula respectată din frică de pedeapsă sau din supunere față de adult (morală heteronomă - Piaget 2012, Cucos 2014), la o conduită independentă, bazată pe înțelegerea consecințelor (morală autonomă). Pentru ca această trecere să reușească, managerii din educație au propus intervenții pe trei niveluri distincte, dar conectate între ele.

La nivelul activității directe de la grupă, o primă concluzie majoră este necesitatea de a da o voce reală preșcolarului în procesul de evaluare (Clark, 2017). Acest lucru înseamnă să renunțăm la modelul tradițional bazat pe recompense externe (bulinele acordate exclusiv de educatoare) și să îi obișnuim să reflecteze zilnic asupra propriilor fapte. Astfel, „portofoliul de progres moral” (Trávníčková, 2020; Seitz & Bartholomew, 2008), alături de instrumente vizuale accesibile precum graficul emoțiilor sau copacul faptelor bune, transformă regulile abstracte în experiențe ușor de înțeles. Așa cum subliniază și Dumitrana (1999) sau Glava et al. (2009), prin acest tip de sprijin, educatoarea nu mai tratează preșcolarul ca pe un simplu executant, ci îl ghidează să judece singur și să acționeze independent.

Portofoliul se constituie ca un mecanism complex de evaluare, ce integrează o varietate

de rezultate concrete pentru a permite educatoarei formularea unor aprecieri obiective despre evoluția copilului. Datorită naturii sale reflective, acest instrument cultivă responsabilitatea preșcolarului. Îi permite, de asemenea, să aleagă temele de lucru și tehnicile utilizate, facilitând astfel tranziția către autoevaluare. Accentul se deplasează de la rezultatul finit către calitatea procesului de învățare în sine, devenind un suport esențial pentru formarea armonioasă a întregii personalități a copilului (Stan & Băbuț, 2022, p. 7502).

Trecând de nivelul grupei, rezultatele arată o nevoie acută de a schimba mentalitatea la nivel de management și inspecție școlară. Respondenții propun renunțarea la inspecțiile clasice, în favoarea unui model de mentorat pedagogic (Glickman et al., 2013), în care inspectorul devine un facilitator al inovației, oferind un feedback constructiv (Quintelier et al., 2020) și valorizând creativitatea. Principalul obstacol identificat este birocrația excesivă, motiv pentru care reducerea sarcinilor administrative și crearea unor comunități profesionale de învățare (Ministerul Educației, 2024) sunt văzute ca soluții vitale. Ele au rolul de a reda cadrelor didactice timpul necesar interacțiunii directe cu copilul și analizei bunelor practici împreună cu colegii.

Comunitățile de învățare reprezintă în viziunea lui Mara (2023, p. 5684), cadrul ideal pentru dezvoltarea profesională, oferind cadrelor didactice ocazia de a evolua împreună prin implicare și dialog constant. Aici, profesorii beneficiază de o îndrumare personalizată din partea mentorilor și de programe de formare croite exact pe nevoile reale ale unității de învățământ. Deși efortul de perfecționare vizează direct cadrul didactic, beneficiarii finali sunt copiii, care se bucură de un act educațional modern. Autorul consideră că învățarea realizată la locul de muncă, reprezintă cea mai eficientă strategie pentru o reformă sustenabilă, bazată pe schimb de experiență și sprijin reciproc în fața dificultăților.

Nu în ultimul rând, educația caracterului rezistă în timp doar dacă mesajul de la grădiniță se regăsește și în afara ei. Valorile capătă sens pentru preșcolari doar atunci când sunt validate de mediul social în care trăiește, ceea ce presupune un parteneriat real cu familia (Răileanu, 2021; Băbuț & Stan, 2021) și o deschidere reală către comunitate. Implicarea părinților ca parteneri în evaluare și derularea unor proiecte comune cu diverse organizații sau instituții locale oferă copiilor contexte reale unde văd direct efectele faptelor bune pe care le fac (Glava & Glava, 2002). În ansamblu, studiul preliminar arată că implementarea eficientă a autoevaluării impune o schimbare inclusiv la nivel de sistem. Reducerea birocrației, sprijinul directorilor și parteneriatul cu familia nu sunt doar opțiuni, ci condiții obligatorii pentru succes..

Concluzii desprinse din studiul I. Nevoia de formare a cadrelor didactice

Primul studiu cantitativ, fundamentat pe răspunsurile a 1490 de cadre didactice din învățământul preșcolar, a surprins o discrepanță majoră între pregătirea teoretică inițială și realitățile practice ale implementării autoevaluării la grupă. Dincolo de analizele statistice, studiul a dat voce practicienilor, evidențiind faptul că formarea oferită în facultate sau în liceul pedagogic este adesea percepută drept excesiv de teoretică. Ajunse la catedră, educatoarele resimt o lipsă acută de instrumente aplicate în domeniul autoevaluării la preșcolari, fiind nevoite să recupereze acest gol prin studiu individual sau apelul la colegi. Această vulnerabilitate a debutanților nu este o simplă impresie, ci reflectă o problemă de sistem a învățământului românesc. Așa cum subliniază Comisia Europeană (2023), lipsa unor programe de mentorat bine structurate, îi lasă pe tinerii profesori să gestioneze singuri ruptura dintre teoria universitară și practica la clasă, o realitate confirmată și de cercetările lui Darling-Hammond (2006).

În fața acestor deficiențe, participanții la studiu arată că abilitatea de a folosi corect autoevaluarea la preșcolari se construiește, de fapt, direct la grupă, prin experiență și prin pregătirea pentru obținerea gradelor didactice. Faptul că educatoarele compensează golurile inițiale prin maturizare profesională confirmă teoriile lui Korthagen (2010), care subliniază că măiestria pedagogică nu rezultă dintr-o simplă acumulare de concepte, ci este rodul unei practici reflexive constante, în care dascălul își analizează și își ajustează permanent metodele.

Chiar dacă se bazează mai mult pe intuiție și experiența acumulată, cadrele didactice își doresc o fundamentare științifică a modului în care fac evaluarea. Aproape toți respondenții consideră cursurile de specialitate ca fiind esențiale pentru progresul lor profesional, semnalând o nevoie urgentă de programe de formare continuă specifice educației timpurii. Mai mult, studiul relevă o preferință clară pentru soluții practice. Educatoarele consideră că ghidurile metodologice, instrumentele de lucru concrete și formarea aplicată le sunt mult mai utile decât simplele asistențe la activitățile colegilor. Această nevoie de repere operaționale rezonă cu abordarea lui Hattie (2012), care argumentează că profesorii au nevoie de metode cu un „impact vizual” puternic și de instrumente concrete pentru a asigura succesul fiecărui copil.

Concluziile acestui prim studiu sugerează faptul că educatoarele sunt deplin motivate să integreze autoevaluarea în rutina zilnică, însă reușita depinde de trecerea de la o formare preponderent teoretică la un sprijin metodologic mult mai concret. Pentru cercetarea noastră, aceste rezultate au fost esențiale, deoarece au ghidat direct experimentul practic. Nevoia acută a cadrelor didactice de a avea instrumente vizuale clare și ușor de implementat la grupă a fost un important argument pentru care am creat și utilizat subordonat variabilei independente setul

de materiale pe care l-am numit kitul metodologic, propus în ultima parte a tezei.

Concluzii desprinse din studiul II. Dinamica autoevaluării în practica la grupă

Cel de-al doilea studiu cantitativ trece dincolo de formarea teoretică a cadrelor didactice și analizează ce se întâmplă la grupă. Dacă primul studiu a evidențiat lipsurile din pregătirea inițială, această etapă a mers la „inima meseriei”, urmărind modul în care obiceiurile educatoarelor, regulile instituției și resursele disponibile ajută sau, dimpotrivă, blochează autonomia preșcolarilor.

Deși toată lumea recunoaște valoarea autoevaluării, datele noastre arată că evaluarea tradițională, făcută exclusiv de adult, rămâne instrumentul didactic principal la grupă, faptul că educatoarele ezită să cedeze preșcolarilor puterea de a se evalua, este de altfel o barieră bine cunoscută în literatura de specialitate (Black & Wiliam, 2009). Așa cum explică Hattie și Timperley (2007), Cadrele didactice preferă „feedback-ul de corectare” clasic pentru că le oferă siguranță, în timp ce ghidarea copilului către autoreglare necesită mai mult efort și răbdare. În plus, neîncrederea în capacitatea copiilor de a se evalua corect (Andrade & Valtcheva, 2009) este amplificată de presiunile din sistem. Rapoartele proiectului CRED (2023) arată că deși noul Curriculum pentru educația timpurie (2019) cere implicarea activă a copilului, așteptările părinților de a primi rezultatele exacte le împing pe educatoare înapoi în zona de confort a evaluării clasice. Rămânem blocați, așadar, în tensiunea dintre a folosi evaluarea pentru a-l ajuta pe copil să învețe și a o folosi doar ca pe un verdict final dat de adult.

Dincolo de aceste constrângeri, studiul evidențiază că adevărata măiestrie în aplicarea autoevaluării nu vine din anii de facultate sau din simpla vechime la catedră, ci din maturizarea profesională dovedită prin examenele de grad didactic. Această concluzie confirmă teoria lui Korthagen (2010), care arată că excelența pedagogică apare atunci când intuiția practică se îmbină perfect cu standardele de performanță. Mai mult, datele noastre arată că educatoarele se adaptează remarcabil, reușind să integreze tehnici de autoevaluare indiferent de lipsurile materiale din grădinițe, păstrând tehnici mai complexe (precum autocorectarea), doar pentru copiii a căror dezvoltare permite acest lucru. Această flexibilitate se aliniază direct cu recomandările OECD (2024b), privind crearea unor medii de învățare adaptate fiecărui copil.

O noutate adusă de cercetarea noastră este deschiderea cadrelor didactice către tehnologie. Ele văd softurile educaționale ca pe un ajutor major, capabil să facă autoevaluarea mai transparentă și mai atractivă pentru copiii de astăzi. De altfel, 98,2% dintre cele 1463 de cadre didactice respondente recunosc faptul că preșcolarii au cel mai mult de câștigat din acest proces. Acest procent uriaș sugerează că, deși ezită să cedeze controlul, educatoarele știu că

preșcolarii sunt capabili să se autoevalueze. Perspectiva validează ideea lui Andrade (2019), conform căreia evaluarea formativă cu adevărat utilă se produce direct în mintea celui care învață, transformând responsabilizarea copilului și într-un instrument de comunicare transparentă cu familia.

Pentru cercetarea noastră, aceste rezultate au fost decisive. Tensiunea dintre dorința educatoarelor de a folosi autoevaluarea și teama lor de a renunța la controlul clasic ne-a arătat că este nevoie de un instrument care să ușureze această trecere. Acesta este și motivul pentru care am creat materialele din kitul metodologic valorificat în experimentul formativ, gândite să le ofere educatoarelor un suport vizual util, atractiv și sigur, prin care să poată transfera pas cu pas o parte din responsabilitate către preșcolari. Am arătat astfel faptul că rigoarea evaluării și autonomia preșcolarului nu se exclud, pot funcționa perfect împreună.

Concluzii desprinse din studiul III. Autoevaluarea și educația morală

Cel de-al treilea studiu ne arată clar că educația morală înseamnă mult mai mult decât un set de reguli abstracte. În educația preșcolară, educația morală este o experiență vie, modelată de măiestria educatoarei și nevoile preșcolarului. O primă concluzie este că abilitatea de a gestiona acest proces nu vine doar din simpla trecere a anilor la catedră. Ea se rafinează în timp și atinge un echilibru real odată cu obținerea primelor grade didactice (în special definitivatul). Această evoluție confirmă ideea lui Biesta (2021) despre „tactul pedagogic”, acea intuiție excelentă a dascălului de a ști exact când și cum să intervină. Când adultul creează acest spațiu de siguranță emoțională, autoevaluarea devine pentru copil primul lui exercițiu real de onestitate. Așa cum arată și studii recente (Sticker et al., 2021), la 4-6 ani, preșcolarii încep să se vadă pe ei înșiși ca prin niște oameni capabil să ajute, să împartă și să ofere consolare, conturându-și o primă imagine morală de sine.

Felul în care se face această educație morală depinde mult și de mediul în care trăiește copilul. Datele noastre au arătat diferențe practice interesante. În mediul rural, educatoarele se bazează mult pe tradiție și pe spiritul de comunitate, iar în mediul urban, grădinița se deschide către o diversitate de actori comunitari, transformând aceste interacțiuni în adevărate lecții de viață. Indiferent de mediu, ancorarea valorilor morale în realitatea imediată a copilului este esențială. Mai mult, noile reglementări (precum OME nr. 6584/2024) ne propun să redactăm un raport descriptiv la finalul grupei mari. Asta înseamnă că monitorizarea progresului socio-emoțional și moral al preșcolarilor nu mai este doar o opțiune a educatoarei, ci o necesitate și o obligație oficială.

O altă concluzie majoră ne arată cum interiorizează copiii aceste valori. Ei preferă clar

instrumentele care valorifică „limbajul emoției” și al vizualului dinamic. Faptul că folosim filme didactice și personaje animate nu este o simplă încercare de a-i distra pe copii, ci o strategie pedagogică cu rezultate dovedite, care urmărește simplu noțiuni etice complicate. Așa cum susține Hattie (2012), când un copil urmărește un personaj care rezolvă o problemă morală, empatia lui acționează mult mai puternic decât la orice explicație teoretică. Pentru a valorifica această disponibilitate a copilului, educatoarele dau dovadă o mare flexibilitate. Îmbină cerințele oficiale cu oportunitățile oferite de platformele digitale și integrează natural educația morală în absolut toate activitățile zilei.

Aceste concluzii au fost fundamentale pentru construirea designului experimental. Faptul că preșcolarii reacționează cel mai bine la imagini și la personaje care le oferă un model de comportament, ne-a susținut să realizăm un instrumentar de autoevaluare strict vizual și intuitiv. Materialele au fost gândite ca o punte între tactul educatoarei și nevoia de independență al preșcolarului.

Concluzii desprinse din studiul IV. Valențele instrumentelor de autoevaluare în optimizarea calităților morale

Cercetarea de tip experimental a pornit de la premisa că profilul moral al preșcolarului nu se formează de la sine, ci se construiește pas cu pas, iar acest proces poate fi accelerat folosind constant tehnici de autoevaluare. Datele obținute confirmă această ipoteză și ne oferă câteva concluzii esențiale pentru educația timpurie. Se evidențiază faptul că instrumentele de autoevaluare funcționează optim împreună, ca o „schelă” de susținere (scaffolding) pentru dezvoltarea morală, fiecare având un rol distinct:

- Prin trecerea de la aprecierea exclusivă a educatoarei la procesul de *autonotare*, preșcolarul este determinat să internalizeze criteriile de succes. Evoluția descendentă a curbei erorii de autoevaluare, înregistrată de la prima până la a ultima secvență a experimentului (S1-S5), nu reflectă doar o mai bună înțelegere a sarcinii de lucru, ci o veritabilă maturizare a eului, preșcolarul învățând să se privească reflexiv fără a mai aștepta permanent confirmarea adultului.
- *Tehnica semaforului* a funcționat ca un reglator social imediat, dovedindu-se esențială pentru cultivarea empatiei și a generozității. Prin intermediul feedback-ului vizual imediat, copiii au văzut clar cum îi afectează pe ceilalți, reușind să își transforme impulsivitatea într-un comportament pozitiv asumat.
- *Listele de verificare* au oferit structura logică necesară educării voinței. Acestea au transformat un concept abstract (precum perseverența) într-o succesiune de pași concreți și

vizibili. Succesul lor, remarcat în special în mediul rural, ne arată cât de multă nevoie au copiii de rigoare și pași clari în activitate.

➤ *Rubricile de evaluare* au stabilit clar standardul de calitate. Prin suportul lor vizual, au eliminat confuzia, devenind baza pe care am susținut la grupul experimental dezvoltarea sincerității și inițiativei. Datele ne-au arătat că preșcolarii au utilizat rubrica pentru a-și calibra efortul înainte de finalizarea sarcinii, dând astfel dovadă de o capacitate extraordinară de a-și anticipa și regla munca.

Sinceritatea manifestată de preșcolari în procesul de autoevaluare, chiar și în situațiile în care performanțele lor nu au atins nivelul maxim, confirmă faptul că programul de intervenție a reușit să creeze un climat de siguranță emoțională, în care greșeala a fost asumată firesc, ca o ocazie de a învăța. Deși instrumentele s-au dovedit universal valabile, putând fi aplicate eficient indiferent de mediul de proveniență al copiilor, am observat că ele permit și o abordare personalizată. Rigoarea listelor de verificare s-a pliat perfect pe nevoile copiilor care solicitau o structură externă stabilă, în timp ce finețea rubricilor a răspuns așteptărilor preșcolarilor orientați spre detaliu. Astfel, autoevaluarea își depășește statutul pur metodic și devine un veritabil instrument incluziv, capabil să egalizeze șansele la o educație morală de calitate.

Cercetarea atestă faptul că implementarea tehnicilor de autoevaluare transformă preșcolarul dintr-un simplu subiect evaluat într-un partener activ al propriei formări. Această schimbare nu doar că îl ajută să rezolve mai bine sarcinile de la grupă, ci pune o fundație solidă pentru cristalizarea unei conștiințe morale pe deplin autonome.

Concluzii desprinse din analiza calitativă longitudinală. Focus-grupul și studiul de sustenabilitate

Datelor obținute la focus-grup, alături de interviurile realizate la trei ani distanță cu educatoarele implicate în etapa experimentală (studiul de follow-up), ne arată că autoevaluarea în grădinițele în care a fost realizată cercetarea de tip experimental a devenit o practică reală și de durată.

Imediat după terminarea experimentului, discuțiile cu educatoarele ne-au confirmat că preșcolarii pot reflecta cu adevărat asupra comportamentului lor, cu condiția ca procesul să fie integrat ca o joacă și să aibă suport vizual. La începutul intervenției formative, educatoarele au apreciat mai ales faptul că au putut gestiona mai ușor grupa folosind tehnica semaforului, în timp ce preșcolarii au fost atrași de perspectiva de a deține ei controlul prin autonotare și listele de verificare. În final însă, rezultatul a fost același pentru toți. S-a creat un mediu educațional

bazat pe autonomie, responsabilitate și empatie.

O validare suplimentară a cercetării a venit odată cu studiul de sustenabilitate, la trei ani distanță de finalizarea experimentului. Faptul că educatoarele au continuat să integreze aceste instrumente de autoevaluare în rutina lor zilnică sugerează că aplicarea variabilei independente a constituit pentru aceste cadre didactice și o experiență de formare care le-a ajutat real la grupă. Considerăm că instrumentele didactice utilizate au trecut testul timpului, se dovedesc utile și flexibile în fața provocărilor de zi cu zi din grădiniță.

Mai mult, urmărirea în timp a acestor grupe a scos la iveală o schimbare importantă a generațiilor. Educatoarele au observat că preșcolarul de astăzi are mai puțină răbdare și e nevoie uriașă de stimuli rapizi și interactivi. Prin urmare, marea provocare nu mai este să ne întrebăm dacă trebuie să utilizăm autoevaluarea, ci cum o putem adapta pentru „nativul digital”. Astfel, direcția principală, cerută și de la catedră, este mutarea acestor instrumente în mediul digital (adaptarea lor pentru tablete inteligente sau table interactive) și o colaborare mult mai strânsă cu familia. Analiza noastră pe termen lung, validează utilizarea autoevaluării nu doar ca pe un instrument didactic eficient, ci ca un adevărat *sistem viu și adaptabil*, capabil să-l pregătească pe preșcolar să își asume conștient învățarea.

Limitele cercetării

Deci rezultatele obținute sunt clare și confirmă integral ipotezele, ele trebuie privite ținând cont de câteva limite practice și metodologice.

O primă limită ține de vârsta copiilor și de mediul de aplicare. Instrumentele noastre au fost calibrate și utilizate exclusiv pentru grupele mijlocie și mare. La grupa mică, la trei-patru ani, copiii nu au încă dezvoltarea cognitivă necesară pentru a-și analiza constant și asumat comportamentul, de aceea materialele utilizate în experimentul formativ necesită pentru această vârstă reconsiderări semnificative și o testare corespunzătoare. De asemenea, kitul metodologic a fost folosit strict în mediul instituționalizat (la grădiniță). Faptul că părinții nu utilizat acasă aceste instrumente, pentru a testa și pentru acest context rezultatele pe care pot să le aducă reprezintă o limită a studiului.

A doua limită este riscul subiectivității educatoarei în evaluare. Pentru a diminua acest risc, au fost realizate sesiuni de instruire a educatoarelor care au desfășurat activitățile didactice în cadrul cercetării. De asemenea, la pretest, posttest și retest copii din lotul experimental nu au fost evaluați pe baza unor impresii generale. Au fost utilizați descriptori de performanță stabiliți anterior cu educatoarele de la grupele experimentale, unde fiecare răspuns sau fiecare acțiune a copilului a fost punctată precis, în funcție de atingerea comportamentului vizat,

asigurând astfel obiectivitatea și validitatea datelor.

Direcții viitoare de studiu

Trecând dincolo de aceste limite metodologice, succesul validat al programului deschide perspective valoroase pentru practica educațională. O direcție viitoare de acțiune vizează formarea continuă a cadrelor didactice, pe aspecte circumscrise utilizării autoevaluării în educația preșcolară, pentru a facilita valorificarea acestor practici la scară largă.

Cea mai provocatoare direcție de cercetare este dictată de realitatea de la catedră. Studiul de follow-up realizat cu educatoarele la trei ani distanță de la experiment a evidențiat o schimbare la nivelul noilor generații de preșcolari: o scădere a timpului de răbdare și o atracție majoră către stimulii rapizi, interactivi. Astfel, o direcție strategică de continuare și dezvoltare a acestei cercetări o reprezintă testarea utilizării în spațiul digital a instrumentelor de autoevaluare utilizate în experiment. Transformarea tehnicii semaforului sau a listelor de verificare în aplicații educaționale interactive, utilizabile pe tabletele inteligente sau pe tablele interactive din grădinițe, ar răspunde perfect profilului psihologic al „nativului digital”. O astfel de adaptare ar păstra intactă valoarea reflexivă a tehnicilor de autoevaluare utilizate în experiment, dar ar crește și gradul lor de atractivitate, ancorând educația morală direct în realitatea tehnologică a copiilor.

Nu în ultimul rând, pornind de la particularitățile realizării educației morale la copii, și în special de la nevoia de culegere și interpretare de date pe un interval mai mare de timp, pentru a putea avea concluzii mult mai contextualizate, considerăm că un studiu viitor, desfășurat pe un ciclu preșcolar complet, ar putea oferi date extrem de valoroase despre rezultatele utilizării tehnicilor și instrumentelor de autoevaluare.

Cuvânt de încheiere

La finalizarea acestei cercetări, ne întoarcem la esența educației timpurii: preșcolarul. Dincolo de cifre, statistici și teorii complexe, lucrarea de față arată că preșcolarii au o capacitate extraordinară de a contribui conștient la propria dezvoltare, atunci când se află într-un mediu educațional sigur și primesc instrumentele potrivite. Autoevaluarea s-a dovedit mult mai mult decât o simplă metodă didactică, a venit un prim exercițiu real de libertate asumată și responsabilitate.

Valoarea principală a acestei teze stă în utilitatea ei practică. Prin crearea și utilizarea cu succes a kitului metodologic de autoevaluare, am reușit să construim o punte solidă între teoriile educaționale moderne și realitatea plină de viață, adresa imprevizibilă, de la grupă. Se

răspunde astfel și unor nevoi urgente ale educatoarelor de a avea resurse practice, clare și eficiente, iar acest instrumentar susține transformarea dezideratului teoretic de realizare a „evaluării *ca* învățare” într-o rutină zilnică simplă, atractivă și incluzivă. Faptul că aceste instrumente didactice au trecut testul timpului și sunt folosite curent și astăzi în grădinițele din studiu confirmă că munca noastră a depășit granițele unui experiment academic, devenind o resursă vie pentru profesori.

Privind spre viitor, această lucrare nu este un punct final, ea deschide un nou câmp de reflecție și acțiune educațională. Într-o societate care se mișcă uluitor de repede, în care generațiile de „nativi digitali” obligă sistemul educațional să se reinventeze constant, educația caracterului rămâne cea mai sigură ancoră. Prin flexibilitatea ei și prin posibilitatea de a fi adaptată rapid inclusiv pentru mediul digital, structura metodologică și instrumentală propusă de noi poate să răspundă unor astfel de provocări.

REFERINȚE

- Acu, I. L., & Țăpoi, S. (2013). Învățarea prin cooperare în alternativa Step by Step. În V. Chiș, I. Albulescu, H. Catalano (coordonatori). *Pedagogii alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici* -. Eikon. 324–328. ISBN 978-973-757-830-3
https://www.asaguna.ro/wp-content/uploads/Volum_Pedagogii_Alternative_2013.pdf
- Administrația Prezidențială. (2021). *Raportul proiectului România Educată*.
https://www.presidency.ro/files/userfiles/Fisa_de_sinteza_a_raportului_Proiectului_Romania_Educata.pdf
- Adu, P. [Philip Adu, Ph.D]. (2023, 10 februarie). *QDA Miner Liter (A Free Qualitative Data Analysis Software) Overview* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=dnaDZASZjCo>
- Agheană, V. (2019). Pedagogiile alternative. Un alt mod de a face educație. *Cultura*, 603(7), 15–25.
https://www.academia.edu/40104628/Pedagogiile_alternative_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia_un_alt_mod_de_a_face_educa%C8%9Bie
- Albro, C., & Ebert, S. (2014). Plan-Do-Review in Kindergarten. *ReSource Winter 2014–2015*.
https://highscope.org/wp-content/uploads/2018/08/HSwinter2014-15_72_Plan-Do-Review.pdf
- Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*. ALL. ISBN 978-606-587-197-7
- Albulescu, I., & Catalano, H. (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*. Didactica Publishing House. ISBN 978-606-683-985-3
- American Psychological Association. (n.d.). *APA Dictionary of Psychology*. Intrarea „Self-evaluation”. <https://dictionary.apa.org/self-assessment-motive>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H. L., & Brown, G. T. L. (2016). Student Self-Assessment in the Classroom. *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* Routledge, 319–334.
<https://ssrbsite.files.wordpress.com/2017/11/routledgehandbooks-9781315749136-chapter18-heidi.pdf>

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Andreescu, F. (1972). *Pedagogia preșcolară. Manual pentru liceele pedagogice de educatoare*. EDP.
- Anh, V. T. K. (2018). Evaluation models in educational program: Strengths and weaknesses. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(2), 140–150.
<https://scispace.com/pdf/evaluation-models-in-educational-program-strengths-and-4fbjrlnq0c.pdf>
- Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 703–718. <https://doi.org/10.1037/a0022540>
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP Model for Quality Evaluation at School Level: A Case Study. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 189–206. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180614.pdf>
- Baban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*. Presa Universitară Clujeană.
- Balcanu, A.-D., & Mîrzanca, M.-R. (2019). *Studiu privind alternativele educaționale existente în sistemul de învățământ preuniversitar din România*.
<https://ro.scribd.com/document/485624773/Livrabil-s-a-3-7-EDU-PART>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Băbuț, T. M., & Stan, L. A. (2021). Collaboration Between Family and Kindergarten in the Education of Children in Romania. *ICERI2021 Proceedings*, 5569–5576. 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1257>
- Băbuț, T. M., & Stan, L. A. (2022). Moral Values from the Parents' Perspective. *INTED2022 Proceedings*. 16th International Technology, Education and Development Conference, 7374-7379. [Crossref] <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1862>
- Berkowitz, M. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153–158.
https://www.researchgate.net/publication/251599562_What_works_in_values_education
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*:

- Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2002). Beyond the Black Box: Assessment for Learning. *Assessment Reform Group University of Cambridge, Faculty of Education*.
https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Beyond_the_Black_Box.pdf
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă: Repere axiologice și metodologice*. Polirom.
- Bocoș, M. (2021). Etapele cercetării educaționale. În M.-D. Bocoș, C. Stan, & C.-A. Crișan (coord.). *Cercetarea educațională. Coordonate generale ale activităților de cercetare*. 27–64. Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M., Catalano, H., Mihai, E., & Florean, S. (coord.). (2008). *Step by Step – un brand educațional de succes*. Karuna.
- Bocoș, M., & Chiș, O. (2012). *Abordări praxiologice în educația timpurie*. Paralela 45.
- Bocoș, M., Stan, C., & Crișan, C. (2021). *Cercetarea educațională. Repere metodologice și instrumentale (vol. II)*. Presa Universitară Clujeană.
- Bontaș, I. (1994). *Tratat de pedagogie. (ediția a VI-a revăzută și adăugită)*. All. ISBN 978-973-571-738-4
- Bourke, R., & Mentis, M. (2011). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854–867.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Brănișteanu, R., & Florescu, D.M. (2024). *Ghid practic pentru dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor și educarea valorilor la vârstele mici*. Trend. ISBN 978-606-973-137-3
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2012). Student Self-Assessment. În J. McMillan (Ed.), *The Handbook of Research on Classroom Assessment*, 367–393. SAGE Publications.
- Brown, G., & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research.*, 2(1), 22–30.
<https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Brownell, C. A. (2013). Early Development of Prosocial Behavior: Current Perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4306462/>
- Bulat, G., Gînu, D., & Rusu, N. (2015). *Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic*.

- A.O. „Lumos Foundation Moldova”. https://wearelumos.org/wp-content/uploads/2024/08/2_Evaluarea_dezvoltarii_copilului.pdf
- Cambridge University Press. (n.d.). *Cambridge Dictionary*. Intrarea „Self-assessment”. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-assessment>
- Catalano, H. (2020). Studiul tematic – Strategie didactică eficientă de integrare a conținuturilor. În H. Catalano, I. Albulescu. *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*. Didactica Publishing House. 117-155. ISBN 978-606-048-281-9.
- Catalano, H., & Albulescu, I. (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivativ și gradul didactic II*. Didactica Publishing House
- Catalano, H., & Răileanu, D. (2019). Jocul – principala formă de organizare a procesului de învățământ în grădiniță, În I. Albulescu & H. Catalano, *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivativ și gradul didactic II*, 279-332, Didactica Publishing House, ISBN 978-606-683-985-3
- Catalano, H., & Rus, A. (2025). Dimensiuni conceptuale și aplicative ale jocului în educația timpurie, În H. Catalano & I. Albulescu, *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune*, 135–214. Didactica Publishing House. ISBN 978-606-048-937-5
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Polirom. ISBN 978-973-46-1016-7
- Chen, S., Green, M., & Hodge, K. N. (2025). Four-to-six-year-olds’ developing metacognition and its association with learning outcomes. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1653320>
- Ciascai, L. (2016). *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*. Editura Presa Universitată Clujeană. <https://ceae.ro/wp-content/uploads/2017/05/Fundamentarea-abordarii.pdf>.
- Ciolan, L. & Ciolan, L. E. (2008). *Demersuri integrate în învățământul primar*. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Proiectul pentru Învățământul Rural. <https://ro.scribd.com/document/186948702/Demersuri-Integrate-in-Inv-Primar>
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach* (1 ed.). Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.5040/9781805014362>
- Comenius, J.A. (1958). *Texte alese*. Editura de Stat Didactică și Pedagogică.

- Comenius, J.A. (1970). *Didactica Magna. (tradus de Iosif Antohi)*. Editura Didactică și Pedagogică. <https://vesteabuna.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/jan-amos-comenius-didactica-magna-public-pdf.pdf>
- Comisia Europeană. (2023). *Monitorul educației și formării 2023—ROMÂNIA*. Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură. <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2023/12/monitorul-educatiei-si-formarii-2023-NCAN23021RON.pdf>
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Croitoru, I., & Munteanu, H. (2014). The Moral-religious Education – A Support of Self-conscience Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2155–2163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.536>
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus and T. Kellaghan (eds.). *EVALUATION MODELS*. Kluwer Academic Publishers.
- Cuciureanu, M., Felea, G., Herseni, I., Luminița Catană, & all. (2011). *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*. MECTS, Institutul de Științe ale Educației. <https://www.researchgate.net/publication/319678838>
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie (ed. a III-a revăzută și adăugită)*. Polirom. ISBN 978-973-46-4041-6
- Curelaru, M. (f.a). *Metode de cercetare în psihologie*. <https://ro.scribd.com/doc/257630711/Metode-de-Cercetare-In-Psihologie-Mihai-Curelaru>
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Desjarlais, M., & Smith, P. (2011). A Comparative Analysis of Reflection and Self-Assessment. *International Journal of Process Education*, 3(1), 88–99. <https://pcrest.com/L2LTI/PLS/july/4/reflection.pdf>

- Diaconu, M., Jinga, I., Ciobanu, O., Pescaru, A., & Păduraru, M. (2004). *Pedagogie. Științele Educației*.
- Dias, M. do R., Correia, P. G., & Correia, P. R. (2016). ABC Traffic Light: A Health Education Tool. *World Journal of Educational Research*, 3(2), 523–530. https://www.researchgate.net/publication/310388299_ABC_Traffic_Light_A_Health_Education_Tool
- Dicționarul explicativ al limbii române (DEX online)*. (f.a.). Accesat la [19 martie 2025], de pe <https://dexonline.ro>
- Dicționar de filosofie Larousse*. (1999). Editura Univers Enciclopedic.
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving Metacognitive Abilities As An Important Prerequisite for Self-Regulated Learning in Preschool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449–459. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553341>
- Dulamă, M. E. (2005). Tehnici de autoevaluare și interevaluare. *Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA*, nr. 5-6(33-34), 90–97. https://www.prodidactica.md/revista/Revista_33_34.pdf
- Dulamă, M. E. (2008). *Metodologii didactice activizante*. Clusium. ISBN 978-973-555-552-8
- Dumitrana, M. (1999). *Educarea limbajului în învățământul preșcolar (Vol. 1)*. Compania.
- Dzelzkaleja, L. (2017). Real Time Color Codes in a Classroom—Position Paper: *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*, 160–165. <https://doi.org/10.5220/0006357201600165>
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press. <https://ro.scribd.com/document/234791238/2-Assessment-Earl-L-2003>
- Eberhart, J., Ingendahl, F., & Bryce, D. (2025). Are metacognition interventions in young children effective? Evidence from a series of meta-analyses. *Metacognition and Learning*, 20(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09405-x>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2022). *Cele 100 de limbaje ale copiilor. Experiența Reggio Emilia în transformare*. (traducere după ediția a treia de Roxana Sahanagiu și Adina Iacob). Signatura. ISBN 978-606-9071-10-6
- Efklides, A., & Misailidi, P. (2019). Emotional Self-Regulation in the Early Years: The Role of Cognition, Metacognition and Social Interaction. În D. Whitebread, V. Binne, L. Harker-Schuch, & C. McLachlan (Eds.), *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, 502–516. SAGE Publications.

- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8. ed). Merrill. https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Paul-Eggen-Don-Kauchak-Educational-Psychology_-Windows-On-Classrooms.-8th-edition-Merrill-Pearson-2010.pdf
- Escorza, E., T. (2003). From Tests to Current Evaluative Research. One Century, the 20th, of Intense Development of Evaluation in Education. *RELIEVE*, 9(1). <https://www.redalyc.org/pdf/916/91690102.pdf>
- Fancourt, N. (2005). Challenges for self-assessment in religious education. *British Journal of Religious Education*, 27(2), 115–125. <http://dx.doi.org/10.1080/0141620042000336611>
- Fénelon, F. (1915). *Instrucțiuni indirecte. Noțiuni de pedagogie*, trad. Dumitru Călăușeriu. Tipografia Al.N. Leon&C-nie.
- Fiedler, S., & Glöckner, A. (2015). Attention and moral behavior. *Current Opinion in Psychology*, 6, 139–144. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.08.008>
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Gradual Release of Responsibility Instructional Framework. *IRA E-Sentials*, 1–8. <https://doi.org/10.1598/e-ssentials.8037>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-developmental Inquiry, *AMERICAN PSYCHOLOGIST*. <https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCognitiveMonitoring.pdf>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5. ed). Sage. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1832172/mod_resource/content/1/Uwe%20Flick%20-%20An%20Introduction%20to%20Qualitative%20Research%202014.pdf
- Gardier, M., & Geurten, M. (2024). The developmental path of metacognition from toddlerhood to early childhood and its influence on later memory performance. *Developmental Psychology*, 60(7), 1244–1254. <https://doi.org/10.1037/dev0001752>
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review*, 49, 80–100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gherguț, A. (2023). *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Polirom. ISBN 978-973-46-9381-8
- Ghiță, C.M. (2018). Teoria lui Albert Bandura. În G. Pânișoară (ed.) *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?*, 54–67. Polirom

- Gârboan, R., & Șandor, S. D. (2006). Metode calitative utilizate în evaluarea de proiecte. *Transilvanian Review of Administrative Sciences*, 16, 56–70.
<https://rtsa.ro/rtsa/index.php/rtsa/article/viewFile/175/171>
- Glava, A. (2020). *Educație timpurie [Suport de curs]*. Universitatea Babeș-Bolyai.
- Glava, A., & Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Dacia. ISBN 973-35-1471-3
- Glava, A., Pocol, M., & Tătaru, L. L. (2009). *Educația timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*. Paralela 45. ISBN 978-973-47-0685-3
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *The basic guide to supervision and instructional leadership (3rd ed)*. Pearson.
<https://ia601800.us.archive.org/21/items/educational-administration-concepts-and-practices/The%20Basic%20Guide%20to%20Supervision%20and%20Instructional%20Leadership.pdf>
- Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională* (traducere Irina-Margareta Nistor). Curtea Veche.
https://ccdph.ro/wp/wp-content/uploads/2020/05/1469123057_Daniel_Goleman_-_Inteligenta_emotionala.pdf
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed). Teachers College Press.
- Haheu-Munteanu, E. (2016). *Teoria și metodologia evaluării preșcolarilor*. [Suport de curs]. UPS „Ion Creangă”.
https://dir.upsc.md/handle/123456789/188/Metodologia_evaluarii_prescolarilor_suport_de_curs.pdf
- Hammond, S. I. (2014). Children’s Early Helping in Action: Piagetian Developmental Theory and Early Prosocial Behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, 759.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00759>
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142.
<https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351036979>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children developing self-regulation

- skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1626–1642. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Higuchi, K. [my research & education]. KH Coder 3 tutorial (English) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ULhddsc2Nqo>
- Ignat, C. (2019). Theoretical contributions and coherent strategies in early education in Romania. *Journal Plus Education*, 25(2), 171–178. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1380>
- Ignat, E., & Suci, V. (2021). Evaluarea activităților didactice la grupele combinate. În H. Catalano și I. Albușescu (eds.), *Specificul activităților didactice la grupele combinate. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*, 341–379. Didactica Publishing House.
- Ilica, A. (2017). *Istoria pedagogiei de la origini până în prezent. Idei și instituții de educație, concepții și paradigme* (curs universitar). Editura Tiparnița. <https://ro.scribd.com/document/564744865/ISTORIA-PEDAGOGIEI>
- Ilie, M. D. (coord), Strungă, C., Petrescu, M., Domilescu, G., Harkai, M., & Țîru, C. M. (2012). *Teoria și metodologia instruirii*. (ediția a II-a revizuită și adăugită). Eikon. [Teoria și metodologia instruirii - Marian D. ILIE coord 2 1-libre.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312511117)
- Ionescu, M. (2007). *Instrucție și educație (ediția a III-a revăzută și adăugită)*. „Vasile Goldiș” University Press. ISBN 978-973-664-200-5
- Ionescu, M., Anghel, C., Boca, C., Herseni, I., Popescu, C., Stăvile, E., Ulrich, C., & Novak, C. (2010). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Vanemond. <https://www.stepbystep.ro/wp-content/uploads/2021/09/Repere-fundamentale-in-invatarea-si-dezvoltarea-timpurie-a-copilului-de-la-nastere-la-7-ani.pdf>
- Iovu-Caraș, M., & Budurin-Furculiță, C. (2023). *Importanța feedback-ului constructiv asupra procesului de evaluare*. 179-188 Colegiul Național de Comerț al ASEM. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/179-188_3.pdf
- Ivașcu, A. C., & Opriș, D. (2025). Religious Education in the Preschool Multi-confessional Space: A Parental Perspective. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(4), 431-457. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.4/1063>
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116–140.

- <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Johnston, C. B., Herzog, T. K., Hill-Chapman, C. R., Siney, C., & Fergusson, A. (2019). Creating Positive Learning Environments in Early Childhood Using Teacher-Generated Prosocial Lessons. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1). <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.10>
- Jonsson, A., Panadero, E., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2025). Using rubrics for formative purposes: Identifying factors that may affect the success of rubric implementations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 32(2), 192–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2486947>
- Juca, M. & Buia, O. D. (2013). Pedagogia alternativă Montessori. În V. Chiș, I. Albușescu și H. Catalano (eds.), *Pedagogii alternative - conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*, 205–207. Eikon. https://www.asaguna.ro/wp-content/uploads/Volum_Pedagogii_Alternative_2013.pdf
- Kant, I. (2002). *Despre pedagogie*, tradus de Traian Brăileanu. Editura Paideia. <https://ro.scribd.com/document/7026843/Despre-Pedagogie-Imm-Kant>
- Karaman, P. (2021). The Impact of Self-assessment on Academic Performance: A Meta-analysis Study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1151–1166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1319061.pdf>
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38(3), 339–351. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.339>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral development*. Harper & Row
- Köppe, C., Verhoeff, R. P., & van Joolingen, W. (2024). Elements for understanding and fostering self-assessment of learning artifacts in higher education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1213108>
- Korotaeva, E., & Chugaeva, I. (2019). Socio-Moral Development of Preschool Children: Aspects of Theory and Practice. *Behavioral Sciences*, 9(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/bs9120129>
- Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. În *International Encyclopedia of Education*, 669–675. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00638-2>
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. G. (Eds.). (2023). *Cum învățăm în mod*

- vizibil: *Promovarea abordărilor de inspirație Reggio în toate școlile*. Signatura. ISBN 978-606-9071-80-9
- Labăr, A.V. (2008). *SPSS pentru științele educației*. Polirom. ISBN 978-973-48-1148-5
- León, S. P., Panadero, E., & García-Martínez, I. (2023). How Accurate Are Our Students? A Meta-analytic Systematic Review on Self-assessment Scoring Accuracy. *Educational Psychology Review*, 35(4), 106.
https://ernestopanadero.es/Publications/Articles/078_Leon_et_al_2023_How_accurate_ar_our_students.pdf
- Liebovich, B. J. (2000). Children's self-assessment. In Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. *Proceeding of the Lilian Katz Symposium*, 237–244.
https://www.academia.edu/72572506/Children_s_Self_Assessment
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
<https://montessorischoolalmeria.es/wp-content/uploads/2021/05/montessori-science-behind-genius.pdf>
- Locke, J. (1971). *Câteva cugetări asupra educației*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educației*. Aramis. ISBN 973-8294-00-2
- Manea, A.-D. (2013). Pedagogia Waldorf și Curativă - soluții posibile în recuperarea copilului cu cerințe educaționale speciale. În V. Chiș, I. Albușescu & H. Catalano. *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*, 114–117. Eikon.
https://www.asaguna.ro/wp-content/uploads/Volum_Pedagogii_Alternative_2013.pdf
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. Editura Universitară.
- Mara, D. (2023). Professional Learning Communities - Professionalizing Teaching Careers. *INTED2023 Proceedings*, 5684–5688. 17th International Technology, Education and Development Conference. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1490>
- Margaretha, L., & Haryono, M. (2024). Implementation of Moral and Religious Values in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Development and Education*, 1(1), 23–29.
<https://doi.org/10.58723/junior.v1i1.109>
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Npj Science of Learning*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Masari, G.-A., & Petrovici, C. (2014). A Critical Perspective Regarding Pre-service Teacher Training and Competences Needed of Kindergarten Teachers from Romanian

- Education System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 22–27.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.081>
- Mazhar, A., & Sylva, K. (2025). Developing a Low-Resource, Evidence-Based Early Years Professional Development Programme Using Self-Assessment. *Early Childhood Education Journal*, 53, 3011–3021. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01863-5>
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational HORIZONS*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales: Test manual*. Clinical Psychology Pub.
- Ministerul Educației. (2023). *Legea învățământului preuniversitar*.
https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romani_a_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Ministerul Educației. (2024). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023-2024*.
https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Rapoarte_sistem/Raport_Stare_invatamant_preuniv-2023-2024.pdf
- Ministerul Educației Naționale. (2011). *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*.
https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN_2011_actualizat_a_2022.pdf
- Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie* (Anexă la Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/02.08.2019. Ministerul Educației Naționale.
https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Ministerul Educației și Învățământului. Institutul de cercetări pedagogice și psihologice (1979). *Dicționar de pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Mohamed, A. H. H. (2012). The Relationship Between Metacognition and Self-regulation in Young Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 477–486.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.436>
- Montessori, M., & Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Rowman & Littlefield Publishers.
<https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessori-new.pdf>
- Moreira, J. S., Ferreira, P. C., & Simão, A. M. V. (2024). „Pipo e Mia, cavaleiros da magia”:

- intervenção educativa para promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, (48), 102–124. <https://doi.org/10.58041/aprender.223>
- Moxley, R. A., Carder, L., & Brumbaugh, E. (1990). *Self-recording and Discussion in Young Children's Formative Self-Evaluation of Their Writing*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328347.pdf>
- Muste, D., & Albulescu, I. (2020). Managementul clasei de elevi. În H. Catalano, I. Albulescu. *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*. Didactica Publishing House. 35–62. ISBN 978-606-048-281-9
- Nanu, C. (2025). Equity and Justice in the Inclusive Education Model – the Case of Children with High Abilities. *Journal Plus Education*, 38(Special Issue), 120-130. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/2390>
- Neacșu, M. G., & Florean, S. (2020). Specificul evaluării în alternativa Step by Step. În H. Catalano, I. Albulescu. *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*. Didactica Publishing House. 175–208. ISBN 978-606-048-281-9
- Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A. ISBN 973-30-3525-9
- Nieminen, J. H., & Boud, D. (2025). Placing authenticity at the heart of student self-assessment: an integrative review. *Teaching in Higher Education*, 30(3), 640–662. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2367669>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Nouraey, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., & Maata, R. L. (2020). Educational Program and Curriculum Evaluation Models: A Mini Systematic Review of the Recent Trends. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4048–4055. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080930>
- Nucci, L. P., Krettenauer, T., & Narváez, D. (Ed.). (2014). *Handbook of moral and character education* (Second edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374077>
- OECD. (2025a). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (2025b). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Oprea, C. L. (2009). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică. <https://anyflip.com/cnazs/yupj>

- Oprea, C. (2012). *Programul de formare. Metode interactive de predare, învățare, evaluare*. Universitatea din Craiova.
- Opriș, D. (2012). *Dimensiuni creștine ale pedagogiei moderne*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A. ISBN 978-973-30-3241-0
- Opriș, D., & Bogdan, M. (2025). Freedom and autonomy in Montessori pedagogy: implications for educator training and learning environment design. *Acta Didactica Napocensia*, 18(2), 84–93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1494696.pdf>
- Opriș, D., Corici, A-M. (2026). Religious–Moral Values in Inclusive Education: A Mixed-Methods Study of Romanian Special Education Teachers. *Religions*, 17(4), 489. <https://doi.org/10.3390/rel17040489>
- Opriș, M. (2011). *Religie, morală, educație. Perspective teologice și pedagogice*. Editura Basilica a Patriarhiei Române. ISBN 978-606-8141-65-7
- Opriș, M., & Opriș, D. (2013). *Cercetare și religie. Repere și demersuri comune*. Eikon. ISBN 978-973-757-815-0
- Opriș, M., Opriș, D., & Bocoș, M. (2006). *Cercetarea pedagogică în domeniul educației religioase*. Ed. Sf. Mina. ISBN (10) 973-7901-28-2
- Örnek, F., Alaam, S., Fateel, M., & Almalki, F. (2024). Traffic Light Tiered Assessment: Examples from STEM. *Online Science Education Journal*, 9(2), 30-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3926696>
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. E.P. Dutton & Compay
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016a). The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016b). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: guidelines for classroom implementation. În D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, 4, 311–326. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for

- Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X17300313>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3147–3165.
https://ptpe.edc.uoc.gr/sites/default/files/publications/designing_creating_rubric.pdf
- Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56–62.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>
- Papanthymou, A., & Darra, M. (2019). Defining Learner Self-Assessment. *Journal of Education and Human Development*, 8(2), 213-222.
https://www.researchgate.net/profile/Anastasia-Papanthymou/publication/335379281_Defining_Learner_Self-Assessment/links/5d63ad8a299b1f70b0dd29b/Defining-Learner-Self-Assessment.pdf
- Petcu-Nicola, N.-A., & Opreș, D. (2023). Study on the elements of moral education included in the curriculum documents for preschool education in Romania (2000-2022). *Acta Didactica Napocensia*, 16(2), 40–48, <https://doi.org/10.24193/adn.16.2.4>
- Piaget, J. (1932/2012). *Judecata morală la copil*. (traducere din franceză de Dan Răutu). Cartier. ISBN 978-9975-79-737-5
- Perren, S., Stadelmann, S., Von Wyl, A., & Von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(4), 209–214.
<https://doi.org/10.1007/s00787-006-0588-6>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
https://www.skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf
- Potolea, D., Neacșu, I., & Manolescu, M. (2011). *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*.
<https://ro.scribd.com/document/448608060/Potolea-Neacsu-metodologia-evaluarii>

- Postelnicu, C. (2000). *Fundamente ale didacticii școlare*. Aramis. ISBN 973-8066-45-x
- Preda, V. L. (2015). Repere științifice pentru optimizarea educației speciale, educației specializate și integrate/incluzive. În A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, 27–47, Polirom. ISBN 978-973-46-4963-1
- Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). The role of feedback acceptance and gaining awareness on teachers' willingness to use inspection feedback. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 311–333.
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09325-9>
- Radu, I. T. (2007). *Evaluarea în procesul didactic* (ed. a III-a). Editura Didactică și Pedagogică, R.A. ISBN 978-973-30-1720-2
- Rawson, M. (2015). Assessment: A Waldorf perspective. *Research Bulletin*, 20(2).
<https://docplayer.net/89407334-Martyn-rawson-assessment-a-waldorf-perspective.html>
- Răileanu, D. (2021). Specificul parteneriatelor educaționale în educația timpurie, în. Horațiu Catalano și Ion Abulescu (cood). *Specificul activităților didactice la grupele combinate*, 431–496. Didactica Publishing House.
- Redeș, A., Rad, D., Roman, A., Bocoș, M., Chiș, O., Langa, C., Roman, D., Mara, D., Mara, E.-L., Costin, A., Coșarbă, E., & Baciuc, C. (2023). The Effect of the Organizational Climate on the Integrative–Qualitative Intentional Behavior in Romanian Preschool Education—A Top-Down Perspective. *Behavioral Sciences*, 13(4), 342.
<https://doi.org/10.3390/bs13040342>
- Regier, N. (2012). *60 Formative Assessment Strategies*. Regier Educational Resources.
<https://cipt.be/toolbox/wp-content/uploads/2020/01/Formative-Assessment-Ideas-Natalie-Regier.pdf>
- Rickey, N., DeLuca, C., & Beach, P. (2023). Towards a new theory of student self-assessment: Tracing learners' cognitive and affective processes. *Metacognition and Learning*, 18(3), 945–981. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09359-6>
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (Second edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Roșan, A. & Bălaș-Baconschi, C. (2015). Dizabilitatea intelectuală. În A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, 99–123, Polirom. ISBN 978-973-46-4963-1
- Rousseau, J.J. (1973). *Emil sau despre educație*, tradus de Dimitrie Todoran. Editura Didactică

- și Pedagogică. <https://lectiadefilosofie.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/40-jean-jacques-rousseau-emil-sau-despre-educatie.pdf>
- Salerni, N., & Caprin, C. (2022). Prosocial Behavior in Preschoolers: Effects of Early Socialization Experiences With Peers. *Frontiers in Psychology*, 13, 840080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful Portfolios for Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 63–68. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0242-7>
- Silva Moreira, J., Costa Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2024). Fostering self-regulated learning in preschool through dynamic assessment methodologies. *PLOS ONE*, 19(3), e0298759. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298759>
- Sopko, A. (2004). *Pentru o cultură a iubirii jerfelnice. Teo-antropologia Arhiepiscopului Lazăr Puhalo*. Eikon.
- Spătărelu, E. M. (2018). *Educația pentru valori în învățământul primar*. <https://www.researchgate.net/publication/347560041>
- Stake, R., E. (2011). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 180–201. <https://scispace.com/pdf/program-evaluation-particularly-responsive-evaluation-1elj9q5pgk.pdf>
- Stan, C. (2010). *Teoria evaluării didactice*. Curs. UBB Cluj
- Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. Polirom. ISBN 978-973-46-4434-6
- Stan, L. (2016). *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Polirom.
- Stan, L. (2019). Perspective privind autoevaluarea în învățământul preșcolar. În D. Opreș, I. Scheau, & O. Moșin (Eds.), *Educația din perspectiva valorilor, Tom. XVI: Summa Paedagogica (ediția a XI-a)*, 219–223. Eikon.
- Stan, L. (2020). Self-Image in Stimulation Preschool Self-Assessment. In D. Opreș, I. Scheau,

- & O. Moșin (Eds.), *Education in the perspective of values, ICEPV 2020*. Conference Proceeding, volume 1, 115–119, Eikon.
<https://doi.org/10.56177/epvl.ch16.2020.en>
- Stan, L. A. (2021a). Develop Moral Attitudes of Children in Kindergarten. In D. Opreș, I. Scheau, & O. Moșin (Eds.), *Education, Society, Family. Interdisciplinary Perspectives and Analyses*, 160–164, Eikon.
<https://doi.org/10.56177/epvl.ch22.2021.en>
- Stan, L. A. (2021b). The „Traffic Light” Method in the Context Evaluation – Self-Evaluation of Preschoolers. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 208–213.
<https://doi.org/10.24193/adn.14.1.18>
- Stan, L. A., & Băbuș, T. M. (2021). Self-Assessment Methods Used in Preschool Education. Teachers' Perspective. *ICERI2021 Proceedings*. 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 5591–5597.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1261>
- Stan, L. A., & Băbuș, T. M. (2022). Portfolio as an Evaluation Tool Used in Kindergarten. Teachers' Perspective. *INTED2022 Proceedings*. 16th International Technology, Education and Development Conference, 7502–7507.
<https://doi.org/10.21125/inted.2022.1899>
- Stan, L. & Opreș, D. (2024). Teachers' Opinion about Initial and Continuing Training on Issues Related to Preschoolers' Self-Assessment. Quantitative Study. *Acta Didactica Napocensia*, 17(2), 89–98. <https://doi.org/10.24193/adn.17.2.7>
- Stan, L.A. (2024). Self-Assessment of Preschoolers in the Montessori System. *Current and Future Perspectives on Teaching and Learning*, 6, 7–11.
<http://jldc.uab.ro/index.php?pagina=pg&id=17&l=en>
- Stan, L. A., & Opreș, D. (2025). Using Self-Assessment Methods and Techniques in the Context of Evaluative Actions Performed with Romanian Preschoolers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(2), 834–858.
<https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/1007>
- Stan, L. A. & Opreș, D. (2026). Use of Material Resources and Organization of Moral Education Activities in Romanian Kindergartens: Teachers' Perspectives. *Acta Didactica Napocensia*, 19(2), 27–40.
https://adn.reviste.ubbcluj.ro/papers/ADN_19_1_2.pdf
- Stan, M. M., Dumitru, C., Langa, C., Tudor, S. L., & Lazăr, A. (2023). Student Teachers'

- Perceptions On The Engagement Experience During Teaching Practice. *European Proceedings of Educational Sciences, Education Facing Contemporary World Issues-EDU WORLD 2022*. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.24>
- Stegar, I. (2012). *Ghidul cercetării sociologice*. Focus.
- Stipek, D. (1984). The development of achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1): Student motivation*, 145–174. Academic Press.
- Stoian, A. C. (2018). The Progress in Early Childhood Learning as Response of Skills' Assessment. *The European Proceeding of Social & Behavioural Sciences*, 124–131. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.15>
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U.S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 3–21. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80002-4)
- Suciu, L. G. (2017). Demersul didactic matriceal al parabolei. În O. Moșin, I. Scheau & D. Opreș (Eds.). *Educația din perspectiva valorilor. Tom XI: Summa Theologiae*, 197–206. Eikon. ISBN 978-606-711-685-4
- Șandor, S. D. (2013). *Metode și tehnici de cercetare în științele sociale* [curs universitar]. <https://www.studocu.com/id/document/politeknik-statistika-stis/statistik/mtcs-fbbnnmmm/42064214>
- Șebu, S., Opreș, M., & Opreș, D. (2017). *Metodica predării religiei* (ediția a 2-a, revăzută și adăugită). Reîntregirea. ISBN 978-606-509-355-3
- Șerbănescu, L. (2011). *Formarea profesională a cadrelor didactice—Repere pentru managementul carierei*. Printech. ISBN 978-606-521-793-5
- Șoldea, C. F. (2025). *Învățământ preșcolar. Tematică explicată pentru examenele de titularizare și definitivat*. Rotipo. ISBN 978-606-066-225-9
- OECD. (2025a). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Ștefan, C. A., & Dănilă, I. (2025). Pathways from parenting emotion regulation, emotion socialization and parenting practices to preschoolers' emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 273–283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.04.006>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>

- Tătaru, L., Glava, A., & Chiș, O. (2014). *Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar*. Diamant. ISBN 978-606-8225-61-6
- Tira, V., & Opreș, D. (2025). Communication and Language Development as Perceived Factors of Social Adaptation in Preschool Age. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(4), 107–137. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.4/1049>.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2nd edition). Association for Supervision & Curriculum Development. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf>
- Trávníčková, P. (2020). Portfolios within the preschool environment. *Journal of Language and Cultural Education*, 8, 89–98. <https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0022>
- Turner, J., & Shellard, E. (2004). *ERS Focus On Developing Using Instructional Rubrics*. Educational Research Service. <https://www.hmc.edu/institutional-research/wp-content/uploads/sites/42/2016/02/ERS-Developing-Rubrics.pdf>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf
- Valentine, M. (2006). *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education*. Learning and Teaching Scotland. ISBN 978-184399-136-6 https://sightlines-initiative.com/images/Library/reggio/ReggioAug06_tcm4-393250.pdf
- Vrășmaș, E., & Oprea, V. (2003). *Set de instrumente, probe si teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. MarLink. <https://eduacces.ro/ro/resources/set-de-instrumente-probe-i-teste-pentru-evaluarea-educaional-a-copiilor-cu-dizabiliti/document/122/preview>
- Voiculescu, E. (2001). *Pedagogie preșcolară*. Aramis. ISBN 973-8066-90-5
- Voiculescu, E., & Voiculescu, F. (2009). *Teoria și practica evaluării școlare*. Editura Aeternitas. ISBN 978-973-1890-48-7
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Warash, B. G., & Workman, M. (2016). Teaching Preschoolers to Self-Assess Their Choices in Pre-K. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 97–104. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.07>

- Weichhart, G., Stary, C., & Appel, M. (2018). The digital Dalton Plan: Progressive education as integral part of web-based learning environments. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(1), 25–52. https://www.mcm.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06110300/user_upload/Publikationen/Appel_2018_Digital_Dalton_plan.pdf
- White, J. (2020). *Using Rubrics and Self-Monitoring With Young Children* [Degree of Master of Education]. Northwestern College. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/226/
- White, A. R., & White, P. (2018). Using traffic light cards in an English language classroom. *CreTech2018. 6th International Conference on Creative Technology 24th – 26th July*. https://www.researchgate.net/publication/329238234_Using_traffic_light_cards_in_an_English_language_classroom
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2017). The Development of Prosocial Behaviour in Early Childhood: Contributions of Early Parenting and Self-Regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 73–94. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0185-5>
- Wortham, S. C. (2014). *Assessment in Early Childhood Education* (6th ed.). Pearson. <https://www.pearson.de/media/muster/ext/9781292056074.pdf>
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Educational Psychologist*, 48(3), 135–154. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zsoldos-Marchis, I. (2017). Preschool and Primary School Pedagogy Specialization Students' Opinion about Computers in Education. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 1–10.
<https://doi.org/10.24193/adn.10.4.1>

Referințe software:

IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

JASP Team (2023). *JASP (Version 0.17.1) [Computer software]*. Disponibil la: <https://jasp-stats.org/>

Higuchi, K. (2023). *KH Coder (Version 3) [Computer software]*. Disponibil la: <https://kncoder.net/en/>

Literature & Latte (2023). *Scrivener (Version 3.1.3.0) [Computer software]*. Disponibil la: <https://www.literatureandlatte.com/>

Obsidian v1.12.7 (2026). *Obsidian [Computer software]*. San Francisco, CA: Dynalist Inc.
Disponibil la: <https://obsidian.md/>

Provalis Research (2023). *QDA Miner Lite (Version 3.0.8) [Computer software]*. Disponibil la: <https://provalisresearch.com/>

Zotero 8.0.4 (2026). *Zotero [Computer software]*. George Mason University: Corporation for Digital Scholarship. Disponibil la: <https://www.zotero.org/>