



Universitatea Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

Rezumatul extins al tezei de doctorat

**Impactul programului “Învățarea colectivă reflexivă
din reușită” asupra autoreglării învățării în rândul
cadrelor didactice pre-serviciu**

Coordonator,

Prof. univ. dr. Alina Felicia Roman

Student-doctorand
Irit Mazor Cohen

CLUJ-NAPOCA, 2021

Cuprins

SUMAR.....	1
INTRODUCERE.....	2
Justificarea cercetării.....	2
Obiective și întrebări de cercetare.....	3
Contextul cercetării.....	4
Importanța cercetării.....	4
CAPITOLUL I: FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU – ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE PROGRAMELOR DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU.....	5
I.1 Abordări și programe contemporane de pregătire a cadrelor didactice implementate în diverse țări.....	5
I.1.1 Tendințe contemporane și caracteristici ale programelor de pregătire a cadrelor didactice de pre-serviciu.....	5
I.1.2 Programe contemporane de pregătire a cadrelor didactice în Israel.....	6
I.2 Formarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională continuă.....	7
I.2.1 Importanța dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.....	8
I.2.2 Procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.....	8
I.2.3 Formarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională continuă în Israel.....	9
I.3 Focalizarea asupra cunoștințelor necesare profesiei didactice, în cadrul programelor de formarea a cadrelor didactice pre-serviciu.....	9
I.4 Dezvoltarea cunoștințelor cadrelor didactice pre-serviciu relaționate predării disciplinelor umane și educației lingvistice.....	10
CAPITOLUL II: FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU – TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII COLECTIVE REFLEXIVE ȘI ALE ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE.....	11
II.1 Teorii ale învățării colective reflexive.....	11
II.1.1 Învățarea colectivă reflexivă în educație.....	11
II.1.2 Învățarea colectivă reflexivă din reușită în educație.....	12

II.2 Teorii ale învățării autoreglate.....	13
II.2.1 Învățarea autoreglată: teoria învățării socio-cognitive.....	14
II.2.2 Învățarea autoreglată - Teoria învățării socio-culturale	14
II.2.3 Teorii ale promovării învățării autoreglate prin predare	15
II.2.4 Abordări pedagogice pentru promovarea învățării autoreglate	15
II.2.5 Cadrul conceptual	16
CAPITOLUL III: METODOLOGIA CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU.....	18
III.1 Programul de intervenție „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”	18
III.1.1 Scopurile programului	18
III.1.2 Fundamente teoretice ale programului	19
III.1.3 Rezultatele așteptate în urma implementării programului de învățare colectivă reflexivă din reușită	19
III.1.4 Etapele programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”	20
III.1.5 Modelul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”	22
III.2 Paradigma cercetării: metode mixte de cercetare.....	23
III.3 Obiective, întrebări și ipoteze ale cercetării	23
III.4 Designul cercetării.....	24
III.4.1 Eșantion de participanți la cercetare.....	26
CAPITOLUL IV: REZULTATE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU.....	27
IV.1 Categoriile rezultate din analiza cantitativă a datelor	27
IV.2 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.1: Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul implementării programului în ceea ce privește definirea obiectivelor lecției de cunoaștere a conținutului disciplinelor umane și educației lingvistice?	28
IV.3 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.2: Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul desfășurării programului în ceea ce privește implementarea strategiilor de facilitare a învățării în cadrul disciplinelor umane și a educației lingvistice?	28

IV.4 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.3 (Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra nivelului de autoeficacitate didactică a cadrelor didactice pre-serviciu?) și Ipoteza 1	29
IV.5 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.4 (Care este efectul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra abilităților de învățare autoreglată ale cadrelor didactice pre-serviciu?) și Ipoteza 2	33
CAPITOLUL V: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU.....	37
V.1 Concluzii conceptuale	37
V.2 Implicații practice și recomandări	39
V.2.1 Implicații pentru politica de educare a cadrelor didactice cu specializare în discipline umane și educație lingvistică	39
V.2.2 Implicații pentru mentorii cadrelor didactice și instructorii pedagogici.....	39
V.3 Contribuții teoretice și practice	40
V.3.1 Contribuția la cunoașterea teoretică.....	40
V.3.2 Contribuția practice	41
V.4 Direcții de cercetare viitoare	41
Referințe bibliografice	42
ANEXE.....	50
Anexa 1: Planul lecției	50
Anexa 2: Reflecție scrisă.....	52
Anexa 3: Ghid de interviuri (contribuție originală)	52
Anexa 4: Chestionare	53

Lista tabelelor

Tabelul 1. Designul cercetării	25
Tabelul 2. Profilul eșantionului de participanți.....	26
Tabelul 3. Categoriile (1-6) și citate din răspunsurile participanților	27
Tabelul 4. Rezultate privind diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară nivelul de autoeficacitate didactică	30
Tabelul 5. Rezultate privind diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară autoreglarea învățării	35

Lista figurilor

Figura 1: Cadrul conceptual al cercetării	16
Figura 2: Stadii ale programului ICRR.....	20
Figura 3: Modelul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” (ICRR)	22
Figura 4: Diferențe intergrup ale nivelului de autoeficacitate didactică	29
Figura 5: Diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară nivelul de autoeficacitate didactică.....	32
Figura 6: Diferențe intergrup ale nivelului de autoreglare a învățării	33
Figura 7: Diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară autoreglarea învățării	36
Figura 8: Modelul ICRR pentru promovarea învățării autoreglate	38

Lista abrevierilor

CPS cadru didactic pre-serviciu
CePS cadre didactice pre-serviciu
DPC dezvoltare profesională continuă
IA învățarea autoreglată
IR învățarea din reușită
ICRR învățarea colectivă reflexivă din reușită
CC cunoștințe de conținut
CCP cunoștințe de conținut pedagogic
CCTP cunoștințe de conținut tehnopedagogic

MULȚUMIRI

Prin intermediul acestei cercetări doctorale, cu sprijinul unor persoane cărora aș dori să le mulțumesc, s-au conturat concluzii și recomandări semnificative.

Mulțumesc doamnei prof. univ. dr. Alina Felicia Roman, profesor coordonator al cercetării doctorale, pentru răbdare, sfaturi, îndrumare și sprijin.

Mulțumesc domnului prof. univ. dr. Vasile Chiș pentru că a avut încredere în ideea acestei cercetări, pentru sprijinul, interesul și sfaturile acordate pe parcursul desfășurării cercetării.

Mulțumesc doamnei prof. univ. dr. Mușata Bocoș pentru îndrumarea teoretică și metodologică.

Adresez mulțumiri domnului Dany Shenker și domnului Avishai Tal, care m-au sprijinit în realizarea acestei cercetări și au manifestat disponibilitate permanentă.

Mulțumesc dr. Yehudit Od-Cohen pentru sprijinul profesional și personal acordat pe parcursul acestei călătorii, pentru îndrumare și sfaturi.

Mulțumesc colegilor mei din cadrul colegiului pentru încurajări și pentru conversațiile semnificative purtate, în diferite etape ale doctoratului. De asemenea, mulțumesc cadrelor didactice pre-serviciu care și-au exprimat acordul de a participa la această cercetare.

Mulțumesc familiei mele pentru sprijin și iubire și prietenilor apropiați care m-au motivat constant. Mulțumiri speciale mătușii mele Etty și, nu în ultimul rând, mulțumiri fiicelor mele dragi Shir și Ofek, care au continuat să mă încurajeze și să mă sprijine cu mare răbdare și înțelegere.

Realizarea acestei lucrări nu ar fi fost posibilă fără sprijinul și ajutorul menționat anterior.

Vă sunt recunoscătoare.

SUMAR

Această cercetare a investigat impactul unui program de „învățarea colectivă reflexivă din reușită” (ICRR) destinat cadrelor didactice pre-serviciu (CePS), înrolate într-un program de studiu în domeniul pedagogiei învățământului primar, la un colegiu educațional din Israel, asupra promovării învățării autoreglate (IR). Importanța cercetării rezidă în: promovarea dezvoltării proceselor reflexive metacognitive în rândul CePS, promovarea autocunoașterii stilului didactic și dezvoltarea abilităților autoreglatorii ale CePS și promovarea învățării autoreglate în rândul elevilor, în contextul unei abordări progresive pozitive, în cadrul disciplinelor umane și educației lingvistice.

În cadrul acestei cercetări doctorale au fost utilizate metode mixte de cercetare. Etapa cantitativă a cercetării a cuprins un eșantion de participanți alcătuit din 12 CePS aflate în al doilea an de studii în domeniul pedagogiei învățământului primar. Printre metodele de cercetare calitativă utilizate amintim analiza documentelor și interviurile semi-structurate. Datele au fost colectate printr-un interviu cu întrebări deschise, planuri de lecție și documente reflexive, ulterior parcurgând un proces de analiză de conținut (pe teme și categorii). Eșantionul de participanți din etapa cantitativă a cercetării a fost subdivizat astfel: CePS participante la program și CePS neparticipante la program. Datele au fost colectate la un an și jumătate după finalizarea implementării programului. Pentru a măsura impactul programului, au fost utilizați indicatori precum autoeficacitatea în predare și autoreglarea în învățare, măsurați prin chestionare.

Rezultatele cercetării au arătat că utilizarea unui model de învățare colectivă reflexivă din reușită a contribuit la dezvoltarea IR a CePS, în special în calitate de educabili la vârstă adultă și la promovarea predării orientate spre învățare autoreglată, în contextul disciplinelor umane și educației lingvistice. În plus, conform rezultatelor obținute, participarea la program a fost asociată cu creșterea autoeficacității didactice.

Această cercetare contribuie la cunoașterea teoretică prin dezvoltarea unui model care completează cunoștințele existente în literatura de cercetare. Cercetarea aduce contribuții teoretice în ceea ce privește învățarea colectivă reflexivă din reușită în contextul formării cadrelor didactice, dezvoltarea gândirii reflexive și învățarea autoreglată, integrarea pedagogiei învățării autoreglate și îmbinarea celor trei pedagogii principale. De asemenea, această cercetare poate să contribuie la cunoașterea practică prin schimbarea politicilor de formare a cadrelor didactice responsabile de disciplinele umane și educație lingvistică. În cadrul cercetării, au fost furnizate instrumente utile instructorilor pedagogici și CePS participante la program, pentru a maximiza procesele de gândire metacognitivă și meta-emoțională în contextul ICRR și pentru a le aplica într-un proces de dezvoltare circulară graduală, promovând autoeficacitatea în predare și IA, printr-o abordare pozitivă și progresivă.

Această cercetare prezintă o abordare de dezvoltare, umanistă, pozitivă și progresivă în educația CePS, valorificând potențialul de învățare din reușită pentru a îmbunătăți predarea, într-o atmosferă de susținere. Totodată, s-a urmărit valorificarea potențialului individual și de grup și integrarea elementelor amintite anterior pentru a promova IA în rândul CePS și pentru a pregăti cadrele didactice astfel încât, la rândul lor, să valorifice IA în predare.

Cuvinte cheie: autoeficacitate, învățare autoreglată, reflecție, educația adulților, formarea cadrelor didactice pre-serviciu, învățare din reușită.

INTRODUCERE

Cadrele didactice pre-serviciu (CePS) înrolate în programele de pregătire din întreaga lume învață, de regulă, din discutarea unor probleme și dificultăți care apar în predare, sub îndrumarea unor instructori pedagogici și mentori experimentați. Rareori au oportunități sistematice de a învăța din reușitele lor, de a promova învățarea autoreglată (IA). Majoritatea cadrelor didactice pre-serviciu învață mai întâi din experiențele dificile întâmpinate și ulterior din reușite (Michalsky & Schechter, 2013). În plus, rezultatele cercetărilor anterioare au evidențiat dificultăți ale CePS în ceea ce privește IA (Little, 2002; Randi, 2004; Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008; Kramarski & Michalsky, 2009). Această cercetare a urmărit implementarea programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” (ICRR) pe parcursul pregătirii cadrelor didactice pre-serviciu. ICRR este un program orientat spre promovarea IA în rândul cadrelor didactice (în contextul educației adulților) și dezvoltarea abilităților de predare care să promoveze IA în rândul elevilor.

Justificarea cercetării

Pe parcursul anilor de experiență în calitate de lector și instructor pedagogic la unul dintre colegiile de învățământ din Israel, s-au evidențiat câteva nevoi de dezvoltare ale cadrelor didactice pre-serviciu în ceea ce privește învățarea autoreglată, nivelul cunoștințelor în domeniile umaniste și cunoașterea limbii. Am concluzionat că sunt necesare intervenții care să dezvolte și optimizeze abilitățile și cunoștințele cadrelor didactice pre-serviciu astfel încât să poată să predea cu succes discipline umane și educație lingvistică, în școlile primare.

Ca urmare, programul de intervenție elaborat în cadrul cercetării a urmărit facilitarea înțelegerii profunde, de către cadrele didactice pre-serviciu, a cunoștințelor privind aceste discipline și aprofundarea înțelegerii cunoștințelor de conținut pedagogic (CCP) prin învățarea sistematică și activarea gândirii metacognitive privind propria lor activitate didactică. Programul ICRR se bazează pe o abordare educațională pozitivă și pe promovarea încrederii în capacitatea participanților de a progresa și de a se dezvolta, construind pe cunoștințe anterioare. Programul propune o abordare pozitivă bazată pe

reușita colegilor, într-o atmosferă de susținere și acceptare și are scopul de a optimiza predarea în contextul disciplinelor umane și educație lingvistice.

Obiective și întrebări de cercetare

Obiectivul principal al cercetării:

o Investigarea impactului participării la programul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra capacității de autoreglare a învățării în rândul cadrelor didactice pre-serviciu și asupra abilităților de promovare a învățării autoreglate în rândul elevilor, prin predare, în cadrul disciplinelor umane și educației lingvistice, în instituțiile de învățământ primar.

Întrebarea principală de cercetare:

o Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra învățării autoreglate în rândul cadrelor didactice pre-serviciu?

Întrebări secundare de cercetare calitativă:

1. Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul implementării programului în ceea ce privește definirea obiectivelor lecției de cunoaștere a conținutului disciplinelor umane și educației lingvistice?
2. Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul desfășurării programului în ceea ce privește implementarea strategiilor de facilitare a învățării în cadrul disciplinelor umane și a educației lingvistice?

Întrebări secundare de cercetare cantitativă:

3. Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra nivelului de autoeficacitate didactică a cadrelor didactice pre-serviciu?
4. Care este efectul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra abilităților de învățare autoreglata ale cadrelor didactice pre-serviciu?

Contextul cercetării

Există douăzeci și șase de colegii de formare a cadrelor didactice în Israel. Publicul israelian se așteaptă ca instituțiile responsabile de formarea cadrelor didactice să educe în spiritul identității profesionale clare și performanței înalte. Deși există cunoștințe pentru a îndeplini acest deziderat, nu există o politică clară și asumată (Kozminski & Klavir, 2010; Lamote & Engels, 2010).

Programele de pregătire a cadrelor didactice din Israel cuprind atât activități teoretice, precum cursuri, lecții, cât și activități practice, care sunt desfășurate de cursanți în instituții de învățământ. Acestea sunt supervizate și coordonate de instructori pedagogici și cadre didactice cu experiență care au rol de mentori (Darling-Hammond, 2017; Sperling, 2017). Relativ recent, s-a stabilit și consolidat dezvoltarea profesională continuă (DPC) prin implementarea programului de pregătire a cadrelor didactice pre-serviciu „Academia-Classroom” și implementarea reformei „New Horizon”, în principal în comunitățile școlare de învățământ profesional și vocațional (Avidov-Ungar & Oshrat-Fink, 2016).

În mod particular, programele de pregătire în domeniul disciplinelor umane și educației lingvistice subliniază importanța dezvoltării: gândirii, abilităților lingvistice variate și generale, citirii și exprimării, promovate pe parcursul anilor de pregătire a cadrelor didactice pre-serviciu (Darling-Hammond, 2017; Sperling, 2017). Programele israeliene de pregătire a cadrelor didactice includ studii de educație lingvistică, identificând deficiențele de cunoaștere a limbii în rândul cursanților și recunoscând necesitatea stabilirii, aprofundării și extinderii cunoștințelor lor (Weinberger, 2015). Împreună cu dezvoltarea cunoștințelor de conținut (CC) ale disciplinelor umane în cadrul cursurilor academice teoretice, se realizează conexiuni între teorie și practică, și se transpun cunoștințe de conținut pedagogic (CCP) în activități didactice. Mai mult decât atât, se pune accent pe procesele reflexive colective în cadrul grupului, precum și pe procesele reflexive individuale, ulterior predării unei lecții (Jaeger, 2013).

Importanța cercetării

Importanța acestei cercetări decurge din adresarea unor lacune în cunoaștere privind tema de interes, prin dezvoltarea unui model de învățare reflexivă colectivă bazată pe reușită,

pentru a dezvolta abilitățile de IA ale cadrelor didactice, pe de o parte și pentru a sprijini promovarea IA de către cadrele didactice în rândul elevilor, pe de altă parte. De asemenea, cercetarea contribuie la cunoașterea în domeniul promovării IA prin predare, în cadrul disciplinelor umane și educației lingvistice. Cercetarea contribuie la extinderea cunoștințelor privind învățarea colectivă reflexivă din reușită, în contextul formării cadrelor didactice, la dezvoltarea abilităților de gândire reflexivă în educație și la extinderea teoriilor IA îmbinate cu pedagogia IA, reunind cele trei pedagogii principale ale IA pentru a dezvolta procesele de gândire metacognitivă și învățare reflexivă.

CAPITOLUL I: FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU – ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE PROGRAMELOR DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU

I.1 Abordări și programe contemporane de pregătire a cadrelor didactice implementate în diverse țări

Divizia de pregătire a cadrelor didactice pre-serviciu își desfășoară activitatea urmărind două coordonate principale, cu diferite grade de generalitate. În mod particular, procesul de pregătire a cadrelor didactice pre-serviciu urmărește pregătirea pentru obținerea calității în activitatea practică a cadrelor, dezvoltarea abilităților și competențelor. Pe de altă parte, procesul de pregătire este orientat spre dimensiuni mai generale, precum, antrenarea cadrelor didactice pentru luarea deciziilor optime, rezolvarea de probleme, etc. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017).

I.1.1 Tendințe contemporane și caracteristici ale programelor de pregătire a cadrelor didactice de pre-serviciu

Conform viziunii actuale, predarea este considerată unul dintre cei mai relevanți factori școlari în determinarea performanței școlare a elevilor. Așadar, îmbunătățirea abilităților

de predare a cadrelor didactice ar putea crește nivelul general de performanțe școlare ale elevilor (OECD, 2011, 2014; Darling-Hammond & Rothman, 2015; Darling-Hammond, 2017). Numeroase studii desfășurate în diferite regiuni au evidențiat calitatea predării ca un factor semnificativ în determinarea succesului elevilor în sistemul de învățământ. Calitatea predării se exprimă prin capacitatea de a angaja elevii în procese de gândire complexă și de a construi cunoștințe în diferite domenii (Darling-Hammond, 2017).

Darling-Hammond (2017) a identificat practici care asigură calitatea activității didactice: recrutarea candidaților de calitate; asigurarea legăturii dintre teorie și practică în contextul formării; utilizarea standardelor profesionale de predare axate pe învățarea și evaluarea cunoștințelor, abilităților și modalităților de evaluare; efectuarea de evaluări ale performanței cadrului didactic; stabilirea unor modele de inserție în muncă și sprijin a cadrelor didactice debutante; sprijin pentru dezvoltarea profesională; înființarea unui for profesional care să elaboreze strategii de cercetare și practică (Darling-Hammond, 2017).

I.1.2 Programe contemporane de pregătire a cadrelor didactice în Israel

Principalele influențe asupra pregătirii cadrelor didactice pre-serviciu din Israel provin din concluziile comitetelor publice, rapoartele oficiale și procesul de academizare (Hoffman & Niederland, 2012; Sperling, 2017; Darling-Hammond, 2017). O serie de rapoarte au evidențiat tendința clară de tranziție de la un model „Batei Midrash” (seminarii) al pregătirii la cel al instituțiilor academice (Hoffman & Niederland, 2012)). În plus, structurarea programelor de formare a cadrelor didactice și optimizarea acestora pentru pregătirea adecvată și de calitate a cadrelor didactice a impus implicarea directă a factorilor de decizie politică și cercetătorii din Israel (Ben-Peretz, 2002; Council for Higher Education, 2006; Dror, 2008; Ariav, 2008, 2010; Ben-Peretz, Jankelevich & Yedaya-Paz, 2010).

Programele de formare a cadrelor didactice pre-serviciu oferite de douăzeci și șase de colegii academice de învățământ constau în practică pedagogică și studii teoretice, coordonate de un instructor pedagog și cadre didactice. Programele constau în pregătire teoretică de bază și generală, precum cursuri de bază privind predarea și componentele sale, educație și dezvoltare personală, precum și pregătire specializată, care cuprinde

cursuri de profesionalizare specifice unor discipline de studiu și experiență practică în predare.

În societatea contemporană, caracterizată de reforme și permutări constante, rolul colegiilor de formare a cadrelor didactice a suferit transformări semnificative, care s-au accentuat în ultimii ani: implementarea programului de pregătire a cadrelor didactice „Academia-Classroom” în colegiile academice și reforma „New Horizon”, implementată în învățământul primar, ambele fiind preocupate în principal de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Ministry of Education, 2010). Programul „Academia-Classroom” a fost implementat începând cu anul 2015. Scopul principal al programului a fost de a îmbunătăți pregătirea cadrelor didactice pre-serviciu, accentuând importanța experienței practice și urmărind asigurarea unei tranziții optime între etapa pre-serviciu și cea de inserție în muncă, prin implementarea co-predării în sălile de clasă – colaborare cadru didactic pre-serviciu, cadru didactic de la clasă (Mofet website academia-classroom, 2018).

I.2 Formarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională continuă

Cursurile de formare inițială a cadrelor didactice nu asigură în totalitate o pregătire suficientă pentru predare și pentru procesul ulterior de dezvoltare profesională, nu urmăresc și nu abordează exhaustiv complexitatea predării și învățării (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers 2008; Canrinus, Bergem, Klette, & Hammerness, 2015).

Dezvoltarea profesională presupune dezvoltarea constantă a cunoștințelor și abilităților profesionale ale cadrului didactic (Bolam, 2002) și este exprimată prin extinderea cunoștințelor profesionale ale cadrelor didactice, reflecție asupra proceselor de predare și învățare, dezvoltarea unor noi strategii de predare și optimizarea abilităților (Darling-Hammond, 2005). Potrivit unor cercetători recente, orice activitate care susține dezvoltarea abilităților, extinderea cunoștințelor sau sporirea eficacității cadrelor didactice în instituția de învățământ este, în fapt, un element al dezvoltării profesionale, chiar dacă este, spre exemplu, un schimb de opinii în sala profesorală. În linie cu aceste argumente, regăsim și învățarea prin colaborare – învățarea de la colegi, care este exprimată de exemplu, prin împărtășirea unor practici profesionale (Avidov-Ungar & Oshrat-Fink, 2016).

I.2.1 Importanța dezvoltării profesionale a cadrelor didactice

Dezvoltarea profesională permite adaptarea la schimbările care apar la locul de muncă, susține încrederea cadrelor didactice în abilitățile lor, întărește convingerea publicului în calitatea actului educativ și sprijină auto-actualizarea profesională a cadrelor didactice (Middlewood, Parker & Beere, 2005).

Scopul primar al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice constă în îmbunătățirea calității generale a predării-învățării: conexiunea personală cu elevii, consolidarea motivației și conștientizarea responsabilității în ceea ce privește progresul elevilor. Pentru a atinge acest obiectiv, cadrele didactice trebuie recunoscute ca profesioniste, fiind necesară sprijinirea lor pentru optimizarea continuă a cunoștințelor și competențelor (Day, 1999; Hargreaves & Goodson, 2006; Andrew, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Fullan. & Hargreaves, 2013).

I.2.2 Procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice

Promovarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice constituie o practică frecventă. Cu toate acestea, rezultatele sunt nesatisfăcătoare, în special în ceea ce privește implementarea practică a temelor parcurse, în sala de clasă. Principalul motiv pentru acest rezultat se regăsește în faptul că programele de formare a cadrelor didactice nu corespund nevoilor reale întâmpinate în desfășurarea activităților instructiv-educative (Dean, 1999; Sergiovanni, 2002; Fullan & Hargreaves, 2013).

Modelele liniare caracterizează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din anii 1970 - 1990, pornind de la formarea inițială, continuând spre un punct culminant și ajungând, în cele din urmă la pensionare. Percepția dezvoltării profesionale s-a schimbat la finalul anilor 1990, ca parte a unei schimbări a semnificației conceptului de predare, de la o orientare predominant științifico-tehnică la o una practic-reflexivă, în care este considerată interacțiunea dintre elevi, cadre didactice și mediul de învățare (Avidov-Ungar & Oshrat-Fink, 2016).

Avidov-Ungar & Oshrat-Fink (2016) au remarcat faptul că, deși o serie de programe de formare a cadrelor didactice se bazează încă pe modelele mai vechi de dezvoltare profesională liniară, există două abordări proeminente care subliniază abilitarea cursanților

prin încurajarea reflecției personale asupra acțiunii practice și formarea unei identități profesionale unice: (1) dezvoltare profesională ascendentă în comunitatea de învățare și comunitatea de practică; (2) procese descendente, în principal prin reforme educaționale (Avidov-Ungar & Oshrat-Fink, 2016).

I.2.3 Formarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională continuă în Israel

Până în urmă cu un deceniu, programele de formare inițială a cadrelor didactice din Israel nu au furnizat o pregătire coerentă și cadrul necesar dezvoltării profesionale ulterioare. Dezvoltarea profesională ulterioară pregătirii inițiale nu a abordat complexitatea predării și învățării (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers 2008; Canrinus, Bergem, Klette, & Hammerness, 2015). Politicile elaborate de Ministerului Educației solicitau ca pregătire cadrelor didactice pre-serviciu să constituie un produs al activității intenționate și planificate (Eyal, 2006). Cercetătorii au argumentat faptul că procesele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice ar trebui să fie continue și secvențiale, colaborative, o îmbinare între conținut și tehnică, învățare activă și armonizare cu politica sistemică (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Drakenberg, 2001), în pofida dificultății de a aplica efectiv acest lucru în Israel în mod sistematic, în educație și predare (Hisherik & Kfir, 2012).

I.3 Focalizarea asupra cunoștințelor necesare profesiei didactice, în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice pre-serviciu

Națiunile cu idealuri profesionale didactice complexe privesc cunoștințele cadrelor didactice ca un pilon fundamental al profesiei didactice și o axă fundamentală de dezvoltare în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice, această abordare fiind spre beneficiul final al elevilor (Darling-Hammond, 2017). Cunoștințele generale și cele specifice unor discipline, precum și abilitățile necesare pentru predare lor, sunt dezvoltate pe parcursul anilor de pregătire a cadrelor didactice. Este necesar ca toate CePS să dobândească, prin participarea la formare, două tipuri de cunoștințe, CC și CCP (Shulman, 1986). De la sfârșitul secolului al XX-lea, rezultatele cercetărilor au evidențiat cunoștințele tehnologice, pedagogice și de conținut (CCTP) ca fiind esențiale din perspectiva predării-

învățării eficiente, împreună cu o abordare pozitivă a integrării tehnologiilor avansate în predare (Oster-Levinz & Klieger, 2012).

I.4 Dezvoltarea cunoștințelor cadrelor didactice pre-serviciu relaționate predării disciplinelor umane și educației lingvistice

Rezultatele cercetărilor susțin faptul că alfabetizarea disciplinară cuprinde atât cunoștințele specifice fiecărei discipline, cât și discursul specific fiecărei discipline, modul de comunicare și limbajul acceptat în comunitatea sa de practică (Shanahan & Shanahan, 2012). Procesul de predare-învățare care promovează încurajarea abilităților expresive ale elevilor se fundamentează pe o ipoteză majoră, care stă la baza proiectării planului de acțiune, potrivit căreia achiziția pasivă a abilităților expresive în procesele culturale este insuficientă, fiind necesară predarea directă și concentrată a abilităților în diferite cadre de învățare. Majoritatea programelor de intervenție contemporane care promovează abilitățile expresive sunt motivate de o percepție constructivistă a învățării și predării (Ben Zvi & Haim, 2012).

Wetzel et al. (2018) a evidențiat importanța construcției cunoștințelor practice personale în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice. Cunoștințele practice contribuie la înțelegerea curriculumului și a activității cadrului didactic în sala de curs. Cunoașterea practică personală include convingeri conștiente sau inconștiente și cunoștințe situaționale care modelează practica în clasă (Wetzel et al., 2018).

Potrivit lui Weinberger (2015), una dintre provocările cu care se confruntă factorii de decizie politică din instituțiile academice, în ceea ce privește programele de formare a personalului educațional din secolul XXI, constă în dezvoltarea abilităților de citire și scriere expresivă ale cadrelor didactice pre-serviciu, cu accent pe concentrare, coerență, folosirea unui limbaj adecvat și bogat pentru scopuri de învățare, predare și cercetare (Weinberger, 2015).

Tendința de dezvoltare profesională globală constă în extinderea cunoștințelor disciplinare ale viitoarelor cadre didactice prin învățarea partajată în echipe, experimentând predarea efektivă și desfășurând în același timp cercetări active privind activitatea derulată. În mod specific, în cursul pregătirii în domeniile disciplinelor umane și educației lingvistice se

subliniază importanța dezvoltării gândirii, a abilităților lingvistice variate și generale, a citirii și a expresiei, încurajând pregătirea cadrelor didactice pre-serviciu pentru profesie (Darling-Hammond, 2017; Sperling, 2017).

CAPITOLUL II: FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU – TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII COLECTIVE REFLEXIVE ȘI ALE ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE

II.1 Teorii ale învățării colective reflexive

Învățarea din reușită (IR) reprezintă o temă relaționată psihologiei pozitive (Csíkszentmihályi, 2009; Seligman, 2012; Duckworth & Seligman, 2017). Cu toate acestea, fenomenul nu a fost investigat în contextul educației cadrelor didactice pre-serviciu (CePS).

II.1.1 Învățarea colectivă reflexivă în educație

Există o tendință progresivă de încurajare a CepS spre valorificarea reflecției ca proces colectiv. Tranziția către învățarea colaborativă și învățarea de la egal la egal (în limba engleză, peer-to-peer learning) accentuează rolul mentoratului și al învățării colegiale, distanțându-se astfel de învățarea în cadrul unei relații ierarhice, unidirecțională (Anderson, 2006; Le Cornu & Ewing, 2008). Mai recent, s-a remarcat o ascensiune a importanței atribuie învățării colective reflexive, precum și învățării integrative, atât din probleme, cât și din succesele sau reușitele din înregistrate în cadrul programelor de formare a profesorilor (Michalsky & Schechter, 2013). Pe parcursul perioadei de pregătire, CePS sunt încurajate și ghidate să prelucreze colectiv diverse probleme și dificultăți și apoi reușitele, pentru a învăța din experiențele lor de predare (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008; Schechter, 2010).

II.1.2 Învățarea colectivă reflexivă din reușită în educație

Învățarea colectivă reflexivă din reușită (ICRR) se desfășoară planificat și sistematic, conform unei structuri, în acord cu modelul în cinci pași care cuprinde (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008): Identificarea unui eveniment didactic de succes (reușită); Reiterarea evenimentului prin reconstituirea acțiunilor concrete care au dus la rezultate de succes; Identificarea punctelor de cotitură critice în cursul evenimentului; Conceptualizarea principiilor practice de acțiune; Identificarea problemelor nerezolvate pentru reflecție viitoare.

Analiza de literatură a relevat că una dintre principalele amenințări ale ICRR o reprezintă menținerea status quo-ului, evitarea asumării riscurilor și valorificare insuficientă a oportunităților (Ellis, Mendel, & Nir, 2006). Fără a infirma aceste rezultate, menținerea acestei perspective poate să constituie un obstacol în a beneficia de varietatea oportunităților de învățare care apar în cadrul propriilor practici de succes (Levitt & March, 1996).

Concentrarea asupra învățării din reușită poate promova încrederea CePS în capacitatea lor de a reuși în sarcinile propuse și de a învăța din experiențele lor. Prin urmare, ICRR permite la transpunerea experiențelor de succes ale CePS în cunoștințe practice (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008; Schechter, 2010; Michalsky & Schechter, 2013; Schechter & Michalsky, 2014; Michalsky & Schechter, 2017).

Învățarea colectivă din reușită promovează și potențează capacitatea cursanților (CePS) de a recunoaște și aprecia valoarea experiențelor de succes din activitatea lor și a elevilor cu care desfășoară activități (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008). Învățarea din reușită (IR) crește și întărește încrederea, perseverența și reziliența (Gino & Pisano, 2011), stimulează acomodarea în profesie și contribuie la atingerea obiectivelor comune. Ulterior expunerii la experiențe de succes și exemple de bune practică, se înregistrează niveluri mai crescute ale încrederii participanților în ceea ce privește abilitățile și realizările lor, ale motivației și ale stării de bine (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2004, 2008).

În Israel, proiectul învățării colective organizaționale a fost lansat în context educațional inițial în instituții de învățământ liceal (2002-2005), cu scopul de a stimula dezvoltarea

organizațională profesională și reforma școlar, iar ulterior proiectul a fost implementat și în instituții de învățământ primar (2005-2007). Analiza efectuată pe parcursul implementării a indicat faptul că instituțiile școlare participante și echipele de cadre didactice implicate s-au dezvoltat semnificativ din punct de vedere profesional, dar efectele acestor programe nu au fost cercetate empiric și metodic (Sykes, Rosenfeld & Weiss, 2006; Weiss, Gavish, Rosenfeld, Ellenbogen- Frankovitz & Sykes, 2007; Gavish & Rosenfeld, 2008).

Valorificarea IR în mod intuitiv și sistematic este sporadică în perioada de pregătire a cadrelor didactice. Un număr redus de studii a investigat beneficiile integrării învățării colective reflexive în contextul pregătirii cadrelor didactice, prin prelucrarea dificultăților și a reușitelor deopotrivă, comparativ cu corpul studiilor care au investigat beneficiile prelucrării, sau învățării din provocări și experiențe dificile. Studiile au investigat modelul ICRR în cinci pași. Rezultate obținute au evidențiat informații privind eficacitatea pregătirii cadrelor didactice pre-serviciu și capacitatea de a susține un sistem eficient de prelucrare, interpretare și valorificare a experiențelor dificile pentru a atinge progresul și reușita în viitor. Acest tip de procesare a experienței se bazează pe metodele integrative de învățare colectivă descrise de Michalsky & Schechter (2013) și Schechter & Michalsky (2014).

Rezultatele cercetărilor lui Schechter & Michalsky (2014) au arătat niveluri mai crescute ale CCP (înțelegere, proiectare și predare) și autoeficacității CePS din învățământul secundar, care au integrat învățarea reflexivă colectivă din ambele tipuri de experiențe, problematice și de succes, comparativ cu cele care au experimentat învățarea colectivă prin prelucrarea exclusivă a experiențelor problematice. Descoperirile lor reinterpretează cadrul instructiv al programelor de formare a CePS, susținând utilitatea învățării din reușită. O altă constatare a indicat o îmbunătățire a capacității CePS de a promova IA în instituțiile de învățământ secundar (Michalsky & Schechter, 2013).

II.2 Teorii ale învățării autoreglate

Principalele teorii ale învățării autoreglate (IA) sociale, care au fost transpuse practic în instituțiile de învățământ primar, sunt teoria învățării socio-cognitive și teoria învățării

socio-culturale. Concluziile meta-analizei conduse de Dignath & Büttner (2008) privind programele de formare a cadrelor didactice au arătat că cele mai eficiente caracteristici ale programelor de intervenție pentru predare la elevii de vârste mici se fundamentează pe teorii socio-cognitive sau pe teorii ale învățării sociale îmbinate cu teorii metacognitive (Dignath & Büttner, 2008). În plus, teoria socio-culturală fundamentează studiile desfășurate de Perry et al., axate pe predare și IA în sala de curs (Perry, VandeKamp, Mercer, & Carla, 2002; Perry & Rahim, 2011). Ambele teorii sociale pot alimenta și contribui la IA cadrelor didactice și modelarea IA în rândul elevilor.

II.2.1 Învățarea autoreglată: teoria învățării socio-cognitive

Zimmerman (1989) a conceptualizat IA în modelul teoretic elaborat inițial ca un proces ciclic care implică conexiunea sinelui cu gândurile, emoțiile și acțiunile îndreptate spre atingerea obiectivelor personale. IA constituie un proces integrativ al proceselor cognitive, metacognitive și motivaționale, în mediile organizate de învățare, în contexte specifice de predare-învățare (Zimmerman, 1989, 2000; Pintrich, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Perry & Rahim, 2011).

Modelul inițial de autoreglare cuprinde trei faze (Zimmerman, 2000): Pregătire; Performanță; Autoreflexie. Rezultate ale cercetărilor realizate de Schunk & Zimmerman (2007) au susținut aplicarea modelelor pentru citire în IA, iar majoritatea participanților nu au depășit faza de autocontrol sau cea de autoreglare (Schunk & Zimmerman, 2007).

II.2.2 Învățarea autoreglată - Teoria învățării socio-culturale

Vygotsky și alți promotori ai curentului socio-cultural s-au focalizat asupra interacțiunii cadru didactic-elev, axată pe procesul instruire graduală, adecvată nivelului de dezvoltare al elevilor abilităților lor cognitive (Vygotsky, 1962, 1978). Potrivit teoriei, conceptul de zonă a proximei dezvoltări (ZPD) constituie principala schelă pentru a produce învățarea (Vygotsky, 1978; Nelson, 2007; Miller, 2011). Conform teoriei lui Vygotsky (1962, 1978), autoreglarea în învățare se dezvoltă treptat, pe parcursul etapelor de predare, prin intervenția directă a cadrelor didactice și eșafodaj (Hadwin, Wozney & Pontin, 2005; Hadwin & Oshige, 2011; Perry & Rahim, 2011; Winne, 2015, 2018).

Promovarea IA în contextul predării se desfășoară etapizat, acordând sprijinul adecvat elevului (eșafodaj) și valorificând discursul profesor-elev în conformitate cu modelul IA elaborat de Winne & Hadwin (1998) și dezvoltat ulterior de Winne și colegii săi ((Winne & Hadwin, 1998; Winne & Perry, 2000; Winne, 2001; Hadwin, Wozney & Pontin, 2005; Hadwin & Oshige, 2011; Perry & Rahim, 2011; Winne, 2011, 2015, 2018): Înțelegerea sarcinii și definirea sarcinii; Stabilirea și planificarea obiectivelor; Planificarea implementării sarcinii și utilizării strategiilor; Evaluare și metacogniție a obiectivului/obiectivelor și cunoștințelor existente.

II.2.3 Teorii ale promovării învățării autoreglate prin predare

Promovarea IA în contextul predării este asociată capacității de IA a cadrelor didactice pre-serviciu, în contextul educației la vârstă adultă (Kramarski & Michalsky, 2009; Moos & Ringdal, 2012; Michalsky & Schechter, 2013). Rezultatele cercetărilor sugerează că adeseori cadrele didactice pre-serviciu nu dețin abilități de învățare autoreglată suficient de bine dezvoltate și astfel întâmpină dificultăți în a promova dezvoltarea acestor abilități în rândul elevilor cu care își desfășoară activitatea (Knight, 2002; Gibbs, 2003; Crebert et al., 2004; Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006; Butler, Schnellert, & Perry, 2017).

II.2.4 Abordări pedagogice pentru promovarea învățării autoreglate

Există trei abordări pedagogice principale pentru promovarea IA (Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Michalsky & Schechter, 2013; Anyichie & Butler, 2015): prezentarea avansată a componentelor cheie și a condițiilor sarcinii care induc pedagogia IA; un proces gradual IA în contextul unei pedagogii de tranziție; instruire directă a pedagogiei strategiilor de IA. Adițional, există a patra pedagogie IA care rezidă în integrarea sinergică a teoriilor socio-cognitive ale IA (Zimmerman, 1989, 2000, 2008) și a teoriilor socio-culturale (Winne & Hadwin, 1998; Hadwin., Wozney & Pontin, 2005; Hadwin & Oshige, 2011; Perry & Rahim, 2011) cu pedagogii ale IA identificate în literatură (Dignath & Büttner, 2008; Michalsky & Schechter, 2013). Această pedagogie a fost implementată în cadrul programului ca o componentă majoră în promovarea IA prin predare (Mazor Cohen, 2018).

II.2.5 Cadrul conceptual

Această cercetare s-a focalizat asupra contribuției programului ICRR la dezvoltarea capacității de IA a CePS (în contextul educației adulților) și la dezvoltarea abilităților CePS de promovare a IA prin predare. Cercetarea a examinat modul în care conexiunile dintre procesele metacognitive colective reflexive au activat și promovat procesele metacognitive de IA în cadrul programului ICRR.

Mai jos, Figura 1 prezintă conceptele cheie care constituie cadrul conceptual al acestei cercetări.

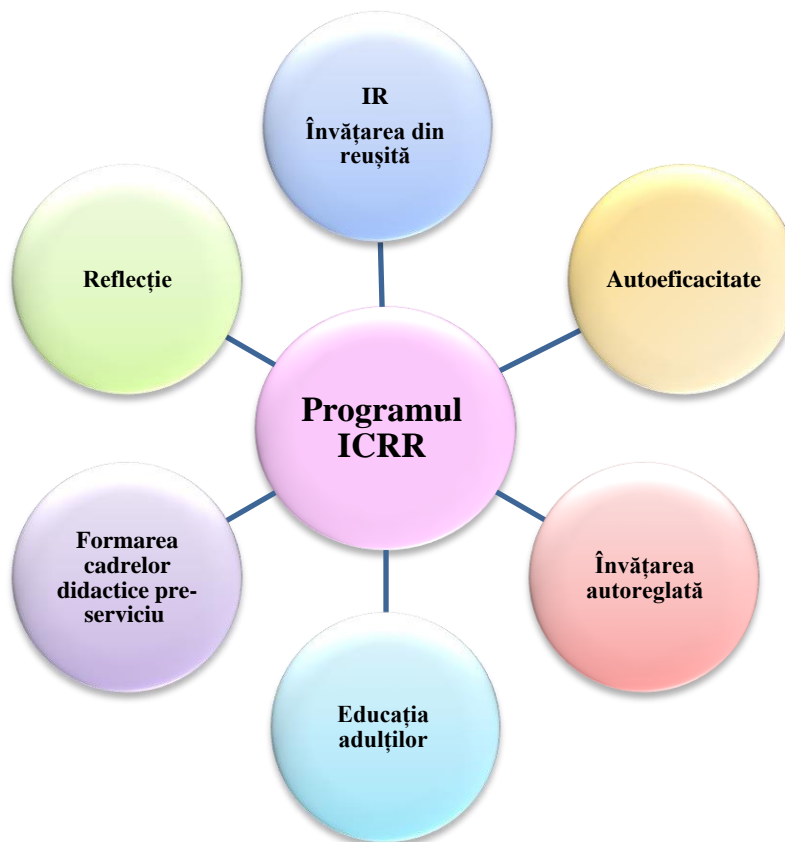


Figura 1: Cadrul conceptual al cercetării

Formarea cadrelor didactice pre-serviciu - Teoriile pregătirii (formării) cadrelor didactice tratează învățarea teoretică și experiența practică pentru pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru profesie. Majoritatea programelor de pregătire a CePS se bazează pe una dintre cele două abordări de bază: (1) abordare neoliberală, care pregătește cadrele

didactice în vederea desfășurării activității educative cu populații de elevi defavorizați (Sperling, 2017). (2) abordarea bazată pe dreptate și egalitate, care pregătește CePS pentru a desfășurarea activităților cu populații eterogene de elevi și promovează conștientizarea complexității relațiilor dintre diferitele straturi din societate, provocând inegalitățile fundamentale din societate (Cochran-Smith & Villegas, 2016). Programele de pregătire a cadrelor didactice din întreaga lume atribuie o mare importanță experienței practice realizată în instituții de învățământ, alături de formarea profesională teoretică a cadrelor didactice (Gardiner, 2011).

Educația adulților - Teoria educației pe tot parcursul vieții explică modul în care adulții învață. Această teorie se referă la orice formă de învățare care se produce la vârstă adultă, iar ramura științei care se ocupă cu studiul său este denumită „andragogie” (Knowles, Holton & Swanson, 2005).

Învățarea autoreglată (IA) - IA reprezintă un proces ciclic care implică conectarea „sinelui” la integrarea proceselor cognitive, metacognitive și motivaționale, în mediile organizate de învățare (Zimmerman, 2000; Perry & Rahim, 2011).

Învățarea din reușită (IR) - Investigarea acțiunilor anterioare pentru a dezvălui mecanismele care au condus la reușită individuală sau organizațională pe termen lung (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008; Schechter, 2010).

Autoeficacitate - Conceptul se referă la modul în care oamenii își percep propriile abilități de a îndeplini sarcini care au un rezultat specific (sarcini subordonate unor obiective). Această percepție este derivată din încrederea în abilitățile de a organiza și îndeplini o sarcină. Autoeficacitatea are expresii practice, reflectându-se în gândurile și emoțiile oamenilor. Persoanele cu un nivel înalt al autoeficacității au încredere în capacitatea lor de a îndeplini cu succes o sarcină. Persoanele cu un nivel scăzut al autoeficacității investesc resurse mai multe pentru a îndeplini cu succes o sarcină, iar motivația lor de a efectua sarcina respectivă este mai redusă. Considerând dificultățile și obstacolele cu care se confruntă în îndeplinirea sarcinilor, încrederea în abilitățile personale de a îndeplini sarcinile se diminuează, confirmând convingerea inițială și adeseori conducând la insucces în îndeplinirea sarcinilor (Bandura, 1997, 2012).

Reflecție – Reflecția, în educație, reprezintă unul dintre cele mai importante procese care au loc în gândirea retrospectivă/metacognitivă/introspectivă despre predare, privind acțiunile sau evenimentele care au condus la anumite rezultate în trecut (McClure, 2005). Procesul de reflecție implică un anumit nivel de conștientizare care variază în funcție de etapa de referință (reflecție în acțiune, reflecție asupra acțiunii, reflecție post-acțiune). Reflecția asupra acțiunii este cea mai frecvent utilizată în educație (Schön, 1987; Jaeger, 2013). La baza sa, regăsim interpretările personale și subiective, în special în scris (Dewey, 1933; Schön, 1987; Le Cornu & Ewing, 2008; Birenbaum, 2013). Cu toate acestea, în ultimele decenii, reflecția colectivă este utilizată din ce în ce mai frecvent în contextul programele de formare a cadrelor didactice (Jaeger, 2013).

CAPITOLUL III: METODOLOGIA CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU

III.1 Programul de intervenție „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”

Programul de intervenție „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” (ICRR) este un program integrativ format din ICRR în predare, alături de IA (învățare autoreglată). Populația țintă a programului a fost reprezentată de cadrele didactice pre-serviciu (CePS), aflate în perioada de formare, înscrise în programe de studii în colegii și universități educaționale din întreaga lume, inclusiv Israel și România, care au experiență în predarea la clasele primare.

III.1.1 Scopurile programului

1. Dezvoltarea unei pedagogii inovatoare prin programul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită (ICRR)”, bazată pe perspectiva psihologiei pozitive asupra vieții.

2. Aplicarea pedagogiei inovatoare a programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” în predare și învățare.
3. Dezvoltarea capacității de învățare autoreglată (IA) a cadrelor didactice pre-serviciu (CePS).
4. Dezvoltarea abilităților cadrelor didactice pre-serviciu de a promova învățarea autoreglată în rândul elevilor, prin predare.

III.1.2 Fundamente teoretice ale programului

Potrivit cercetărilor desfășurate anterior, un nivel scăzut al capacității de IA a CePS are un impact negativ asupra abilităților lor de a promova IA în rândul elevilor, prin activitățile desfășurate împreună (Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006; Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008; Lawanto et al., 2013; Butler, Schnellert, & Perry, 2017). Prin urmare, integrarea ICRR și IA, bazată pe psihologia pozitivă, poate să contribuie la promovarea IA în rândul CePS și a elevilor cu care desfășoară activități educaționale.

III.1.3 Rezultatele așteptate în urma implementării programului de învățare colectivă reflexivă din reușită

Se prefigurează obținerea următoarelor rezultate în urma implementării programului:

1. Se va înregistra o creștere a capacității CePS capacitatea de a învăța din experiențele lor de predare, de la o lecție la alta, în timpul unui an specific de program de pregătire.
2. Progresul CePS se va reflecta prin îmbunătățirea modului de întocmire a planurilor de activitate, predare activă și reflecție scrisă.
3. Progresul CePS se va reflecta în capacitatea acestora de aplicare a recomandărilor extrase în urma prelucrării și interpretării experiențelor și rezultatelor obținute în activitățile de predare desfășurate anterior și aplicarea acestor recomandări în activitățile subsecvente.

III.1.4 Etapele programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”

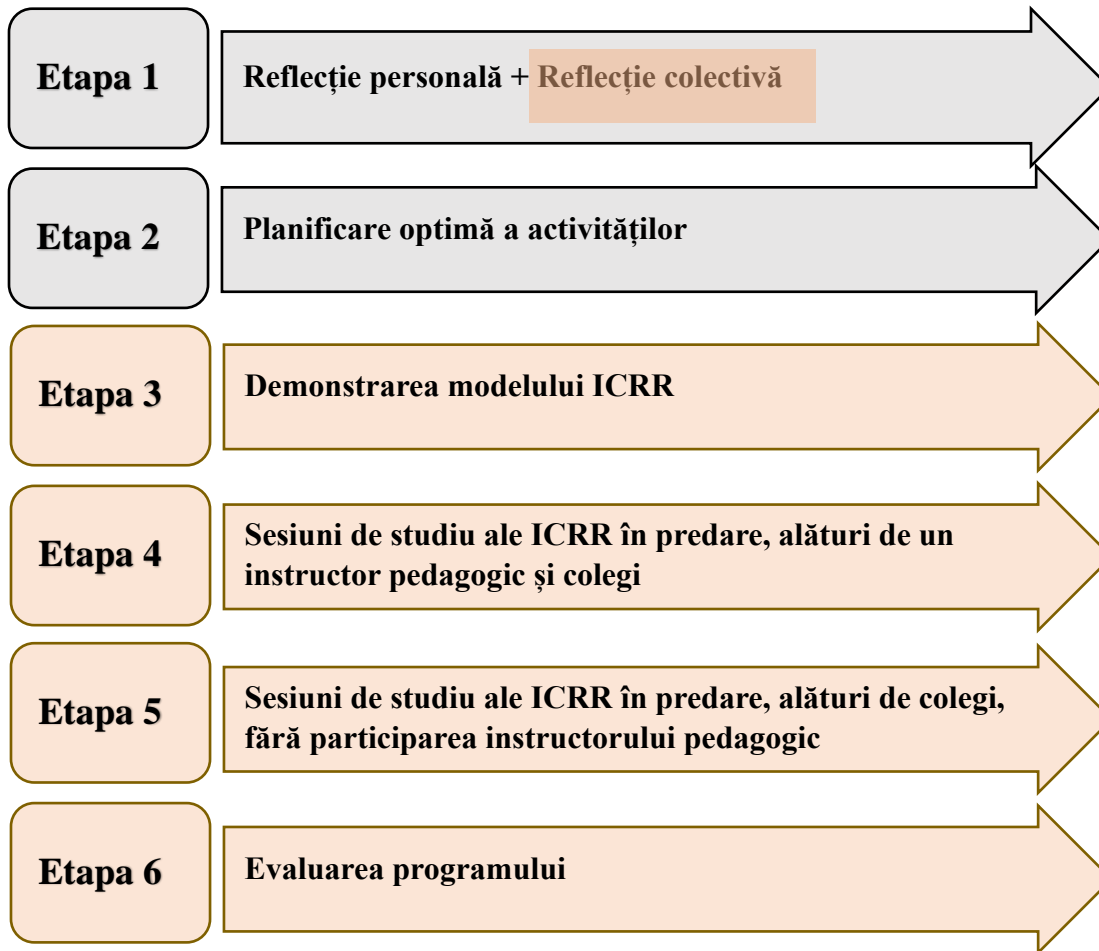


Figura 2: Stadii ale programului ICRR

Etapa 1 - Reflecție personală și reflecție colectivă - Scriere unor reflecții personale, după predare, sau după încheierea unei activități instructiv-educative, reprezintă o practică utilizată frecvent. Cu toate acestea, învățarea colectivă reflexivă (ulterior încheierii activității) este mai puțin frecvent utilizată. De obicei, atunci când este aplicată în cadrul programele de pregătire a cadrelor didactice, reflecția colectivă este utilizată ca substitut al reflecțiilor scrise personale. În acest program, învățarea colectivă reflexivă s-a desfășurat post-predare, în timp ce, pe parcursul desfășurării activității, s-a utilizat reflecția personală (verbală și scrisă).

Etapa 2 - Planificarea optimă a activităților- Unul dintre obiectivele principale, comun, al programelor de pregătire a cadrelor didactice vizează dezvoltarea abilităților necesare

pentru a elabora planificarea optimă a activităților în funcție de conținut, diferitele nevoi de învățare ale elevilor, stiluri de învățare, etc. În acord cu această preocupare, planificarea optimă a lecțiilor a fost unul dintre elementele importante vizate în cadrul acestui program.

Etapa 3 - Demonstrarea modelului ICRR - Studiul „Învățării colective reflexive din reușită” în contextul unui model de predare integrat cu IA și demonstrarea ICRR în contextul disciplinelor umane și educației lingvistice prin integrarea textelor narative și expositive.

Etapa 4 - Sesiuni de studiu ale ICRR în predare, integrate cu IA, pentru a dezvolta abilitățile de predare a CePS. La aceste sesiuni a participat un instructor pedagogic.

Etapa 5 - Sesiuni de studiu ale ICRR în predare, integrate cu IA, pentru a dezvolta abilitățile de predare a CePS. Spre deosebire de sesiunile desfășurate în etapa 5, sesiunile din această etapă s-au desfășurat fără participarea unui instructor pedagogic.

Etapa 6 - Evaluarea programului – Studiul evoluției CePS pe parcursul fiecărui an de studiu și pe parcursul perioadei de implementare a programului. Evaluarea impactului global al programului.

Sesiunile programului ICRR s-au desfășurat astfel:

Sesiunea 1-4: Reflecție personală / reflecție personală în contextul predării

Sesiunile 5-6: Reflecție colectivă privind predarea și programele de pregătire a cadrelor didactice.

Sesiunile 7-8: Planificarea optimă a lecțiilor

Sesiunea 9-10: Parcurgerea unor texte narative și stimularea IA. Discutarea unor teme precum: procesele proprii de învățare ale CePS, promovarea IA prin predare.

Sesiunile 11-12: Parcurgerea unor texte expositive și stimularea IA. Discutarea unor teme precum: procesele proprii de învățare ale CePS, promovarea IA prin predare.

Sesiunea 13: Studiul modelului ICRR, integrat cu IA.

Sesiunea 14: Demonstrarea ICRR analizând exemple de bună practică specifice, reușite ale unui CPS.

Sesiunile 15-21: Prelucrarea modelului ICRR în predare, în cadrul unor sesiuni de studiu, cu participarea colegilor și a unui instructor pedagogic.

Sesiunile 22-28: Prelucrarea modelului ICRR în predare, în cadrul unor sesiuni de studiu, cu participarea colegilor. La aceste sesiuni nu a participat instructorul pedagogic.

III.1.5 Modelul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită”

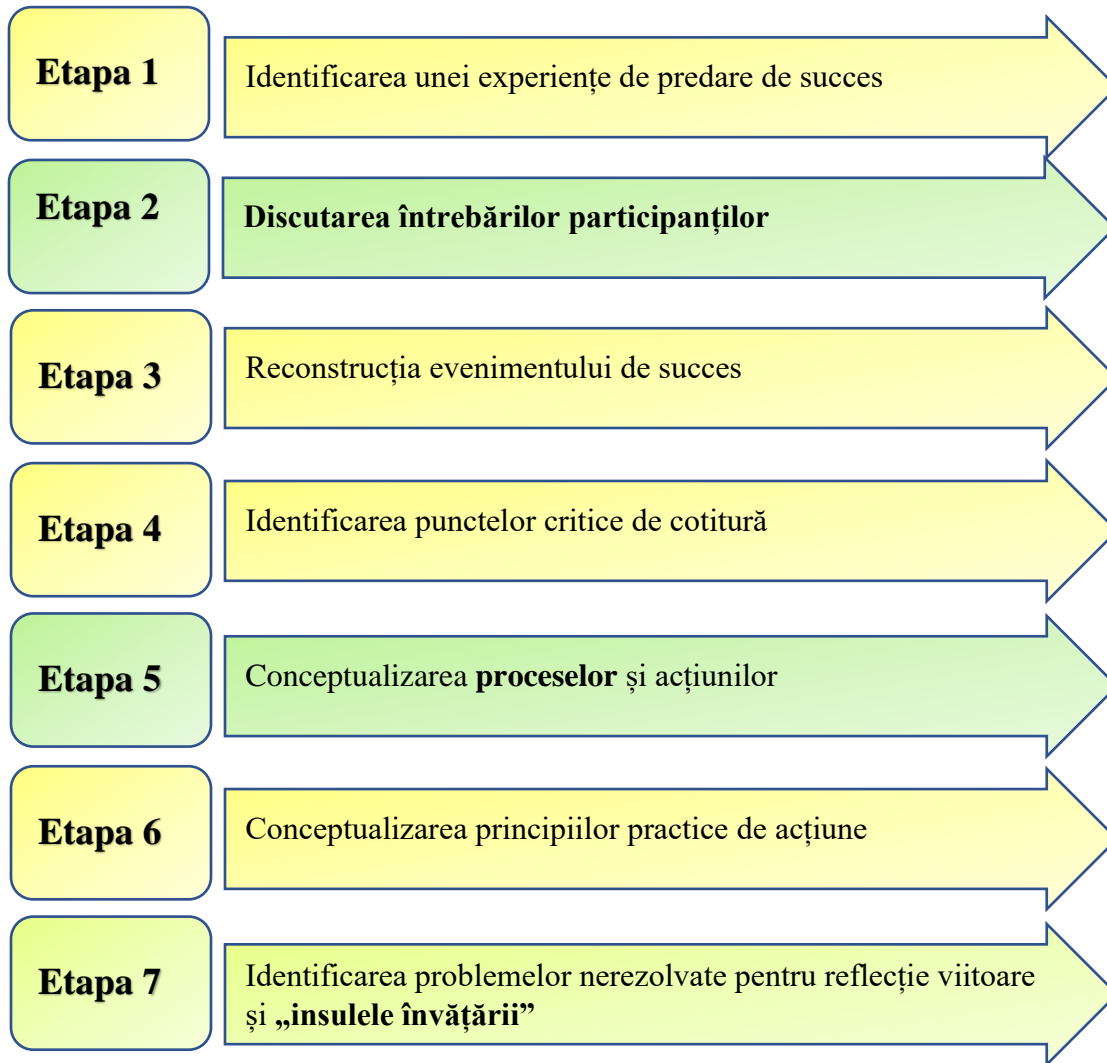


Figura 3: Modelul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” (ICRR)

o Modelul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” reprezintă o extindere a modelului de bază în cinci pași, elaborat de Schechter, Sykes, & Rosenfeld (2008).

III.2 Paradigma cercetării: metode mixte de cercetare

Această cercetare a utilizat în mod combinat metode de cercetare cantitativă și calitativă. Utilizarea metodelor mixte de cercetare permite o explorare mai profundă a aspectelor relaționate obiectivelor și întrebărilor de cercetare formulate. Succesiunea etapelor de colectare și analiză a datelor prin metode cantitative, respectiv calitative, poate să varieze (Creswell & Creswell, 2018). În procesul de colectare a datelor se acordă prioritate integrării datelor, în cel puțin o etapă a cercetării (Creswell & Creswell, 2018). Potrivit lui Creswell și Plano (2018), cele mai comune abordări de proiectare a cercetărilor din domeniul educației, bazate pe metode mixte pot fi divizate în: proiectare paralelă convergentă și proiectare secvențială explicativă (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano, 2018).

III.3 Obiective, întrebări și ipoteze ale cercetării

Obiective și întrebări ale cercetării

Obiectivul principal al cercetării:

o Investigarea impactului participării la programul „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra capacității de autoreglare a învățării în rândul cadrelor didactice pre-serviciu și asupra abilităților de promovare a învățării autoreglate în rândul elevilor, prin predare, în cadrul disciplinelor umane și educației lingvistice, în instituțiile de învățământ primar.

Întrebarea principală de cercetare:

o Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra învățării autoreglate în rândul cadrelor didactice pre-serviciu?

Întrebări secundare de cercetare calitativă:

1. Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul implementării programului în ceea ce privește definirea obiectivelor lecției de cunoaștere a conținutului disciplinelor umane și educației lingvistice?

2. Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul desfășurării programului în ceea ce privește implementarea strategiilor de facilitare a învățării în cadrul disciplinelor umane și a educației lingvistice?

Întrebări secundare de cercetare cantitativă:

3. Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra nivelului de autoeficacitate didactică a cadrelor didactice pre-serviciu?

4. Care este efectul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra abilităților de învățare autoreglată ale cadrelor didactice pre-serviciu?

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1:

CePS participante la programul ICRR vor înregistra un nivel mai înalt al autoeficacității didactice comparativ cu CePS din grupul de control (CePS care nu au participat la program).

Ipoteza 2:

CePS participante la programul ICRR vor înregistra un nivel mai ridicat al învățării autoreglate comparativ cu CePS din grupul de control.

Variabilele independente: variabile demografice și participarea la programul ICRR.

Variabilele dependente: nivelul de autoeficacitate didactică și nivelul de învățare autoreglată.

III.4 Designul cercetării

În cadrul acestei cercetări cu un design exploratoriu secvențial s-au utilizat metode mixte de cercetare: metode de cercetare calitativă, urmate de metode de cercetare cantitativă. Tabelul 1 prezintă date referitoare la designul cercetării.

Tabelul 1. Designul cercetării

Metode mixte	Etapa	Obiective	Metode de cercetare	Instrumente de cercetare	Eșantion	Analiza datelor
Cercetare calitativă	1.Pre- implementare program	Examinarea abilităților IA a CePS aflate la începutul celui de-al doilea an de studii, anterior implementării programului.	Interviuri semi-structurate	Ghid de interviu – contribuție originală	12 CePS , aflate în anul II de studii (pregătire pentru învățământ primar)	Analiză de conținut
	2. Implementarea programului: etapele 1-3	Dezvoltarea abilităților de IA ale CePS, prin implementarea primelor stadii ale programului, dar anterior implementării sesiunilor de ICRR.	Analiza documentelor	Reflecții scrise 1	12 CePS , aflate în anul II de studii (pregătire pentru învățământ primar)	Analiză de conținut
	3. Implementarea programului: etapele 4-5	Dezvoltarea abilităților de IA ale CePS, prin derularea sesiunilor ICRR, la care au participat colegi ai CePS și, după caz, un instructor pedagogic.	Analiza documentelor	Reflecții scrise 2	12 CePS , aflate în anul II de studii (pregătire pentru învățământ primar)	Analiză de conținut
	4. Post- implementare program	Examinarea efectelor programului ICRR asupra capacității de IA a CePS, după implementarea programului ICRR, la finalul celui de-al doilea an de studii.	Interviuri semi-structurate	Ghid de interviu – contribuție originală	12 CePS , aflate în anul II de studii (pregătire pentru învățământ primar)	Analiză de conținut
Cercetare cantitativă	5. Post- implementare program	Examinarea efectelor programului ICRR asupra capacității de IA și asupra autoeficacității CePS, la 18 luni după implementarea programului ICRR.	Chestionar	Chestionar de autoeficacitate (adaptat după Friedman & Kass, 2000). Chestionar al învățării autoreglate (adaptat după Toering et al., 2012)	46 de CePS aflate în anul III și IV de studii, participante la programul ICRR și 22 de CePS aflate în anul III și IV de studii, neparticipante la programul ICRR Total: 68 de participanți	Analiză statistică

III.4.1 Eșantion de participanți la cercetare

Populația de cercetare cuprinsă în etapa calitativă a fost alcătuită dintr-un eșantion de 12 cadre didactice pre-serviciu, aflate în cel de-al doilea an de studii, care au experimentat predarea la clasele din învățământul primar. De asemenea, acest eșantion a participat la etapa cantitativă a cercetării. La momentul derulării etapei cantitative a cercetării, participanții se aflau în al patrulea an de pregătire (an universitar 2019-2020).

Tabelul 2. Profilul eșantionului de participanți

Participanți	Vârstă	Gen	An de studii
P1	25	Feminin	10/2017- 6/2018 Anul II 2019-2020 Anul IV
P2	23		
P3	26		
P4	24		
P5	25		
P6	22		
P7	24		
P8	23		
P9	24		
P10	22		
P11	22		
P12	23		

Populația de cercetare cuprinsă în etapa cantitativă a inclus 68 de CePS, care se aflau în anul III și IV de studii, dintre care 46 au participat la programul ICRR, în primul sau al doilea an de formare în domeniul pedagogiei învățământului primar (grup experimental) și 22 de CePS care nu au participat la programul ICRR (grupul de control). Toate cele 68 de CePS au susținut ore practice de predare la clase din învățământul primar.

CAPITOLUL IV: REZULTATE ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU

IV.1 Categorii rezultate din analiza cantitativă a datelor

În tabelul 3 sunt prezentate șase categorii extrase în urma analizei de conținut derulate pentru a răspunde la întrebările de cercetare (calitativă) nr. 1 și nr.2.

Tabelul 3. Categorii (1-6) și citate din răspunsurile participanților

Categorie	Citat
Categoria 1: Extinderea cunoștințelor de conținut ale cadrelor didactice pre-serviciu (discipline umane)	„ Cunoștințele adulților: Citirea despre Knesset (Parlamentul israelian)...” (P8 - Planul lecției: studii Israel - autoritate executivă, 23.5.18)
Categoria 2: Adaptarea cunoștințelor de conținut la nivelul elevilor	"...; citiți despre și explorați fiecare dintre cele șapte specii ... Fișe de informații ... grâu ... [imagine] Anexa b: cartea de identitate pentru șapte specii“ (P3 - plan de lecție: sărbătoarea Shavuot - Șapte specii, 23.5.18)
Categoria 3: Adaptarea discursului didactic la nivelul elevilor	" Deschidere - Voi afișa multe simboluri ... și voi întreba: „Ce au în comun toate imaginile pe care le vedem pe tablă?” ... Conform dicționarului, un simbol este ... Voi explica cuvinte complexe în... "(P1- Planul lecției: simboluri ale statului Israel, 1.5.18)
Category 4: Definirea obiectivelor de conținut	„ Obiectivele lecției - Învățarea despre bol și componentele sale. Obiective operaționale: ... Elevii vor citi fragmente despre componentele bolului. ... "(P4- Plan de lecție: Bol, 20.3.18)
Categoria 5: Definirea obiectivelor lingvistice	„... Obiective lingvistice operative: Elevii vor citi și vor scrie pe cartea de identitate originea denumirii istorice a Knesset. ” (P8- Plan de lecție: studii Israel - autoritate executivă, 23.5.18)
Categoria 6: Activizarea elevilor	„ Conform ... Ce indică cele șapte specii menționate în aceste versuri? ... ne vom împărți în 7 grupuri; fiecare grup va primi o fișă informativă despre fructele pe care le-a primit și cu ajutorul fișei informative elevii vor construi o carte de identitate pentru fructe. ” (Anexa A, B). (P3 - plan de lecție: sărbătoarea Shavuot - Șapte specii, 23.5.18)

“ Am simțit că elevii ne-au responsabilizat. ... M-am simțit foarte încrezător în a sta în fața clasei..... Elevii au împărtășit cu mândrie... informații despre situațiile care au ajutat oamenii din mediul lor apropiat, i-am încurajat... au fost entuziași și au vrut să încerce... ”(P2 - Reflecție: Cercuri de responsabilitate, 5.6.18)

IV.2 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.1: Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul implementării programului în ceea ce privește definirea obiectivelor lecției de cunoaștere a conținutului disciplinelor umane și educației lingvistice?

În ceea ce privește această întrebare de cercetare s-au evidențiat următoarele progrese:

1. Progres la nivelul CC (cunoștințelor de conținut) privind planificarea lecțiilor la disciplinele umane.
2. Progresul adaptării CC la nivelul general de învățare al elevilor.
3. Progres în definirea și formularea obiectivelor de conținut la disciplinele umane.
4. Un ușor progres la nivelul cunoștințelor de educație lingvistică și în definirea obiectivelor lingvistice.
5. Progres la nivelul capacității de adaptare a conținuturilor vehiculate pentru promovarea învățării autoreglare în rândul elevilor.

IV.3 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.2: Care este evoluția cadrelor didactice pre-serviciu pe parcursul desfășurării programului în ceea ce privește implementarea strategiilor de facilitare a învățării în cadrul disciplinelor umane și a educației lingvistice?

În ceea ce privește această întrebare de cercetare s-au evidențiat următoarele progrese:

1. Folosirea strategiilor cognitive pentru a construi cunoștințe de conținut.
2. Progres în implementarea strategiilor lingvistice.

3. Progres în utilizarea strategiilor de discurs.
4. Învățarea și dezvoltarea de strategii lingvistice pentru a promova învățarea activă.
5. Dezvoltarea de strategii meta-emoționale pentru promovarea învățării active.
6. Folosirea strategiilor reflexive care susțin emoțiile pozitive față de sine și un limbaj intern pozitiv proactiv.
7. Folosirea strategiilor reflective pentru dezvoltarea gândirii reflexive orientate spre viitor.

IV.4 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.3 (Care este impactul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra nivelului de autoeficacitate didactică a cadrelor didactice pre-serviciu?) și Ipoteza 1

Ipoteza 1:

CePS participante la programul ICRR vor înregistra un nivel mai înalt al autoeficacității didactice comparativ cu CePS care nu au participat la program.

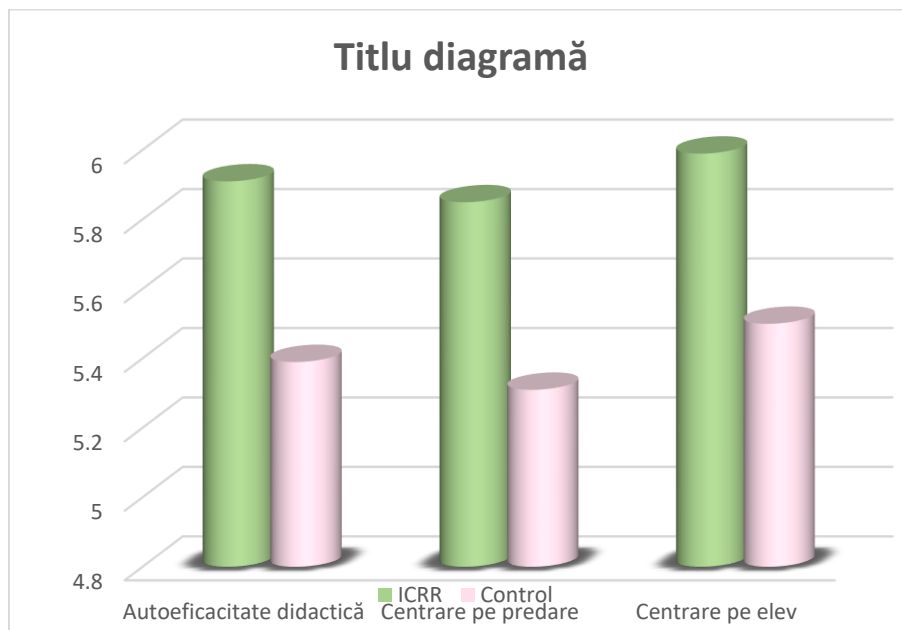


Figura 4: Diferențe intergrup ale nivelului de autoeficacitate didactică

Pentru a inspecta diferențele dintre grupuri în ceea ce privește nivelul de autoeficacitate didactică (în predare), a fost efectuat un test MANOVA. Tabelul 4 și Figura 5 prezintă rezultatele obținute.

Tabelul 4. Rezultate privind diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară nivelul de autoeficacitate didactică

Variabile	ICRR		Control		p
	M	AS	M	AS	
Stabilirea unor standarde educaționale înalte	5.24	1.10	4.52	0.87	.01
Încredere în sine, în mediul școlar	5.86	1.03	5.67	1.02	.49
Crearea unui climat de acceptare	6.29	0.86	5.81	0.81	.04
Identificarea și adresarea nevoilor elevilor	6.12	0.92	5.81	0.93	.21
Sprijinirea elevilor în parcurgerea materialelor	6.00	0.96	5.71	0.84	.25
Perseverență în desfășurarea activităților cu elevii dificili	6.17	0.85	6.05	0.97	.62
Stabilirea unor obiective cognitive ridicate pentru mine și elevii mei	5.71	1.15	5.10	0.77	.03
Stabilirea unor obiective de conținut solicitante pentru mine și elevii mei	5.60	1.04	5.00	0.84	.03
Asumarea responsabilității pentru performanța elevilor	6.02	1.24	5.33	1.20	.04
Abilitatea de a oferi feedback diferențiat elevilor, în funcție de nevoile lor	5.86	0.98	5.24	1.14	.03
Încredere în capacitatea fiecărui elev de a studia și de a progresa	6.69	0.60	6.38	0.97	.13
Promovarea încrederii elevilor în capacitatea lor de a învăța	6.33	0.98	5.95	1.02	.16
Folosirea metodelor de predare colaborativă	5.31	1.39	4.24	1.64	< .01
Considerarea diadei profesor-elev ca sursă de învățare semnificativă	6.60	0.83	6.29	0.72	.15
Încurajarea autonomiei elevilor în învățare	5.88	0.94	5.33	1.06	.04
Utilizarea diferitelor strategii de predare, pentru a preveni zgomotele și întreruperile	5.60	1.27	5.24	1.55	.33
Experimentarea unor situații mai puțin stresante înainte de predarea la clasă	5.31	1.46	4.57	1.50	.06
Pasiune pentru desfășurarea activităților de predare-învățare cu elevii	6.21	1.20	5.57	1.50	.07

Documentare anterior predării, pentru a avea un nivel mai ridicat de încredere	6.38	1.03	5.95	1.53	.19
Disponibilitatea angajării în situații complexe de predare	5.71	1.27	5.24	0.77	.12
Reiterarea experiențelor de învățare reușite, chiar și în predarea unor teme diferite, în contextul altor discipline	6.12	0.99	5.57	1.16	.06
Sentimentul de încredere în contextul predării	5.40	1.11	5.05	0.80	.19
Conștientizarea punctelor forte și ale celor care necesită dezvoltare în ceea ce privește stilul didactic, prin reflecție ulterioară desfășurării activităților de predare-învățare	6.00	0.88	5.52	1.29	.09
Învățare din experiențele didactice de succes ale altor persoane	5.45	1.55	4.67	1.56	.06

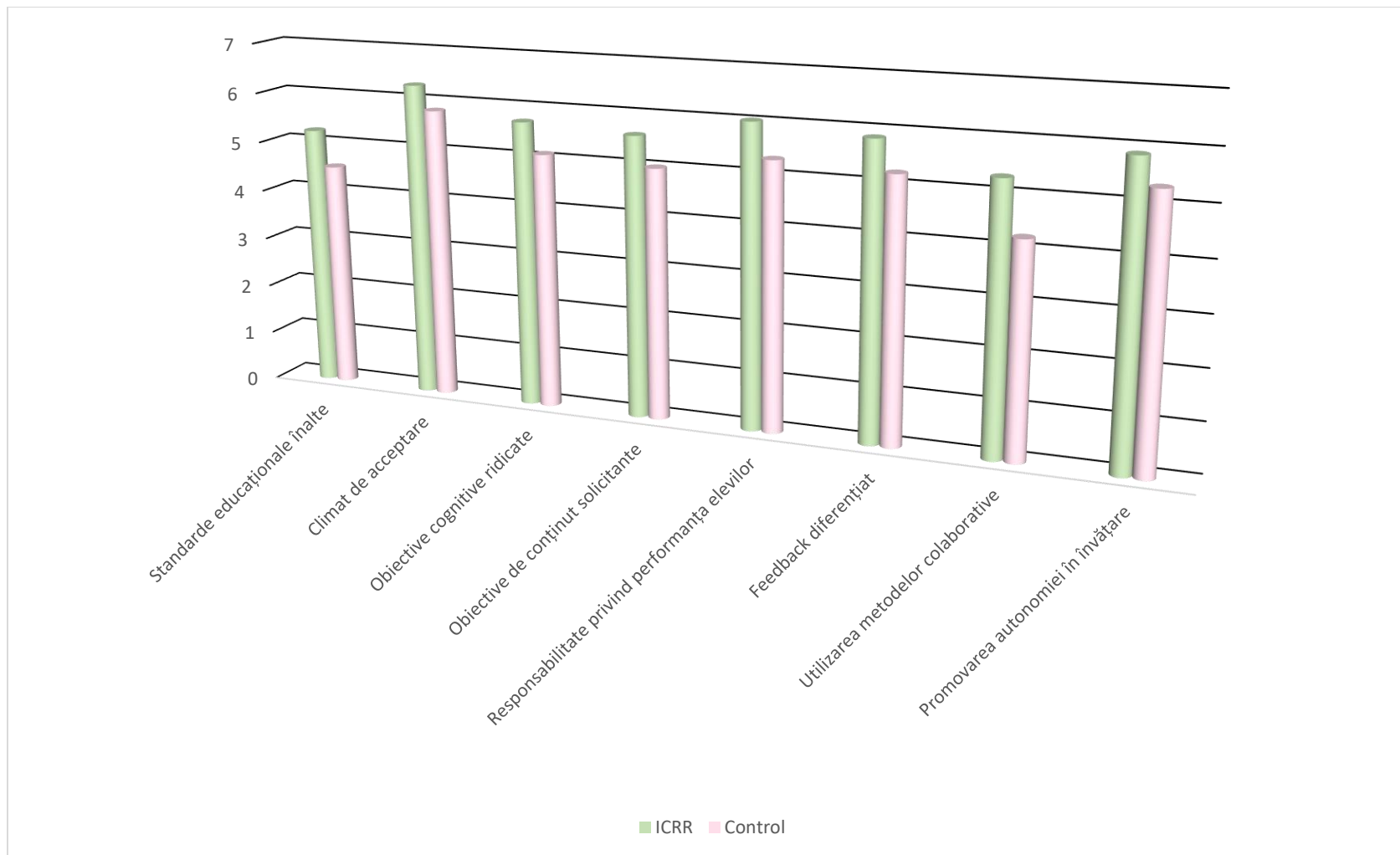


Figura 5: Diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemi care măsoară nivelul de autoeficacitate didactic

Rezultatele disponibile în Tabelul 6 și Figura 5, evidențiază diferențe intergrup în ceea ce privește scorurile înregistrate de grupurile de participanți la itemii care măsoară autoeficacitatea didactică. În baza rezultatelor, *Ipoteza 1 a cercetării a fost confirmată*. Participanții la programul de intervenție au înregistrat un nivel mai crescut al autoeficacității, comparativ cu respondenții care nu au participat la program. Totodată, ipoteza este susținută de scorurile înregistrate pentru fiecare item individual care măsoară autoeficacitatea, adițional rezultatului obținut pentru măsurătorile globale ale autoeficacității.

IV.5 Rezultate referitoare la Întrebarea secundară de cercetare nr.4 (Care este efectul programului „Învățarea colectivă reflexivă din reușită” asupra abilităților de învățare autoreglata ale cadrelor didactice pre-serviciu?) și Ipoteza 2

Ipoteza 2:

CePS participante la programul ICRR vor înregistra un nivel mai ridicat al învățării autoreglate comparativ cu CePS care nu au participat la program.

Pentru a explora această ipoteză s-a utilizat Testul t pentru eșantioane independente.

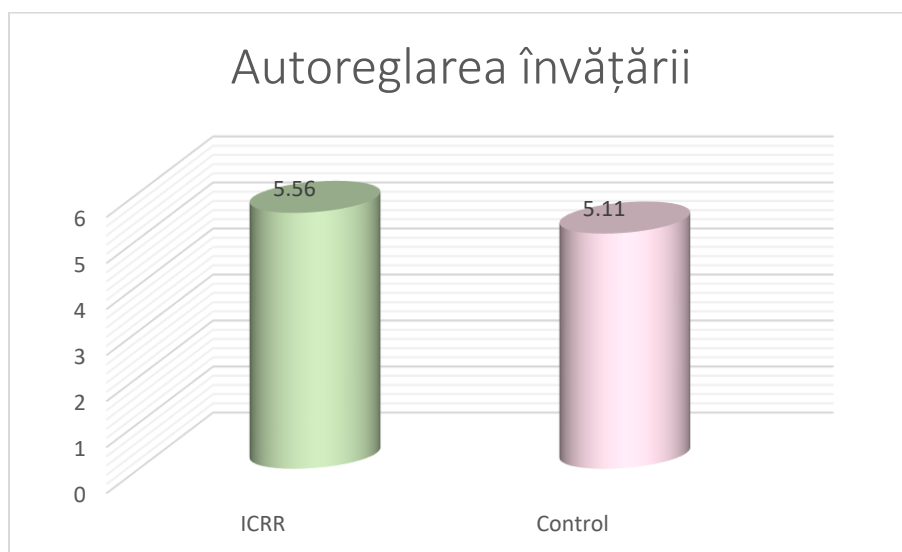


Figura 6: Diferențe intergrup ale nivelului de autoreglare a învățării

Potrivit rezultatelor reprezentate grafic în Figura 6, au existat diferențe semnificative ale nivelului de IA.

Tabelul 5. Rezultate privind diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemii care măsoară autoreglarea învățării

Variabile	ICRR		Control		p
	M	AS	M	AS	
Anticiparea problemelor anterior predării	5.0 6	1.1 9	4.70 8	1.0 8	.02
Planificarea modului de realizare a obiectivelor folosind operațiuni și procese	5.3 6	1.1 5	5.15 3	0.9 3	.01
Explorarea și extinderea autocunoașterii, prin lectură	5.9 2	1.0 8	5.55 8	1.2 8	.02
Încercarea de a înțelege scopul învățării anterior desfășurării activității	5.7 5	1.0 2	5.05 3	1.4 3	.08
Reflecție privind nevoile de învățare ale elevilor în etapa de planificare a activității	5.7 2	1.1 9	4.85 6	1.5 6	.09
Imaginarea secvențelor de activitate de învățare	5.6 9	1.3 0	4.65 3	1.6 3	.11
Pregătirea cu atenție a procesului de învățare	5.7 2	1.1 1	4.95 7	1.4 7	.08
Evaluarea experienței pentru a învăța din ea	5.8 3	0.8 4	4.90 8	1.4 8	.14
Reflecție asupra punctelor forte și a celor care necesită dezvoltare în ceea ce privește stilul de predare	5.9 4	1.0 1	5.50 0	1.5 0	.03
Reflecție asupra reușitelor personale	6.1 4	0.9 6	5.10 5	1.2 5	.18
Obținerea unor perspective de viitor în baza experienței trecute	6.1 4	0.9 9	5.25 5	1.4 5	.12
Reflecție asupra optimizării activităților viitoare	6.5 3	0.7 0	6.10 1	0.9 1	.07
Obținerea sprijinului pentru perfecționarea activităților de predare	6.1 9	0.9 2	4.75 2	1.6 2	.25
Considerarea învățării de la egal ca mijloc eficient de învățare	5.4 7	1.3 4	4.50 8	1.2 8	.11
Discurs orientat spre elevi	4.5 8	1.4 4	3.90 2	1.1 2	.06
Discursul colaborativ cadru didactic-elevi	5.8 1	0.8 6	5.50 3	1.2 3	.02
Utilizarea explicației, exemplelor reprezentative și a demonstrației	5.1 9	1.5 3	5.05 0	1.1 0	< .01

Planificarea în avans a întrebărilor care vor fi adresate elevilor în cadrul activității	5.5 0	1.1 8	5.30	1.6 6	< .01
Utilizarea conversației în predare-învățare	4.2 5	1.5 0	3.60	1.1 4	.01
Activizarea elevilor	6.2 8	0.8 8	5.85	1.0 4	.04

Potrivit rezultatelor prezentate în Tabelul 5, s-au înregistrat diferențe intergrup (grup experimental - grup de control) semnificative statistic ale scorurilor înregistrate la itemii care măsoară autoreglarea învățării.

Rezultatele obținute confirmă a doua ipoteză a cercetării. Cadrele didactice pre-serviciu participante la programul ICRR au înregistrat scoruri mai ridicate ale autoreglării învățării, comparativ cu cadrele didactice din grupul de control (care nu au participat la program).

Adițional diferenței semnificative statistic înregistrată pentru scorul global al IA, s-au evidențiat rezultate semnificative și la nivelul următorilor itemi: anticiparea problemelor anterior predării, utilizarea operațiilor și procedurilor pentru atingerea obiectivelor lecției, explorarea și extinderea cunoașterii de sine prin lectură, identificarea punctele forte și a celor care necesită dezvoltare, utilizarea discursului colaborativ în clasă, utilizarea explicției și demonstrației, planificarea întrebărilor și activizarea elevilor (Tabelul 5 și Figura 7).

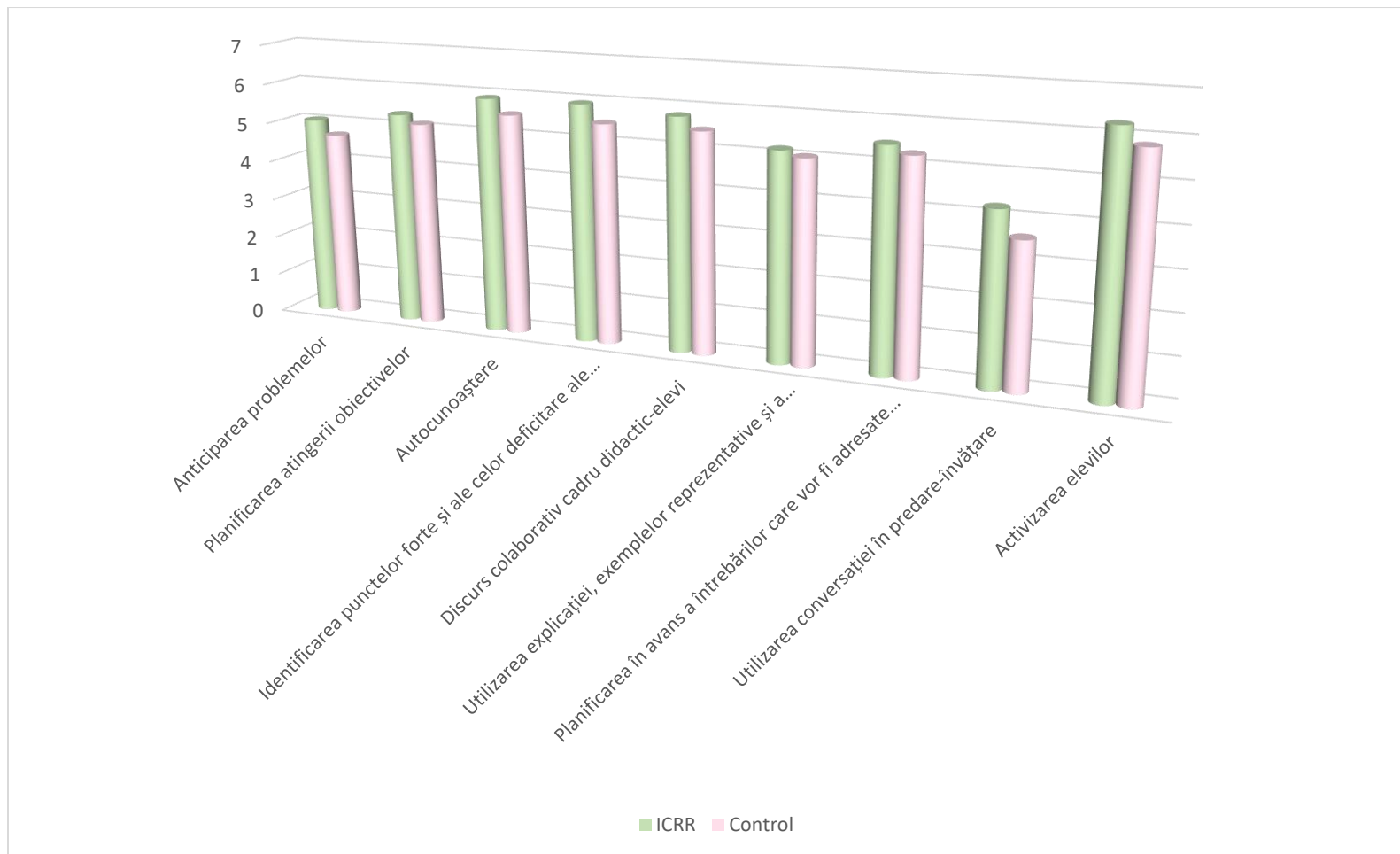


Figura 7: Diferențele intergrup ale scorurilor înregistrate de participanți la itemi care măsoară autoreglarea învățării

CAPITOLUL V: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI ALE CERCETĂRII INTITULATĂ: IMPACTUL PROGRAMULUI „ÎNVĂȚAREA COLECTIVĂ REFLEXIVĂ DIN REUȘITĂ” ASUPRA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE PRE-SERVICIU

V.1 Concluzii conceptuale

Modelul ICRR elaborat în cadrul cercetării integrează elemente din psihologia pozitivă, învățarea din reușită și învățarea colectivă reflexivă. Modelul promovează IA integrând procesele cognitive, metacognitive și motivaționale, aflate într-o relație circulară. Participarea CePS la experiențe de învățare colectivă reflexivă susține dezvoltarea abilităților de IA, pe de o parte, precum și dezvoltarea abilităților lor de a promova IA în rândul elevilor, prin predare.

Modelul (Figura 8) evidențiază contribuția învățării colective din reușită la dezvoltarea abilităților CePS de a folosi diferite strategii pentru a promova învățarea autoreglată în cadrul activităților educaționale desfășurate cu elevii. În faza inițială a activităților de învățare colectivă, CePS au fost asistate de un instructor pedagogic, iar ulterior acest sprijin a fost retras, CePS continuând activitățile individual, în conformitate cu modelul extins de învățare din reușită (adaptat programului de pregătire a CePS înrolate în programe de pregătire în domeniul pedagogiei învățământului primar). Principalele efecte pozitive ale participării la activitățile cuprinse în programul ICRR au fost: dezvoltarea abilităților discursive ale cadrelor didactice, dezvoltarea abilităților de IA și dezvoltarea abilităților de promovare a IA prin predare.

Acesta este un model interdisciplinar, umanist și holistic. Caracterul interdisciplinar este conferit de îmbinarea predării, meta-cogniției, meta-emoțiilor, abilităților lingvistice și abilităților discursive, prin dezvoltarea discursului în cadrul procesului de învățare colectivă reflexivă. Totodată, modelul are de asemenea un caracter umanist deoarece reunește aspecte psihologice și sociale. Dezvoltarea CePS are implicații la nivel individual și societal. În cele din urmă, modelul propune o abordare holistică prin faptul că oferă o privire asupra întregului proces ICRR la dezvoltarea promovării IA în contextul predării.

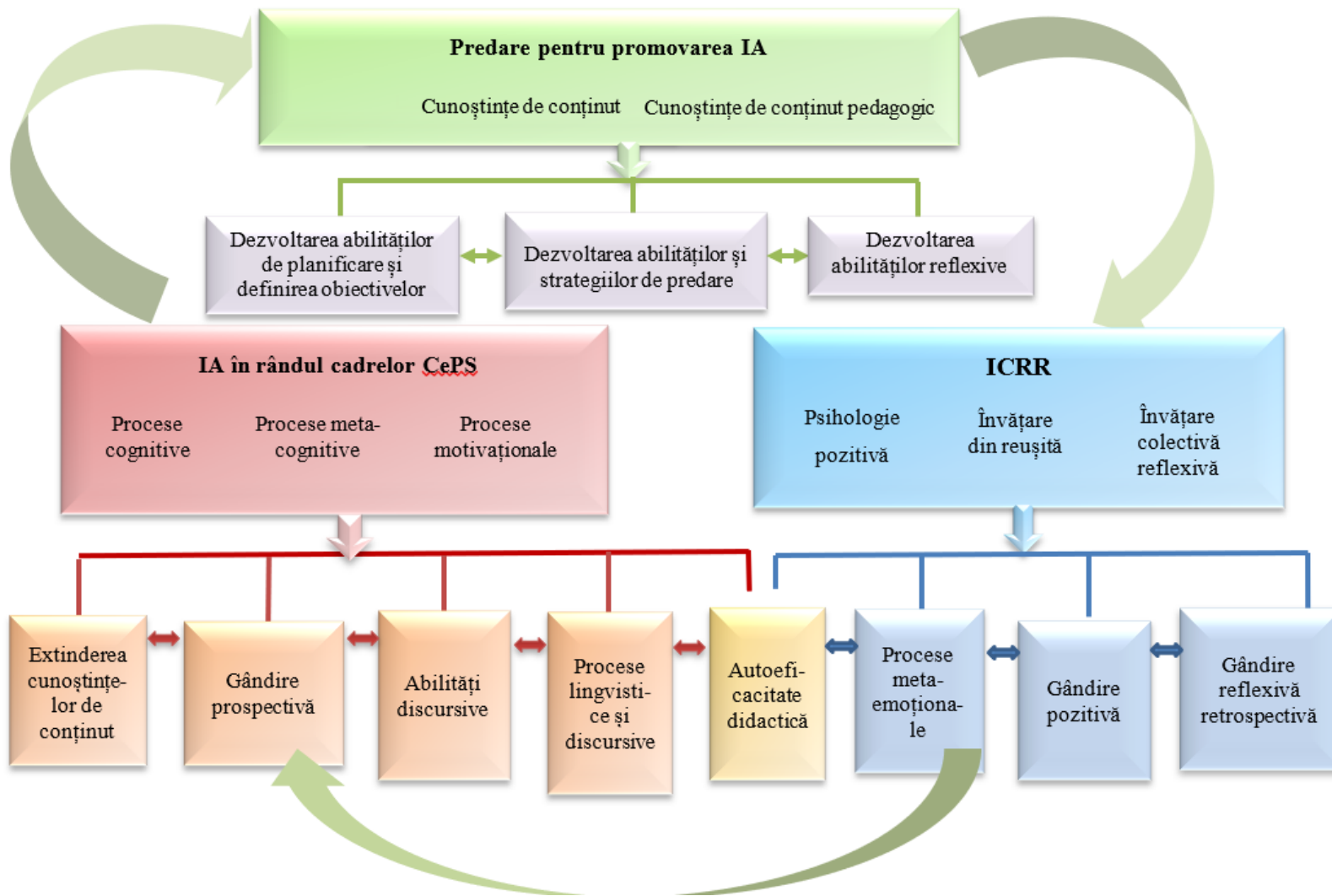


Figura 8: Modelul ICRR pentru promovarea învățării autoreglat

V.2 Implicații practice și recomandări

V.2.1 Implicații pentru politica de educare a cadrelor didactice cu specializare în discipline umane și educație lingvistică

o Conform modelului propus în acest studiu, se recomandă dezvoltarea unui program de pregătire cadrelor didactice pre-serviciu pentru promovarea învățării autoreglate în cadrul activităților instructiv-educative desfășurate cu elevii, inclusiv: promovarea dezvoltării cunoștințelor de conținut și cunoștințelor de conținut pedagogic în cadrul disciplinelor umane și educației lingvistice, sub aspect cognitiv, metacognitiv, meta-emoțional, motivațional și discursiv.

o Se recomandă extinderea și dezvoltarea cunoștințelor în domenii specifice de conținut (discipline umane) pentru a îmbunătăți predarea și dezvoltarea autoeficacității didactice.

o Se recomandă continuarea și chiar extinderea studiului educației lingvistice și a dezvoltării limbajului în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice pre-serviciu.

o Se recomandă încurajarea gândirii metacognitive și meta-emoționale privind conținutul disciplinelor umane și educației lingvistice, pentru a promova IA prin predare, în etapa de planificare, predare efectivă și după predare.

V.2.2 Implicații pentru mentorii cadrelor didactice și instructorii pedagogici

o Se recomandă creșterea importanței construirii schelelor în învățare (eșafodaj) prin adresarea întrebărilor orale și scrise și prin structuri și cadre scrise pentru a promova înțelegerea conținutului și dezvoltarea limbajului.

o Se recomandă integrarea proceselor metacognitive și meta-emoționale în procesul de pregătire a cadrelor didactice pre-serviciu, pentru a susține autoreglarea învățării, transformarea conținuturilor în cunoștințele și dezvoltarea limbajului, pentru a înțelege conceptele lingvistice și legăturile acestora cu conținuturile.

o Se recomandă integrarea activităților (în etapa de planificare, predare și după predarea lecției) care facilitează procesele de reflecție comună, în cadrul grupului și cele, individuale, personale.

V.3 Contribuții teoretice și practice

V.3.1 Contribuția la cunoașterea teoretică

Cercetarea contribuie la:

o Aplicarea ICRR în formarea cadrelor didactice, valorificând principii din psihologia pozitivă (Seligman, 2012; Duckworth & Seligman, 2017).

o Dezvoltarea abilităților de gândire reflexivă și a conștientizării importanței consolidării sale în predare.

o Dezvoltarea proceselor de auto-reglare în învățarea prin integrarea proceselor de gândire reflexivă retrospectivă în cadrul grupului.

o Dezvoltarea proceselor de învățarea autoreglată prin integrarea proceselor de extrapolare în baza experiențelor (Armstrong, 1984, 2001; Armstrong and Green, 2017).

o Consolidarea învățării reflexive colective în educație (Lave & Wenger, 1991; Anderson, 2006; Le Cornu & Ewing, 2008; Jaeger, 2013). Susținerea integrării reflecțiilor individuale și a celor comune prin discurs, folosind diferite tehnici precum exprimarea orală (Vygotsky, 1962, 1978) sau gândirea cu voce tare (Ericsson, 2006; Greene & Azevedo, 2009).

o Popularizarea efectelor pozitive ale învățării din reușită și valorificarea acestui tip de învățare în cadrul programelor de formare. Reluarea ciclică a proceselor de învățare colectivă reflexivă din reușită și conectarea lor cu teoria, urmată de aplicarea în predare.

o Consolidarea învățării din reușită ca un proces de învățare continuă, rapid, accesibil, care poate să contribuie la reducerea decalajelor dintre teorie și practică.

o Dezvoltarea teoriilor IA, contribuind la pedagogia IA, prin evidențierea unor mijloace de promovare a IA prin intermediul predării. (Mazor Cohen, 2018).

V.3.2 Contribuția practice

o Modelul dezvoltat în cadrul cercetării oferă instructorilor pedagogici instrumente care să permită maximizarea proceselor de gândire metacognitivă și meta-emoțională prin învățarea colectivă reflexivă din reușită. De asemenea, modelul oferă un cadru pentru activități care pot să contribuie la dezvoltarea autoeficienței didactice și promovarea învățării autoreglate prin predare. Prin componentele sale, modelul poate să fie implementat practic în activitatea cadrelor didactice pre-serviciu, aflate în diferite etape pe parcursul formării, dar și a cadrelor didactice angajate. Modelul propune o abordare pozitivă și progresivă în predare, cadrele didactice pre-serviciu fiind motivate în spiritul acțiunii, rezilienței și atitudinii proactive în fața dificultăților și provocărilor întâmpinate în desfășurarea activităților educative.

o Modelul dezvoltat în cadrul cercetării poate să contribuie la schimbarea politicilor de formare a cadrelor didactice în domeniul disciplinelor umane și al educației lingvistice.

V.4 Direcții de cercetare viitoare

o Desfășurarea unor cercetări suplimentare pentru a examina aplicarea programului și contribuția acestuia în învățământul primar, în cadrul altor specializări și universități din Israel și din întreaga lume, pe diferite niveluri de studii. Investigarea suplimentară a contribuției ICRR la dezvoltarea unor abilități didactice specifice.

o Cercetări ulterioare în contextul unor specializări specifice, care să investigheze diferențele și particularitățile impuse de calificarea cadrelor didactice pentru a promova IA prin predare.

o Studii ale gândirii divergente în contextul învățării colective reflexive din reușită, care promovează IA, și expresiile acesteia în timpul pregătirii cadrelor didactice pre-serviciu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Anderson, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre- service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), 155-177.
- Andrew, J. H., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Anyichie, A. C., & Butler, D. L. (2015, June). *The academic implications of supporting the development of self-regulated learning through modelling and scaffolding*. In Canadian Association of Educational Psychologists (CAEP) Symposium, Understanding and supporting Self-regulated learning. Presented during the annual meeting of Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, ON.
- Ariav, T. (2008). Teacher Education: Situation around the world and in Israel and future prospects. In: D. Kfir and T. Ariav (Eds.), *The crisis in teacher education: Reasons problems and possible solutions* (pp. 19 – 55). Jerusalem: HaKibbutz Hameuchad Publishing House and Van Leer Institute. (In Hebrew)
- Armstrong, J. S. (1984). Forecasting by Extrapolation: Conclusions for twenty-five years of research. *Interfaces*, 14(6), 52-66. Retrieved from: http://repository.upenn.edu/marketing_papers/77
- Armstrong, J. S. (Ed.) (2001). Extrapolation for time-series and cross-sectional Data. *Principles of Forecasting: Handbook for Research and Practitioners*. (pp. 217-243). Norwell, MA: Kluwer Academia Publication.
- Armstrong, J. S., & Green, K. C. (2017). *Guidelines for Science: Evidence and Checklists*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/marketing_papers/181
- Avidov-Ungar O., & Oshrat-Fink, Y. (Eds.) (2016). *A bird's eye view: Stories of teachers' professional development*. Mofet Institution Press. (In Hebrew)
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Ben Zvi, G., & Haim, L. (2012). *Developing and nurturing writing skills with different age groups. A Survey Required as Background for the Committee of Language and Literacy*. The National Israeli Science Academy. (In Hebrew) Retrieved from: <http://education.academy.ac.il/>
- Ben-Peretz, M. (2002). Teacher Education in Israel over the course of Time? Report of committee for examining teacher education in Israel. *Dapim*, 34, 222-225. (In Hebrew)
- Ben-Peretz, M., Yankekevitz, E., & Yedaya-Paz, Y. (2010). *Teacher education in Israel with the changes in times: Report of the committee for examining teacher education in Israel*. Jerusalem: ministry of Education (In Hebrew)
- Birenbaum, M. (2013). Conditions that support formative assessment: Assessment for

- Learning (AfL) in teacher preparation programs. *Bimat Diyun*, 51, 6-12.
(In Hebrew)
- Birman, B. f., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (103-118). London: Paul Chapman.
- Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69, 263–277.
- Butler, D. L., Schnellert, L., & Perry, N. E. (2017). *Developing self- regulating learners*. New York, NY: Pearson.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 1-21.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D., & Demers, K. E. (2008). (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 269-289). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In: H. D. Gitomer & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) (pp. 439-547). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Council for Higher Education, (2006). *Decision of the Council dated 21.11.2006 regarding Outline for teacher education in high education institutions in Israel - Ariav committee report*. Jerusalem: Ministry of Education. (In Hebrew)
- Creswell, J. W., & Creswell, D.W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and Mix methods* (5rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano, C. V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csíkzentmihályi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18(2), 203-211.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). *Teaching in the Flat World: Learning from High-performing Systems*. New York, NY: Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: Heath and Company.
- Dean, C. D. (1999, April). *Problem based learning in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition & Learning*, 3, 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students acquire self-regulated learning most efficiently? A meta-analysis on interventions that aim at fostering self-regulation. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 195-204.
- Dror, Y. (2008). Policy for training teachers and educators in Israel: What can be learnt from past and present committees and position papers with regard to the future? In: D. Kfir and T. Ariav (Eds.), *The crisis in teacher education: Reasons problems and possible solutions* (pp. 56-92). Jerusalem: HaKibbutz Hameuchad Publishing House and Van Leer Institute. (In Hebrew)
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P., (2017). The science and practice of self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 715-718.
- Ellis, S., Mendel, R., & Nir, M. (2006). Learning from successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 669-680.
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In: *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 223-242). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Eyal, O. (2006). Contradicting Logics of Teacher Education. In: D. Inbar, (Ed.). *Toward educational revolution: Van Leer educational conference on Dovrat's report* (pp. 166-176). Jerusalem: HaKibbutz Hameuchad Publishing House and Van Leer Institute. (In Hebrew)
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2000). *Teacher efficacy: The concept and its measurement*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2013). *Teacher development and educational change*.

- London: Routledge Falmer.
- Gardiner, W. (2011). Mentoring in an Urban Teacher Residency: Mentors' Perceptions of Yearlong Placements. *New Educator*, 7(2), 153-171.
- Gavish, T., & Rosenfeld, J. (2008). *Learning from Success in Elementary Education in Netanya 2005-2007*. Myers-JDC-Brookdale Institute and the Central District, Ministry of Education. (In Hebrew)
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gino, F., & Pisano, G. (2011). Why leaders don't learn from success. *Harvard Business Review*, 89(4), 2-8.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2009). A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system. *Contemporary Educational Psychology* 34, 18–29.
- Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413–450.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hisherik, M., & Kfir, D. (2012). Teachers' life-long learning: implementation in practice and its contribution. In: L. Kozminski and R. Klavir (Eds.), *The Construction of Professional Identity: Processes of teacher education and professional development* (pp. 217- 241). Tel-Aviv: Mofet Institute Press. (In Hebrew)
- Hoffman, A., & Niederland, D. (2012). The Autonomy of Academic Colleges of Education. In: L. Kozminski and R. Klavir (Eds.), *The construction of professional identity: processes of teacher education and professional development* (pp. 242- 274). Tel-Aviv: Mofet Institute press. (In Hebrew)
- Jaeger, E. L.(2013). Teacher reflection: Supports, barriers, and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Kfir, D., & Ariav, T. (Eds.) (2008). *The crisis in teacher education: Reasons problems and possible solutions* (pp. 19-55). Jerusalem: HaKibbutz Hameuchad Publishing House and Van Leer Institute. (In Hebrew)
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Knowles, M. S., Holton, I. E. F., & Swanson, R. A. (2005). The adult learner: The

- definitive classic in adult education and human resource development. (6th ed.). Burlington, USA: Elsevier.
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and preservice teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education, 61*, 153-163.
- Kozminski, L., & Klavir, R. (2010). Identity shaping of teachers and teachers' teachers in a changing reality. *Dapim, 49*, 11-42. (In Hebrew)
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 161-175.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lawanto, O., Butler, D. L., Cartier, S., Santoso, H., Lawanto, K., & Clark, D. (2013). An exploratory study of self-regulated learning strategies in a design project by students in grades 9-12. *Design and Technology Education, 18*(1), 44-57.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualizing professional experiences in preservice teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 799-812.
- Levitt, B., & March, J. (1996). Organizational learning. In: M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 516-540). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education, 18*, 917-946.
- Mazor Cohen, I. (2018). *SRL- theories or pedagogies*. Paper presented at the 5th ERD conference in Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania, June, 2017.
- McClure, P. (2005). Reflection on practice: Making practiced-based learning work. A resource commissioned by the Making Practice Based Learning Work project, *an educational development project funded through FDTL Phase 4 Project Number 174/02 and produced by staff from the University of Ulster*, 1-22.
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education, 30*(1), 60-73.
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2017) *Self-regulated learning: Conceptualization, contribution, and empirically based models for teaching and learning*. NSSE (National Society for the Study of Education) Yearbook Volume, Teachers College (TC), Columbia University, New York, U.S.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London:

- Paul Chapman Publishing.
- Ministry of Education (2010). *Teachers' professional development in the framework of "New Horizon" reform in the year 2010-11*. (In Hebrew)
- Miller P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). Worth Publishers.
- Mofet website academia-classroom, 2018 <https://academia-kita.macam.ac.il/>
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 15 pages.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2011. Building a Teaching Profession: Lessons from around the World. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2014.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106, 237- 254.
- Perry, N.E., & Rahim, A. (2011). Studying Self-Regulated Learning in Classrooms. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.122-136). Routledge Madison Avenue New York.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Carla, J. N. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M., Boekaerts & P. R., Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing*, 35(3 & 4), 154-168.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Schechter, C. (2010). Learning from success as a leverage for professional learning community: Exploring a school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 180-224.

- Schechter, C., & Michalsky, T. (2014). Juggling our mindsets: Learning from success as a complementary instructional framework in teacher education. *Teachers College Record*, 116(2), 1-48.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modelling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Seligman M. (2012). *Flourish*. North Sydney, Australia: William Heinemann.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Sergiovanni, T.J. (2002). *School management: theoretical and practical aspects*. Tel Aviv: Open University. (In Hebrew)
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15, 4-14.
- Sperling D. (2017). *Literature review of various programs of teacher education around the world*. Tel-Aviv: Mofet Institute Press. (In Hebrew)
- Sykes, I., Rosenfeld, J. & Weiss, t. (2006). *Learning from Success as Leverage for School-wide Learning: A Pilot Program – 2002-2005. The First Method: Learning from Past Success - The Retrospective Method*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute. (In Hebrew)
- Toering, T., Elferink-gemser, M., Jonker, L., van Heuvelen, M.J.G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and Validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-15.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, J. (2015). Promoting educational-academic process in the faculty of education: nurturing reading and expression skills of pre-service teachers. *Hachinuch Usvivo*, 37, 45 – 65. (In Hebrew)
- Weiss, T., Gavish, T., Rosenfeld, J., Ellenbogen- Frankovitz, S., & Sykes, I. (2007). *Learning from success as leverage for school-wide Learning: A pilot program 2002-2005. The second method: From a learning question to a Learning quest – The prospective method*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute. (In Hebrew)
- Wetzel, M. M., Hoffman, J. V., Roach, A. K., & Russell, K.(2018). Practical knowledge and teacher reflection from a practice-based literacy teacher education program in the first years: A longitudinal study. *Teacher Education Quarterly*, 45(1), 87-111.

- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In: D. Hacker, J. Dunlosky and A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press: Orlando, FL.
- Winne, P. h. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: B. Zimmerman and D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp, 153-189). Erlbaum, Mahwah, NJ, USA, 2001.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). New York, NY: Routledge.
- Winne, P. H. (2015). What is the state of the art in self-, co- and socially shared regulation in CSCL? *Computers in Human Behavior*, 52, 628-631.
- Winne, P. H. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 9-20.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press: San Diego, CA.

ANEXE

Anexa 1: Planul lecției

Data: _____

Cadru didactic pre-serviciu: _____ Instructor pedagogic: _____

Cadru didactic mentor : _____ Grad: _____

Subiectul lecției: _____

Navigarea cunoștințelor, cunoștințele adultului

Cunoștințele adultului:
Cunoașterea aprofundată a unei varietăți de concepte

Obiectivele lecției:

Obiective operaționale - Obiective per clasă / grup:

Obiective de limbaj operațional:

Obiective de conținut:

Idei și concepte principale:

Resurse didactice

Etapă	Timp alocat	Conținut	Considerente didactice	Potențiale dificultăți și soluții
Introducere	5 minute			
Durata lecției: proces de construire a noilor cunoștințe	30 minute			
Durata lecției: proces de construire a noilor cunoștințe	30 minute			
Durata lecției: proces de construire a noilor cunoștințe	30 minute (continuare)			
Rezumare și reorganizarea cunoștințelor	15 minute			

Anexa 2: Reflecție scrisă

Reflecție conform următoarelor întrebări:

- o Ce a funcționat în lecția susținută?
- o Ce nu a funcționat? De ce?
- o Ce schimbări veți efectua pentru a vă îmbunătăți modul de predare?
- o Care sunt abilitățile de predare pe care vi le-ați dezvoltat?
- o Cum s-au dezvoltat abilitățile dumneavoastră de predare?

Anexa 3: Ghid de interviuri (contribuție originală)

Ghidul de interviu utilizat pentru interviurile aprofundate semi-structurate, desfășurate anterior implementării programului, a cuprins următoarele întrebări:

- o Oferiți câteva informații despre dumneavoastră
- o Care a fost experiența dumneavoastră de practică didactică pe parcursul ultimului an?
- o Oferiți câteva detalii referitoare la practica didactică efectuată. Cu ce clasă ați desfășurat activități? În cadrul cărei instituții de învățământ ați desfășurat activități ?
- o Ce experiențe constructive și importante ați avut în cadrul practicii?
- o Care sunt caracteristicile predării eficiente, în perspectiva dumneavoastră? Descrieți învățarea optimă, din perspectiva dumneavoastră.
- o Descrieți o experiență de reușită din cadrul unei lecții specifice pe care ați susținut-o sau chiar ați analizat-o împreună cu mentorul dumneavoastră, instructorul pedagog sau cu colegii dumneavoastră? Care sunt factorii care au contribuit la reușită? Care sunt componentele succesului? Cum ați putea repeta sau îmbunătăți experiența?
- o Descrieți 3 dintre punctele dvs. forte care sunt exprimate în contextul activității dvs. de profesor.
- o Care sunt aspectele în care aveți nevoie de sprijin?
- o Cum ați putea să vă sprijiniți colegii?
- o Doriți să adăugați ceva / adresați întrebări?

Ghidul de interviu utilizat în etapa post-intervenție a cuprins următoarele întrebări:

- o Detaliați progresul și evoluția dumneavoastră pe parcursul anului: ce modificări credeți că s-au produs în ceea ce privește modul în care vă desfășurați activitatea cu elevii?
- o Descrieți 2-3 puncte forte care se manifestă în modul dumneavoastră de predare.
- o Care sunt elementele relaționate predării în care ați observat că ați progresat?
- o Ce abilități didactice v-ați dezvoltat în cursul anului?
- o Descrieți 2-3 dintre cele mai semnificative abilități de predare.
- o Cum a contribuit ICRR la modul în care vă desfășurați activitatea cu elevii?
- o Ce obiective v-ați propus pentru următorii ani în ceea ce privește predarea ? Cum vă pregătiți pentru realizarea lor?
- o Doriți să adăugați ceva?

Anexa 4: Chestionare

Bună ziua profesor,

Vă invit să răspundeți la următorul chestionar scurt, care face parte din cercetarea doctorală pe care o desfășor. Timpul total necesar pentru completare este mai mic de zece minute.

Chestionarul măsoară atitudinile cadrelor didactice pre-serviciu cu privire la activitatea desfășurată în cadrul instituției de învățământ. Vă rog să citiți cu atenție fiecare afirmație și să evaluați măsura în care v-ați simțit sau ați gândit, cu referință la anul trecut. Completarea chestionarului este anonimă. De asemenea, vor fi solicitate câteva date demografice. Vă rugăm să menționați experiența în predare.

Vă mulțumim pentru cooperare, înțelegere și răbdare. Rezultatele obținute vor sprijini obținerea unei imagini mai complexe asupra educației continue și asupra îmbunătățirii practicilor profesorilor pentru a-și optimiza munca și a-și atinge potențialul.

Dacă aveți întrebări, nu ezitați să mă contactați prin e-mail, la adresa: mazoririt33@gmail.com

Multumesc pentru cooperare,

Irit Mazor Cohen

Chestionarul 1: ⁱAutoeficacitatea în predare (autoeficacitatea didactică)

Următoarele afirmații descriu sentimentele și atitudinile profesorilor. Citiți fiecare afirmație și evaluați gradul în care este adevărată pentru dvs. pe o scară de la 1 (deloc) la 7 (absolut).

	1 – Deloc	2	3	4	5	6	7 - Absolut
1. Stabilesc standarde educaționale înalte pentru elevii cu care lucrez	1	2	3	4	5	6	7
2. Am încredere în mine, în mediul școlar	1	2	3	4	5	6	7
3. Creez un climat de acceptare	1	2	3	4	5	6	7
4. Identific și adresez nevoile elevilor	1	2	3	4	5	6	7
5. Sprijin elevii în parcurgerea materialelor	1	2	3	4	5	6	7
6. Perseverez în desfășurarea activităților cu elevii dificili	1	2	3	4	5	6	7
7. Stabilesc obiective cognitive ridicate pentru mine și elevii mei	1	2	3	4	5	6	7
8. Stabilesc obiective de conținut solicitante pentru mine și elevii mei	1	2	3	4	5	6	7
9. Îmi asum responsabilitatea pentru performanța elevilor	1	2	3	4	5	6	7
10. Ofer feedback diferențiat elevilor, în funcție de nevoile lor	1	2	3	4	5	6	7
11. Am încredere în capacitatea fiecărui elev de a studia și de a progresa	1	2	3	4	5	6	7
12. Promovez încrederea elevilor în capacitatea lor de a învăța	1	2	3	4	5	6	7
13. Folosesc metode de predare colaborativă	1	2	3	4	5	6	7
14. Consider diada profesor-elev ca sursă de învățare semnificativă	1	2	3	4	5	6	7
15. Încurajez autonomia elevilor în învățare	1	2	3	4	5	6	7
16. Utilizez diferite strategii de predare, pentru a preveni zgomotele și întreruperile	1	2	3	4	5	6	7
17. Am experimentat situații mai puțin stresante înainte de predarea la clasă	1	2	3	4	5	6	7
18. Sunt pasionat de desfășurarea activităților de predare-învățare cu elevii	1	2	3	4	5	6	7
19. Mă documentez anterior predării, pentru a avea un nivel mai ridicat de încredere	1	2	3	4	5	6	7
20. Sunt disponibil să mă angajez în situații complexe de predare	1	2	3	4	5	6	7

21. Reitez experiențele de învățare reușite, chiar și atunci când predau diferite teme, în contextul altor discipline	1	2	3	4	5	6	7
22. Am încredere atunci când predau	1	2	3	4	5	6	7
23. Conștientizez punctele forte și ale celor care necesită dezvoltare în ceea ce privește stilul didactic, prin reflecție ulterioară desfășurării activităților de predare-învățare	1	2	3	4	5	6	7
24. Învăț din experiențele didactice de succes ale altor persoane	1	2	3	4	5	6	7

Chestionarul 2: "Chestionarul de autoreglare a învățării"

Afirmațiile descriu sentimentele și atitudinile față de învățarea din procesele de succes. Citiți fiecare afirmație și marcați gradul în care este adevărată pentru dvs. pe o scară de la 1 (deloc) la 7 (absolut).

	1 – Deloc	2	3	4	5	6	7 - Absolut
1. Anticipez problemele care ar putea să apară, anterior predării	1	2	3	4	5	6	7
2. Planific modul de realizare a obiectivelor folosind operațiuni și procese	1	2	3	4	5	6	7
3. Explorez și mă preocup de autocunoaștere, prin lectură							
4. Încerc să înțeleg scopul învățării anterior desfășurării activității	1	2	3	4	5	6	7
5. Mă angajez în reflecție privind nevoile de învățare ale elevilor în etapa de planificare a activității	1	2	3	4	5	6	7
6. Îmi imaginez secvențele de activitate de învățare	1	2	3	4	5	6	7
7. Pregătesc cu atenție a procesul de învățare	1	2	3	4	5	6	7
8. Evaluez experiența pentru a învăța din ea	1	2	3	4	5	6	7
9. Mă angajez în reflecție asupra punctelor forte și a celor care necesită dezvoltare în ceea ce privește stilul de predare	1	2	3	4	5	6	7
10. Mă angajez în reflecție asupra reușitelor personale	1	2	3	4	5	6	7
11. Obțin perspective de viitor în baza experienței trecute	1	2	3	4	5	6	7

12. Reflectez asupra optimizării activităților viitoare	1	2	3	4	5	6	7
13. Obțin sprijin pentru perfecționarea activităților de predare	1	2	3	4	5	6	7
14. Consider învățarea de la egal un mijloc eficient de învățare	1	2	3	4	5	6	7
15. Am un discurs orientat spre elevi	1	2	3	4	5	6	7
16. Susțin discursul colaborativ cadru didactic-elevi	1	2	3	4	5	6	7
17. Utilizez explicația, exemplele reprezentative și a demonstrația	1	2	3	4	5	6	7
18. Planific în avans întrebările care vor fi adresate elevilor în cadrul activității	1	2	3	4	5	6	7
19. Utilizez conversația în predare-învățare	1	2	3	4	5	6	7
20. Activizez elevii	1	2	3	4	5	6	7

Informații demografice:

Gen: 1. Masculin 2. Feminin

Vârstă: _____

Educație:

Anul al treilea studii universitare de licență și în programul de pregătire a cadrelor didactice, specializare pedagogia învățământului primar

Anul patru studii universitare de licență și în programul de pregătire a cadrelor didactice, specializare pedagogia învățământului primar

Ați participat în programul ICRR? 1. Da 2. Nu

ⁱAdaptare a Chestionarului autoeficacității elaborat de:

Friedman, I.A. & Kass, E. (2000). *Teacher efficacy: The concept and its measurement*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.

ⁱⁱAdaptare a Chestionarului de învățarea autoreglată elaborat de:

Toering, T., Elferink-gemser, M., Jonker, L., van Heuvelen, M.J.G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and Validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-15.