

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

TEZĂ DE DOCTORAT

Conducător științific,
Prof. univ. dr. Bocoș-Bințișan Mușata-Dacia

Doctorand,
Cioloca Anastasia-Mălina

Cluj-Napoca
2024

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

**VALORIFICAREA AUTOANALIZEI ACTIVITĂȚII DIDACTICE
A PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR, ÎN
VEDEREA EFICIENTIZĂRII PROCESULUI INSTRUCTIV-
EDUCATIV**

Conducător științific,
Prof. univ. dr. Bocoș-Bințișan Mușata-Dacia

Doctorand,
Cioloca Anastasia-Mălina

Cluj-Napoca

2024

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

Mulțumiri.....	7
-----------------------	----------

Argument.....	8
----------------------	----------

CAPITOLUL I

CE REPREZINTĂ AUTOANALIZA ACTIVITĂȚII DIDACTICE?.....	10
--	-----------

I.1. Autoanaliza activității didactice- abordare terminologică și conceptuală.....	10
I.1.1. Cadru terminologic complementar autoanalizei activității didactice.....	15
I.2. Paradigma reflexivă în formarea profesională a profesorilor pentru învățământ primar.....	19
I.2.1. Formarea inițială a profesorilor pentru învățământ primar.....	21
I.2.2. Formarea continuă a profesorilor pentru învățământ primar.....	25
I.2.3. Un deziderat al dezvoltării profesionale – tranziția autoanaliză-evaluare formatoare- autoeducație-educație pe tot parcursul vieții.....	28
I.3. Personalitatea cadrului didactic și rolul determinant al acesteia în eficiența didactică autopercepută.....	30
I.3.1. Dimensiunile personalității.....	33
I.3.2. Calități, aptitudini, statut, roluri, competențe.....	36
I.3.3. Implicații personale și educaționale privind eficiența activității didactice.....	39
I.3.4. Introspecția și inteligența intrapersonală.....	43

CAPITOLUL II

Practicarea autoanalizei activității didactice. Factori perturbatori și motivatori, beneficii, consecințe contextuale, strategii didactice.....	46
--	-----------

II.1. Modele și teorii referitoare la autoanaliza în mediul școlar.....	46
II.2. Managementul calității în educație promovat prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice.....	50
II.2.1. Autoreglarea și îmbunătățirea actului didactic – un mecanism de asigurare a calității la nivel microeducațional.....	55
II.2.2. Practicarea autoanalizei activității didactice – pârghie de asigurare a calității și de contracurare a autosuficienței profesionale.....	58

II.2.3. Managementul calității în educație, prin intermediul feedbackului – premisă a autoanalizei activității didactice.....	59
II.3. Bariere de ordin cognitiv și socio-emoțional aflate la granița dintre individualitatea cadrului didactic și eficiența sa profesională.....	66
II.3.1. Managementul timpului.....	66
II.3.2. Manifestarea sindromului burnout la cadrele didactice.....	75
II.3.3. Motivația profesională, aflată în progres sau în regres?.....	77
II.4. Autoanaliza activității didactice, practică în colectivitatea cadrelor didactice pentru învățământ primar, prin intermediul autorefecțiilor colaborative.....	80
II.4.1. Interacțiunile sociale ale profesorilor în cadrul grupului profesional și autorefecțiile colaborative, favorizate de procesul de autoanaliză a activității didactice individuale.....	81
II.4.2. Valorificarea strategiilor didactice colaborative în învățământul primar în scop autoanalitic al activității educaționale.....	83

CAPITOLUL III

Practicianul reflexiv și eficientizarea procesului instructiv-educativ în viziune

sistemică.....	86
III.1. Atitudinea reflexivă a profesorilor – predictor al practicării autoanalizei activității didactice.....	96
III.2. Viziunea practicianului reflexiv asupra dezvoltării unei relații eficiente cu elevii săi.....	97
III.3. Implementarea unor strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice în vederea creșterii nivelului de eficiență a procesului instructiv-educativ.....	104

CAPITOLUL IV.

Investigații constatative privind:

„Problematika valorificării autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar”

STUDIUL – Autoanaliza activității didactice. Un studiu asupra percepțiilor profesorilor pentru învățământ primar din România.....

IV.1. Studiul 1. Analiza percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România.....	118
--	-----

IV.2. Studiul 2. Investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității auto-percepute a profesorilor din învățământul primar.....	143
--	-----

CAPITOLUL V.

CADRUL INTEGRATIV AL AUTOANALIZEI ACTIVITĂȚII DIDACTICE. DEMERSURI DE CERCETARE CALITATIVĂ.....152

V.1. Studiul nr.1. Demers calitativ privind influența practicilor educaționale de autoanaliză a activității didactice a profesorilor asupra progresului profesional autoperceput.....	152
---	-----

V.2. Studiul nr.2. Dimensiunea formativă a autoanalizei activității didactice.

Studii de caz.....	195
--------------------	-----

V.3. Studiul nr.3. Demers calitativ privind conceptualizarea și contextualizarea autoanalizei activității didactice. O teorie fundamentată pe date (grounded theory).....	302
---	-----

CAPITOLUL VI.

STUDIUL DE CERCETARE PRACTIC-APLICATIVĂ. Studiul influenței unui program experimental, bazat pe dezvoltarea profesională continuă a profesorilor pentru învățământ primar, privind autoanaliza activității didactice.....344

VI.1. Introducere.....	344
------------------------	-----

VI.2. Scopul cercetării.....	345
------------------------------	-----

VI.3. Obiectivele specifice ale cercetării.....	345
---	-----

VI.4. Întrebările de cercetare.....	346
-------------------------------------	-----

VI.5. Ipotezele și variabilele cercetării.....	346
--	-----

VI.6. Metodologie.....	347
------------------------	-----

Eșantionul de participanți.....	347
---------------------------------	-----

Eșantionul de conținut.....	353
-----------------------------	-----

Metoda și instrumentele de cercetare.....	365
---	-----

VI.7. Procedurile de investigație și etapele experimentului formativ.....	366
---	-----

VI.8. Analiza datelor și interpretarea rezultatelor.....	369
--	-----

VI.8. Concluziile cercetării.....	380
-----------------------------------	-----

VI.9. Limite și direcții viitoare de cercetare.....	381
---	-----

CAPITOLUL VII.

IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE, DISCUȚII ȘI CONCLUZII.....382

VII.1. Concluzii referitoare la contribuțiile personale-teoretice și practic-aplicative.....	382
--	-----

VII.2. Concluziile cercetării educaționale.....	383
VII.3. Concluzii generale.....	387
VII.4. Limitele cercetării și recomandări educaționale.....	388
VII.5. Direcții viitoare de investigație.....	389
Bibliografie.....	392
ANEXE.....	420
Anexa nr.1. Chestionar de valorificare a autopercepției profesorilor asupra autoanalizei activității didactice (concepție proprie).....	420
Anexa nr.2. Testul de personalitate BigFiveplus (v2).....	424
Anexa nr.3. Acordul utilizării testului de personalitate BigFiveplus, în scop de cercetare.....	433
Anexa nr.4. Grilă de focus-grup.....	434
Anexa nr.5. Adresa oficială transmisă inspectoratelor școlare județene și răspunsurile afirmative primite din partea instituțiilor.....	436
Anexa nr.6. Cadrul teoretic și conceptual al autoanalizei activității didactice. Document transmis participanților la studiu în care a fost aplicată metoda focus-grup.....	444
Anexa nr.7. Acorduri de parteneriat.....	446
Anexa nr.8. Transcrierea focus-grup-urilor.....	461
Anexa nr.9. Fișă de autoanaliză aplicată la finalul unei lecții.....	487
Anexa nr.10. Fișă de autoanaliză aplicată la finalul unei unități de învățare.....	491
Anexa nr.11. Fișă de analiză SWOT.....	495
Anexa nr.12. Grilă constatativă focus-grup.....	496
Anexa nr.13. Jurnal de teren.....	497
Anexa nr.14. Scala stimei de sine (Rosenberg).....	518
Anexa nr.15. Scala autoeficacității (SES).....	520
Anexa nr.16. Chestionar de satisfacție asupra stagiilor de formare profesională.....	522
Anexa nr.17. Acord de utilizare (în scop de cercetare) a scalei stimei de sine (Rosenberg).....	523
Anexa nr.18. Acord de parteneriat între Universitatea Babeș-Bolyai și Asociația Învățătorilor Harghiteni.....	525
Anexa nr.19. Programul curricular al stagiilor de formare profesională.....	529

Anexa nr.20. Ghid metodologic pentru abordarea și practicarea autoanalizei activității didactice de către profesorii pentru învățământ primar.....	536
--	-----

Mulțumiri

Mulțumiri alese se adresează, în primul rând, coordonatorului științific al prezentei teze de doctorat, Prof. univ. dr. Bocoș-Bințișan Mușata-Dacia, pentru implicarea nemăsurabilă, pentru profesionalismul demonstrat, pentru sprijinul acordat și pentru înțelegerea și îndrumarea oferite pe întregul demers al studiilor doctorale. Doamna profesor nu doar că îmi este mentor, ci este un cadru didactic etalon în România și dincolo de granițele țării. Îi sunt foarte recunoscătoare pentru autodevenirea mea profesională.

Mulțumirile mele se îndreaptă, de asemenea, către membrii comisiei de îndrumare, din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Lect. univ. dr. Olga Chiș, Conf. univ. dr. Cornelia Stan și Lector univ. dr. Claudia Cuc. Le adresez recunoștință pentru recomandările valoroase, oferite pe parcursul realizării acestei cercetări doctorale.

Adresez sincere mulțumiri doamnelor și domnilor inspectori școlari care au răspuns pozitiv solicitărilor noastre, tuturor directorilor școlilor care ne-au prezentat încredere și ne-au facilitat accesul în unitățile școlare coordonate de către ei și nu în ultimul rând tuturor cadrelor didactice pentru învățământul primar care au prezentat disponibilitate și care s-au implicat activ în cadrul cercetării doctorale de față.

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

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

CUVINTE-CHEIE

Autoanaliza activității didactice, eficientizarea procesului instructiv educativ, asigurarea calității în educație, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, practicianul reflexiv, stima de sine a profesorilor, autoeficacitatea profesorilor, personalitatea cadrului didactic, strategii educaționale de autoanaliză

ARGUMENT

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

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

Contrar preocupărilor multiple ale teoreticienilor și cercetărilor asupra dezvoltării personalității profesorilor, contrar complexității temei abordate în prezenta lucrare, prin indicatori tangențiali ai acesteia cu mai multe științe ale educației, există puține studii care relevă importanța autoanalizei activității didactice pentru calitatea și eficacitatea actului instructiv-educativ. Întregul conținut al lucrării de față, tratat diacronic și sistemic, este o observare conștientă și activă asupra activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar și tinde să ofere repere științifice și metodologice, în vederea practicării sistematice a autoanalizei în mediul școlar. Firesc, se lansează inițial întrebări reflexive: „Cum poate fi valorificată autoanaliza de către profesorii pentru învățământ primar, în mediul școlar?”, „Ce exemple de bune-practici pot fi utilizate de către profesorii pentru învățământ primar în vederea îmbunătățirii activității lor didactice?”, „Care sunt principalii factori care susțin sau care inhibă practicarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar?”, „Ce competențe profesionale, din sfera reflexivității, trebuie dezvoltate profesorilor pentru învățământ primar, pentru asigurarea reușitei lor didactice?”.

Autoanaliza activității didactice servește în identificarea relațiilor cauzale dintre fenomenele pedagogice și direcții de îmbunătățire ulterioare, în atestarea și rezolvarea neajunsurilor micro-educaționale, în proiectarea și obținerea rezultatelor reale ale educației și

nu în ultimul rând, în creșterea nivelului de motivație al profesorilor, ca răspuns la performanța profesională.

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

CAPITOLUL I. CE REPREZINTĂ AUTOANALIZA ACTIVITĂȚII DIDACTICE?

Primul capitol al lucrării, intitulat „**CE REPREZINTĂ AUTOANALIZA ACTIVITĂȚII DIDACTICE?**” asigură un cadru terminologic și conceptual inițial al fenomenului investigat și tratează paradigma reflexivă în formarea profesională a profesorilor, cu trimiteri directe la rolul personalității cadrelor didactice în eficiența didactică autopercepută.

În cadrul subcapitolului **I.1. Autoanaliza activității didactice – abordare terminologică și conceptuală**, am tratat autoanaliza de la primele abordări ale sale și până la implicațiile sale în prezent. La sfârșitul secolului al XIX-lea, Sigmund Freud a realizat primele descoperiri ale psihismului, din dorința de a se descoperi pe sine. Sinele este un concept integrator care relatează maniera în care sunt structurate procesele și funcțiile psihice ale persoanelor, reliefând individualitățile fiecăreia (Dumitru, 2001). Astfel, dorința descoperirii de sine și ale sale valențe formative, plecând de la descoperirile științifice ale lui Freud, a devenit prioritară pentru multe domenii de activitate ale oamenilor, aceștia dorind să se autocunoască, să se autoregleze și să se dezvolte la maximum de potențial deținut.

Actualmente, termenul de autoanaliză prezintă relevanță în cadrul dianeticii, știință modernă a sănătății mentale, prin valențele formative pe care le prezintă asupra creșterii forței interioare și a încrederii în sine a indivizilor. În context educațional, procesul de autoanaliză începe să aibă repercusiuni asupra beneficiarilor direcți și indirecti, odată cu abordarea teoriei constructiviste, a cunoașterii științifice. Dewey (1992) susține cunoașterea prin propria experiență, atribuindu-i învățării active, prin descoperire, un rol extrem de important. Bocoș et al. (2021f) oferă autoanalizei activității didactice următoarea definiție: „Secvență de activitate autoreflexivă, realizată în spirit autocritic constructiv, în care cadrul didactic/ elevul/ studentul propunător (care a susținut o activitate didactică) reflectează cognitiv și metacognitiv în legătură cu proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției/ activității didactice, face autoanalize, autoaprecieri și judecăți de valoare în legătură cu atingerea obiectivelor operaționale și se autoevaluează, acordându-și o notă pentru prestație (astfel, acest demers contribuie la dezvoltarea competențelor sale pedagogice, cu deosebire a competențelor autoevaluative)”.

În finalul acestui subcapitol am oferit o definiție personală autoanalizei activității didactice: *Autoanaliza activității didactice reprezintă o secvență interogativă, prospectivă și retrospectivă asupra principalelor elemente de structură, compoziție, evenimente, experiențe*

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

Subcapitolul I.1.1. Cadru terminologic complementar autoanalizei activității didactice surprinde, în vederea constituirii unui cadru terminologic, tratarea unor termeni precum: *autocunoașterea, autoaprecierea, autoobservarea, autoreflexivitatea, autoevaluarea, și autocontrolul*, considerându-i situați în proximitatea procesului de autoanaliză a activității didactice, sau chiar complementari acestuia.

Am evidențiat faptul că închegarea, particularizarea și dezvoltarea autocunoașterii, autoaprecierii, autoobservării, autoreflexivității, autoanalizei, autoevaluării profesorilor pot conduce la obținerea autocontrolului și autonomiei în profesiunea didactică.

În cadrul **subcapitolului I.2. Paradigma reflexivă în formarea profesională a profesorilor pentru învățământ primar**, am reliefat importanța practicării reflecției și învățării pe tot parcursul vieții, de către educabili și de către profesori, conform România educată. Proiect al Președintelui României (2021).

Reflecția și-a câștigat statutul de atribut esențial al profesorului pentru învățământ primar contemporan datorită rezultatelor valoric-calitative, obținute în urma poziționării critice a cadrului didactic în raport cu diferite componente ale procesului educațional. Formarea inițială și dezvoltarea profesională continuă, din paradigmă reflexivă, urmăresc dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesorilor de a prelucra mental cunoașterea și deciziile educaționale asupra propriului demers didactic, de a identifica, analiza și înlătura dificultățile întâmpinate în actul de predare-învățare-evaluare, de a asocia variațiuni de cunoștințe, strategii didactice și proceduri în procesul educațional, precum și de a-și crește adaptabilitatea, reziliența și eficiența în carieră. Formarea inițială a profesorilor pentru învățământ primar a fost explicitată din punct de vedere teoretic în cadrul **subcapitolului I.2.1.**, la nivel european dar și la nivel național, oferind câteva puncte istorice de reper cu privire la formarea inițială a profesorilor din România, în sinteză proprie. Iar pentru a identifica statutul reflecției în formarea inițială a profesorilor, am consultat conținuturile disciplinelor fundamentale de studiu din cadrul formării inițiale (Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Managementul clasei de elevi) și am elaborat câteva sinteze analogice după criteriul lexical „reflecție”, identificând segmentele curriculare în care reflecția este adusă în lumină.

Dezvoltarea profesională, tratată în **subcapitolul I.2.2. Formarea continuă a profesorilor pentru învățământ primar**, presupune consecvență în îmbunătățirea aptitudinilor pedagogice (Bolam, 2002) și implică extinderea cunoștințelor preexistente ale profesorilor, dezvoltarea

altor competențe profesionale și practicarea reflecției asupra propriilor procese instructive (Darling-Hammond, 2005). *Privind reflecția cadrului didactic ca o premisă de bază pentru identificarea altor nevoi de dezvoltare profesională continuă*, interesul nostru a fost de a explora oportunitatea dezvoltării competențelor reflexive ale profesorilor, prin programe de formare continuă acreditate, conform registrelor naționale. Astfel că, am analizat modul în care conceptul de reflecție didactică sau alte concepte complementare acestuia au fost integrate în tematicile programelor de formare continuă propuse, pe parcursul a cinci ani, respectiv în perioada 2017-2022.

Pentru a realiza un tablou procesual al dezvoltării profesionale ale cadrelor didactice, în cadrul [subcapitolului I.2.3. Un deziderat al dezvoltării profesionale – tranziția autoanaliză-evaluare formatoare-autoeducație-educație pe tot parcursul vieții](#) am tratat legăturile sistemice dintre aceste etape. Memorandumul privind învățarea pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000) formulează o serie de mesaje cu rol de orientare a viitoarelor acțiuni în domeniu, care fac referire la accesul general la formarea și îmbunătățirea competențelor profesionale, la alocarea unor investiții în formarea și dezvoltarea resurselor umane din învățământ și la încurajarea inovației în predare și învățare.

[Subcapitolul I.3. Personalitatea cadrului didactic și rolul determinant al acesteia în eficiența educațională autopercepută](#) face trimiteri la diferite teorii ale personalității, precum: Psihologia analitică (Jung, 1994); Psihanaliza interpersonală (Horney, 1998); Teoria trăsăturilor de personalitate (Allport, 1937); Teoria constructelor personale (Kelly, 1963), care caută să explice structura unică a ansamblului caracteristicilor de ordin fizic și psihic a indivizilor ce le declanșează modalități de gândire, atitudine și comportament, în diverse situații.

Ulterior, am tratat diferențiat dimensiunile personalității, evidențind cel mai elocvent model, în percepția noastră, modelul Big Five. Potrivit acestui model, instrumentul elaborat de McCrae & Costa (1999), un inventar de personalitate constituit din 240 de itemi, grupați în funcție de cele 30 de fațete ale personalității, permite evaluarea celor cinci dimensiuni: extraversiunea, agreabilitatea, conștiința, nevrotismul și deschiderea.

În [subcapitolul I.3.2.](#) am evidențiat câteva dintre cele mai importante calități și aptitudini ale profesorilor, în accepțiune generală. S-au evidențiat multiplele roluri pe care un profesor le îndeplinește la clasă (Ciolan, 2008; Woolfolk, 1990), dintre care specificăm: expert, agent al motivației, coordonator, lider al grupului de elevi, consilier și nu în ultimul rând, profesionist reflexiv. În concordanță cu acestea, am evidențiat, conform Șerbănescu et al. (2020), competențele necesare profesiei didactice: *competențe elementare, competențe de specialitate,*

competențe psihopedagogice și metodice, competențe psihorelaționale și competențe transversale.

Subcapitolul I.3.3. a vizat eficiența cadrelor didactice, care la nivel micro-structural, denotă *valorificarea abilităților de explorare, identificare, organizare și aplicare a celor mai potrivite strategii didactice pentru a produce rezultatele expectate, inițial corolate în termeni de finalități educaționale și ulterior concretizate în comportamentele educabililor.* Webb et al. (2002) evidențiază că profesorul care practică autoanaliza activității didactice asigură liantul dintre recunoașterea informațiilor, la nivel de cunoaștere, organizare, estimare și comparare cu formularea de concluzii, observarea faptelor și cu raționamente logice.

În finalul capitolului I, am tratat introspecția și inteligența intrapersonală (Gardner, 2015), considerând că acțiunile introspective ale cadrelor didactice, pot asigura o percepție clară asupra realității educaționale, atitudini, conduite și acțiuni pedagogice calitative și un angajament motivațional în cadrul profesiei, conținuturi ce se regăsesc în **subcapitolul I.3.4.**

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

Conținuturile tratate în capitolul al II-lea s-au aplecat asupra caracterului aplicabil al autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar. Astfel că, în [subcapitolul II.1. Modele și teorii referitoare la autoanaliza în mediul școlar](#) am oferit exemple concrete de evenimente didactice, în care poate fi valorificat acest fenomen autoanalitic: acordarea calificativului anual pentru personalul didactic, evaluarea din cadrul practicii pedagogice, inspecțiile de specialitate, etc.

În finalul subcapitolului am oferit o metodă stratificată de abordare a autoanalizei activității didactice, în concepție proprie, care reflectă de fapt, parcursul angajamentului unui profesor de a practica acest proces și setul de achiziții cognitive și noncognitive pe care practicarea autoanalizei activității didactice îl conferă cadrului didactic.

Plecând de la accepțiunea lui Niculescu (2006, p. 1): „Societatea contemporană își duce existența într-o lume a deschiderii, când mâine este necesar să știm mai mult și altfel decât astăzi, să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată în perioada în care am învățat să facem ceva”, în cadrul [subcapitolului II.2.](#) am abordat [Managementul calității în educație promovat prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice](#). Calitatea în educație, poate fi supranumită, conform Ghilețchi (2017) un obiectiv particular al agenților educaționali, alături de eficiență, echitate și democratizare.

Pe parcursul acestui subcapitol am realizat diverse trimiteri la diverse documente legislative și normative la nivel european privind calitatea în educație, precum: *Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare și Raportul european privind indicatorii calității învățării permanente*. În spațiul românesc, am evidențiat Legea asigurării calității educației (Parlamentul României, 2006), care prevede reglementări referitoare la conceptualizarea generală a asigurării și evaluării calității, la metodologia asigurării calității educației, la evaluarea internă și externă a calității, precum și la acreditarea organizațiilor furnizoare de educație.

Autoreglarea instruirii didactice se află în strânsă corelație cu eficientizarea învățământului, tratat procesual și sistemic. Cristea (1998) precizează anumiți coeficienți ai autoeficacității didactice, dintre care amintim: raportarea identității educabilului la finalitățile educaționale, prin asigurarea de către educator a unui parcurs educațional adecvat al elevului,

în care să existe o legătură sistemică coerentă între conținuturile pedagogice predate, modul în care elevul învață și modul în care acesta este evaluat; dezvoltarea unei comunicări educaționale care să genereze îmbunătățiri la nivel cognitiv și comportamental, în rândul elevilor și dezvoltarea intenționalității lor în cadrul traseului: corectare-ameliorare-ajustare-restructurare. Aceste conținuturi se regăsesc în cadrul [subcapitolului II.2.1. Autoreglarea și îmbunătățirea actului didactic – un mecanism de asigurare a calității în educație la nivel microeducațional.](#)

[Subcapitolul II.2.2. Practicarea autoanalizei activității didactice – pârgă de asigurare a calității și de contracarare a autosuficienței profesionale](#) a fost organizat plecând de la întrebarea inevitabilă care survine în urma unei diagnoze și care trebuie să coexiste în mintea fiecărui cadru didactic, „*în ce manieră poate influența starea de autosuficiență a profesorilor calitatea în cariera didactică?*”. Autosuficiența este desemnată, conform Riemen (2008), prin starea de automulțumire în care oamenii se complac, în care oamenii funcționează în concordanță cu anumite repere valorice impuse de sfera cotidianului, excluzând complet posibilitatea de lărgire a orizontului, de ieșire a lor din zona de confort și de autodepășire a propriei existențe.

Managementul calității în educație a fost abordat și din perspectiva feedback-ului, în cadrul [subcapitolului II.2.3. În această „căutare” a celei mai eficiente variante, pilonii principali sunt: reflecția asupra propriilor acțiuni și feedback-ul oferit de către elevi, colegi sau alți agenți educaționali.](#) Această afirmație este susținută în multe studii de specialitate (Darling-Hammond et al., 2017; Hertz et al., 2022; Snyder & Wolfe, 2008), în care autorii subliniază rolul major al feedback-ului în ecuația eficienței dezvoltării profesionale. Deoarece autoanaliza activității didactice oferă răspunsuri profesorilor referitoare la eficiența actului didactic și de asemenea, încurajează constituirea unor concluzii, care, în sistem unitar, pot lua forma auto-feedback-ului, în finalul subcapitolului am oferit un model realizat, în concepție proprie, al tranziției de la autoanaliza activității didactice la auto-feedback.

În [subcapitolul II.3.](#) au fost evidențiate [Bariere de ordin cognitiv și socio-emoțional aflate la granița dintre individualitatea cadrului didactic și eficiența sa profesională.](#) În context educațional, timpul semnifică o resursă deosebit de importantă pentru cadrele didactice, resursă care, gestionată eficient, aduce plus valoare acțiunilor educaționale desfășurate de către profesori. Există cercetări empirice (Gul et al., 2021) care dovedesc faptul că îmbunătățirea performanței instituției și creșterea eficienței personalului sunt corelate cu managerierea eficientă a timpului. Alți autori susțin faptul că managementul timpului este un element important pentru generarea eficienței profesorilor, a muncii acestora, a productivității profesorilor și a rezultatelor școlii (Green & Skinner, 2005; Hall & Hirsch, 1982; Hornig, 2010;

Master, 2013). Pentru depășirea unor astfel de situații-limită, în care timpul reprezintă o presiune resimțită de către profesori, literatura de specialitate propune câteva metode, tehnici și instrumente de eficientizare a managementului timpului. Câteva dintre tehnicile prezentate în cadrul lucrării sunt: Tehnica Pomodoro, Spreadsheet-urile, Mind mapping-ul, Graficul Gannt, Analiza ABC, Acronimul FORTE, etc.

Alte problematice abordate în cadrul tezei de doctorat au făcut referire la manifestarea sindromului burnout la cadrele didactice și la motivația lor profesională.

Subcapitolul II.4. a permis abordarea autoanalizei activității didactice prin autorefecții colaborative, din perspectiva interacțiunilor sociale ale profesorilor pentru învățământ primar. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, realizată în manieră colaborativă, valorizează abilitățile metacognitive ale acestora, crește sentimentul de apartenență la comunitatea profesională și asigură direcții clare de orientare și reglare a activității practice în sala de clasă. Colaborarea presupune: cunoașterea reciprocă a partenerilor, comunicarea între ei, identificarea cu un scop comun” (Mihăilescu, 2005, p. 216). Cu atât mai mult, relațiile calitative de colaborare se stabilesc între profesorii care prezintă afinități unul pentru celălalt, care se ghidează după aceleași norme profesionale, care prezintă disponibilitate în a primi și a acorda feedback și care prezintă o perspectivă similară asupra actului didactic. Prin manieră colaborativă și creativă, prin interacțiuni sociale profesionale optime, cadrele didactice își creează oportunități de schimb de bune-practici, experiențe autoreflexive de învățare și direcții viitoare de acțiune pedagogică, care vor contribui la progresul lor profesional (Cioloca et al., 2022). Câteva dintre strategiile colaborative care pot favoriza autoanaliza activității didactice de către profesori, din literatura de specialitate (Aronson, 1990; Johnson & Johnson, 1990; Kagan, 1990) sunt: secvențele de follow-up, dezbaterile tematice, structurile mozaic colaborative, mesele rotunde, etc.

CAPITOLUL III. Practicianul reflexiv și eficientizarea procesului instructiv-educativ în viziune sistemică

În acest capitol s-au evidențiat finalitățile date de restructurarea abordărilor pedagogice prin intermediul practicilor reflexive: îmbunătățirea practicilor educaționale (Calderhead, 1989; Gay & Kirkland, 2003; Kemmis, 2011; Rolfe et al., 2001; Scanlan & Chernomas, 1997; Schon, 1991; Schuck et al., 2008; Wildman & Niles, 1987) și dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii de sine (Abell et al., 1998; Akbari, 2007; Boud et al., 1985; Gay & Kirkland, 2003).

Înainte de a intra în profunzimea subiectului, am elaborat în concepție proprie, corola reflecțiilor pedagogice, constituită din întrebări autoreflexive ale profesorului, utilizate în vederea creșterii nivelului autoperceput de eficiență didactică, în cadrul procesului instructiv-educativ:

- *Ce fel de conținuturi vor fi predate?*
- *Cum va fi aplicată metodologia didactică?*
- *Cu ce mijloace didactice va fi susținută predarea?*
- *Unde se va desfășura predarea?*
- *Cât timp se alocă pentru actul predării?*
- *De ce este importantă predarea? Care sunt obiectivele instruirii?*
- *Cui se predă? În ce măsură se cunosc particularitățile individuale ale elevilor și nevoile lor educaționale?*

Cercetările în domeniul reflexivității (Schon, 1987) evidențiază existența a trei tipuri de reflecție: reflecția pentru acțiune, reflecția în acțiune și reflecția despre acțiune, asociate unor trei faze ale procesului de transpoziție didactică: faza preactivă, faza interactivă și faza postactivă. O cercetare mai recentă (Marzuki, 2013) relatează faptul că asumarea virtuții de a fi un profesor reflexiv presupune angajamentul clar al individului în propria dezvoltare profesională. Cu alte cuvinte, un practician reflexiv își poate îmbogăți spectrul cunoștințelor, generând astfel noi perspective asupra experiențelor trăite, își poate restructura comportamentul în contextele didactice viitoare, în lumina propriilor reflecții realizate și astfel se poate angaja în noi cursuri de acțiune care să îi eficientizeze procesul instructiv-educativ, în ansamblul său.

În [subcapitolul III.1. Atitudinea reflexivă a profesorilor – predictor al practicării autoanalizei activității didactice](#) am evidențiat că doar printr-o reflecție asupra acțiunilor realizate se poate obține un fundament solid pentru practicarea autoanalizei activității didactice și implicit pentru dezvoltarea personală și profesională a profesorilor. Atunci când predarea funcționează dezirabil, pe baza unei analize critic-constructive a profesorului, se creează

condițiile optime de dezvoltare a acestuia. Cadrul didactic își sporește cunoștințele, își aprofundează înțelegerea, își dezvoltă noi abilități, își extinde perspectiva și își crește încrederea în sine, astfel încât generează un impact în eficientizarea procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

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

După cum susțin Peterson et al. (2013), profesorii sunt aliații esențiali în dezvoltarea elevilor, fiind responsabili de construirea unor relații interpersonale bidirecționale, care să le determine elevilor o integrare școlară într-un spațiu securizant din punct de vedere fizic, cognitiv și emoțional.

Un profesor reflexiv va proiecta întreaga interacțiune cu elevii, astfel încât aceștia să se poată raporta creativ la mediul înconjurător, prin explorare; să trăiască intens și totodată controlat spectrul larg de emoții, internalizându-le și acceptându-le; să își manifeste egocentrismul, însă în același timp să își dezvolte spiritul critic și colaborativ și să experimenteze situații de învățare percepute de către ei ca fiind impresionante, pentru a menține continuu gradul lor ridicat de interes pentru mediul școlar. Relația didactică a fost abordată din perspectiva multiplilor studii de specialitate (Cucoș, 2002; Engels et al., 2016; Guess & McCane-Bowling, 2016; Knoell, 2012; Longobardi et al., 2020; McCormick et al., 2013; Mitra, 2003; Pianta et al., 2012; Roorda et al., 2011; Ruzek et al., 2016; Truța & Mandar, 2007; Wentzel, 2002; Wentzel et al., 2010). Pe baza constatărilor cercetătorilor, am propus o definiție proprie a relației profesor-elev, din viziunea practicianului reflexiv.

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

În subcapitolul III.3. am descris strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice, majoritatea dintre ele fiind realizate, în concepție proprie.

Tabelul nr. III.1. Sinteza strategiilor de autoanaliză a activității didactice, propuse în ghidul metodologic elaborat
(concepție proprie)

**Tipologia strategiilor de autoanaliză a
activității didactice**

Denumirea strategiei

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

Capitolul IV. Investigații constatative privind:

„Problematika valorificării autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar”

STUDIUL – Autoanaliza activității didactice. un studiu asupra percepțiilor/autopercepțiilor profesorilor din învățământul primar din România

În domeniul educației, rolul profesorilor se extinde cu mult dincolo de simpla transmitere a cunoștințelor. În peisajul dinamic al învățământului primar din România, profesorii se confruntă cu o multitudine de provocări, ce necesită un proces profund de autoanaliză și introspecție în ceea ce privește activitatea lor didactică. [Studiul IV.1. Analiza percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România](#), reprezintă o explorare aprofundată a percepțiilor și autopercepțiilor profesorilor din învățământul primar românesc cu privire la procesul de autoanaliză din cariera lor didactică.

Pe de altă parte, [studiul IV.2. Investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității autopercepute a profesorilor din învățământul primar](#), a plecat de la accepțiunea generală conform căreia, în complexitatea rolurilor pe care profesorii le îndeplinesc la clasă, factorii de personalitate deținuți de către aceștia se reflectă, incontestabil, în activitatea lor didactică, și mai mult decât atât în reflexivitatea profesională autopercepută. Autenticitatea și rafinamentul acțiunilor pedagogice sunt date, în mare măsură de influențele personalității profesionale, care se autoconstruiește etapizat, grație experiențelor trăite.

Percepția profesorilor asupra practicii reflexive variază, iar acest studiu își propune să analizeze diferențele nuanțate de percepție ale profesorilor și factorii implicați. Astfel, vom lua în considerare pe de o parte variabile socio-demografice, precum: genul biologic, vârsta, vechimea în învățământ, județul din care provin participanții la studiu și mediul de proveniență al școlilor în care aceștia își exercită funcția didactică, iar pe de altă parte, factorii de personalitate, în accepțiunea modelului BigFive: extraversie, agreabilitate, nevrotism, conștiinciozitate și deschidere.

Aspectele metodologice ale celor două studii de cercetare realizate, au fost surprinse în Tabelul nr. IV.1.

Tabelul nr. IV.1. Metodologia cercetării celor două studii, Analiza percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România și

Investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității autopercepute a profesorilor din învățământul primar

	STUDIUL 1	STUDIUL 2
Design-ul cercetării	design descriptiv	design corelațional
Perioada de desfășurare	anul școlar 2022-2023, în mediul online	anul școlar 2022-2023, în mediul online
Eșantionul de participanți	462 de profesori pentru învățământul primar din România, cu vârste cuprinse între 21 și 56 de ani.	67 de profesori pentru învățământul primar din România, cu vârste cuprinse între 21 și 54 de ani.
Metoda de cercetare	metoda anchetei	metoda anchetei
Instrumentul de cercetare	chestionar, cu itemi specifici (în concepție proprie)	inventarul de personalitate Big Five plus (Constantin et al., 2010), aplicat cu acordul autorului.
Acțiuni specifice întreprinse	Revizuirea literaturii de specialitate; Elaborarea chestionarului; Publicarea și promovarea chestionarului pe diferite platforme de socializare;	Revizuirea literaturii de specialitate; Trimiterea inventarului de personalitate respondenților.
Procedura statistică	analize de tip frecvență pentru rezultatele descriptive; aplicarea testului χ^2 (chi-pătrat).	analiză de corelație

Studiul IV.1. Analiza percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România a avut ca și scop: investigarea percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România, referitoare la procesul de autoanaliză a activității didactice, în propria carieră. În concordanță cu scopul enunțat, am vizat îndeplinirea următoarelor obiective:

01. Conceperea și aplicarea unui chestionar, în mediul online, pentru profesorii din învățământul primar, din România, care să investigheze percepția și opinia personală asupra autoanalizei activității didactice și reflexivitatea profesională auto-percepută.

02. Investigarea percepțiilor cadrelor didactice participante la studiu cu privire la autoanaliza activității didactice.

O3. Evaluarea impactul variabilelor socio-demografice (gen biologic, vârstă, vechime în învățământ, mediul de proveniență) asupra opiniilor profesorilor pentru învățământ primar cu privire la abordarea problematicii autoanalizei activității didactice în cadrul unor cursuri de formare profesională inițială sau a unor programe de dezvoltare profesională continuă.

În vederea realizării scopului propus, am enunțat ipotezele cercetării:

Ipoteza nulă (H0): Variabilele socio-demografice precum genul biologic, vechimea în învățământ și mediul de proveniență nu generează o diferență semnificativă asupra opiniilor profesorilor din învățământul primar cu privire la integrarea problematicii autoanalizei activității didactice în cadrul cursurilor de formare profesională.

Ipoteza alternativă (H1): Variabilele socio-demografice precum genul biologic, vechimea în învățământ și mediul de proveniență generează o diferență semnificativă asupra percepțiilor profesorilor din învățământul primar cu privire la integrarea problematicii autoanalizei activității didactice în cadrul cursurilor de formare profesională.

Cele mai importante rezultate ce se desprind în urma desfășurării acestui studiu evidențiază anumite inferențe ale răspunsurilor participanților:

- Cu toate că majoritatea profesorilor pentru învățământ primar (78,60%) consideră că autoanaliza activității didactice este foarte importantă pentru progresul profesional, 24,90% dintre respondenți (procent maximal) susțin că nu au participat la astfel de programe de formare profesională continuă;
- 31,80% dintre respondenți cunosc informații (în mare măsură) despre organizarea unor programe de formare profesională ce vizează autoanaliza activității didactice; dar 24,90% susțin că nu au participat la astfel de programe de formare profesională continuă;
- Majoritatea dintre respondenții chestionarului (24,90%) susțin că nu au participat la astfel de programe de formare profesională continuă, însă cei mai mulți (48,10%) susțin că ei cunosc tehnici de autoanaliză a activității didactice, pe care le aplică sistematic la clasă și mai mult decât atât, cei mai mulți dintre participanți (54,80%) se consideră profesori reflexivi și autentici;
- Procentaje mari de satisfacție asupra datelor din literatura de specialitate românească și străină, cu privire la autoanaliza activității didactice, se înregistrează în rândul participanților, cu toate că există și profesori care nu sunt mulțumiți deloc sau sunt mulțumiți în mică măsură de informațiile referitoare la tematica vizată.

Operând cu două ipoteze (nulă și alternativă), subliniem următoarele:

a) **ipoteza nulă a fost confirmată** în următoarele situații, prin faptul că nu există asocieri între variabile:

- Genul biologic al participanților nu influențează cunoștințele deținute despre organizarea unor programe de formare profesională inițială pe tematica autoanalizei activității didactice și nici gradul de participare al acestora la astfel de demersuri;

- În niciun caz mediul de proveniență nu influențează cunoștințele deținute de către participanți despre organizarea unor programe de formare profesională (inițială și continuă) pe tematica autoanalizei activității didactice și nici gradul de participare a acestora la astfel de demersuri;

b) **ipoteza alternativă a fost confirmată** în următoarele situații, prin faptul că există asocieri între variabile:

- Genul biologic al participanților influențează cunoștințele deținute despre organizarea unor programe de formare profesională continuă pe tematica autoanalizei activității didactice;

- Vechimea în învățământ a participanților influențează cunoștințele deținute despre organizarea unor programe de formare profesională (inițială și continuă) pe tematica autoanalizei activității didactice, precum și gradul de participare a acestora la astfel de demersuri.

Scopul cercetării studiului [Investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității autopercepute a profesorilor din învățământul primar](#) a fost: investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității auto-percepute a profesorilor din învățământul primar, în propria carieră didactică. Iar obiectivele care au fost generate din acest scop, au fost:

O1. Aplicarea testului de personalitate Big Five©plus_short, profesorilor din învățământul primar din România, în vederea identificării factorilor predominanți de personalitate ai acestora.

O2. Examinarea relației dintre reflexivitatea profesională autopercepută și factorii de personalitate.

Astfel, am enunțat ipotezele cercetării:

Ipoteza nulă (H0): Nu există o asocieră semnificativă între nivelurile de extraversiune și conștiinciozitate ale personalității profesorilor din învățământul primar și gradul de reflexivitate profesională autopercepută în cariera lor didactică.

Ipoteza alternativă (H1): Există o asocierie semnificativă între nivelurile de extraversiune și conștiinciozitate ale personalității profesorilor din învățământul primar și gradul de reflexivitate profesională autopercepută în cariera lor didactică.

Dintre rezultatele relevante ale acestui studiu, subliniem următoarele:

Rezultatul analizei de corelație Pearson arată că *nu există o corelație semnificativă între extraversiune și reflexivitatea profesională autopercepută* ($r = 0.069$, $p > 0.05$), astfel **se confirmă ipoteza nulă**.

		Reflexivitatea profesională autopercepută
Extraversie	Coefficientul de corelație Pearson	.069
	Sig. (2-tailed)	.580
	N	67

Rezultatul analizei de corelație Pearson arată că *există o corelație semnificativă între conștiinciozitate și reflexivitatea profesională autopercepută* ($r = 0.890$, $p \leq 0.05$), astfel **se confirmă ipoteza alternativă**.

		Reflexivitatea profesională autopercepută
Conștiinciozitate	Coefficientul de corelație Pearson	.890**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	67

Conform ipotezelor formulate și testate, **ipoteza nulă a fost confirmată**, prin faptul că nu s-au înregistrat corelații semnificative între nivelul de extraversiune al personalității profesorilor pentru învățământ primar și gradul de reflexivitate autopercepută în cariera lor didactică.

Pe de altă parte, **ipoteza alternativă a fost confirmată**, prin faptul că s-au înregistrat corelații semnificative între nivelul de conștiinciozitate al personalității profesorilor pentru învățământ primar și gradul de reflexivitate autopercepută în cariera lor didactică.

CAPITOLUL V. CADRUL INTEGRATIV AL AUTOANALIZEI ACTIVITĂȚII DIDACTICE. DEMERSURI DE CERCETARE CALITATIVĂ

Problematika cercetării este dată de practicarea autoanalizei activității didactice, cu ale sale valențe formative, și modul în care este autopercepută aceasta de către profesorii pentru învățământ primar din România, precum și legătura acestui proces cu progresul profesional al cadrelor didactice și cu asigurarea calității în educație. Mediul educațional, în integralitatea sa (ambient, ofertă educațională, relații profesor-elev, acțiuni pedagogice) este orientat spre îndeplinirea unor standarde de calitate aflate în concordanță cu nevoile beneficiarilor educaționali direcți și indirecti.

În contextul învățământului primar, autoanaliza activității didactice reprezintă un proces esențial pentru dezvoltarea continuă a profesorilor și îmbunătățirea calității actului educațional. Prin intermediul acestui demers analitic, cadrele didactice sunt încurajate să reflecteze critic asupra propriei lor practici, să identifice aspecte care necesită îmbunătățire și să dezvolte strategii eficiente pentru a-și optimiza activitatea în sălile de clasă.

Autoanaliza activității didactice și, în general, o practică reflexivă se referă la acțiunile de colectare de dovezi despre propria practică didactică cu scopul de a le analiza, de a le interpreta și de a le evalua. Din acest demers rezultă informații ce sunt mai apoi folosite la îmbunătățirea practicii viitoare. Profesorii nu urmăresc doar îmbunătățirea propriei activități, ci își aprofundează înțelegerea despre ei înșiși.

Această abordare calitativă ne-a permis să explorăm în profunzime experiențele și perspectivele profesorilor în ceea ce privește autoanaliza activității lor didactice, oferind perspective valoroase pentru dezvoltarea ulterioară a practicilor educaționale din învățământul primar.

Prezentul capitol este structurat în trei subcapitole, care constituie demersuri de cercetare calitativă individuale, însă interconectate:

- V.1. Studiul nr. 1. Demers calitativ privind influența practicilor educaționale de autoanaliză a activității didactice a profesorilor asupra progresului profesional autoperceput
- V.2. Studiul nr. 2. Dimensiunea formativă a autoanalizei activității didactice. Studii de caz

- V.3. Studiul nr. 3. Demers calitativ privind conceptualizarea și contextualizarea autoanalizei activității didactice. O teorie fundamentată pe date (grounded theory)

Aspectele metodologice ale celor studii de cercetare, au fost concentrate în Tabelul nr. V.1.

Tabelul nr. V.1. Metodologia celor trei studii: Demers calitativ privind influența practicilor educaționale de autoanaliză a activității didactice a profesorilor asupra progresului profesional autoperceput, Dimensiunea formativă a autoanalizei activității didactice. Studii de caz, Demers calitativ privind conceptualizarea și contextualizarea autoanalizei activității didactice. O teorie fundamentată pe date (grounded theory)

	STUDIUL nr. 1	STUDIUL nr. 2	STUDIUL nr. 3
Design-ul cercetării	Calitativ-descriptiv	Calitativ-descriptiv	Calitativ-descriptiv
Perioada de desfășurare	noiembrie-decembrie, 2022	Anul școlar 2022-2023	Anul școlar 2023-2024
Eșantionul de participanți	51 profesori pentru învățământ primar, din România	10 profesori pentru învățământ primar, din România	51 profesori pentru învățământ primar, din România
Metoda de cercetare	Metoda focus-grup	Metoda studiului de caz	METODA GROUNDED-THEORY Metoda focus-grup Metoda observației Metoda studiului de caz
Instrumentul de cercetare	Grila de focus-grup	Fișă de autoanaliză a activității didactice, ce poate fi aplicată la finalul unei lecții Fișă de autoanaliză a activității didactice, ce poate fi aplicată la finalul unei unități de învățare Fișă de analiză SWOT Grilă constatativă	Grila de focus-grup Jurnalul de teren Analiza documentelor
Acțiuni specifice întreprinse	Adresarea unor solicitări oficiale inspectoratelor școlare județene din țară, în vederea facilitării accesului în instituții școlare; Contactarea conducerii școlilor participante;	Asocierea itemilor cuprinși în fișele de autoanaliză cu descriptorii de calitate ai standardelor de referință, conform Hotărârii nr. 1534/ 2008 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor	Colectarea datelor; Codarea deschisă a datelor; Saturarea teoretică; Codarea axială a datelor;

	<p>Încheierea unor acorduri de parteneriat între universitatea Babeș-Bolyai și instituțiile școlare participante;</p> <p>Inițierea colaborării cu participanții, prin asigurarea de către cercetător a unui cadru terminologic și conceptual al tematicii tratate.</p>	<p>de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar;</p> <p>Distribuirea instrumentelor participanților;</p> <p>Organizarea datelor în studii de caz, conform structurii:</p> <p>A) Prezentarea cazului</p> <p>B) Identificarea și analizarea situațiilor amenințătoare și a aspectelor disfuncționale constatate prin intermediul autoanalizei activității didactice</p> <p>C) Determinarea legăturilor dintre itemii fișelor de autoanaliză și descriptorii de calitate din cadrul standardelor de referință pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar</p> <p>D) Concluzii</p>	<p>Codarea selectivă;</p> <p>Generarea modelului teoretic;</p> <p>Realizarea matricilor condiționale.</p>
Procedura de analiză a datelor	<p>Codarea datelor;</p> <p>Analize de conținut</p>	<p>Analize sintetice, în funcție de categorii prestabilite</p>	<p>Analize de conținut, prin softul MAXQDA</p>

Studiul V.1. Demers calitativ privind influența practicilor educaționale de autoanaliză a activității didactice a profesorilor asupra progresului profesional autoperceput, a avut ca și scop: investigarea particularităților formative ale autoanalizei activității didactice, din perspectivă practic-acțională, pe baza autopercepțiilor personale și profesionale ale profesorilor pentru învățământ primar din România.

Obiectivele cercetării au constat în:

O1. Investigarea percepțiilor profesorilor pentru învățământ primar referitoare la practicarea autoanalizei activității didactice și la implicațiile sale în propria carieră.

O2. Analizarea și interpretarea particularităților formative ale autoanalizei activității didactice, autoexprimate de către profesori, în raport cu implicațiile lor multidimensionale.

În cadrul acestei cercetări am investigat gama largă a răspunsurilor profesorilor cu privire la maniera în care autoanaliza poate fi practică și valorificată în activitatea didactică, la momentele oportune de practicare a acesteia cu scopul rafinării actului pedagogic și la competențele personale și profesionale care facilitează sau care influențează în sens negativ

întocmirea unei autoanalize eficiente. Autoanaliza prezintă, ireductibil, o multitudine de valențe formative, care devin active în anumite secvențe ale activității didactice. Drept urmare, am asociat răspunsurile codate ale cadrelor didactice domeniilor enunțate în OM nr. 6143/2011: proiectarea activității, realizarea activităților didactice, evaluarea rezultatelor învățării, managementul clasei de elevi, managementul carierei și al dezvoltării personale, contribuția la dezvoltarea instituțională și promovarea unității școlare, conduita profesională.

Procesul de codare a datelor a fost realizat prin transcrierea înregistrărilor audio din care au rezultat nouă texte, asupra cărora am realizat o analiză de conținut, în care am valorificat autopercepțiile exprimate de către participanți, plecând de la două unități de analiză: valoarea formativă a autoanalizei activității didactice și respectiv, creșterea calității prestației didactice, monitorizată conform domeniilor cuprinse în OM, nr. 6143/2011.

Unitatea de analiză „valoarea formativă a autoanalizei activității didactice” cuprinde următoarele subunități:

- I. Modalități de valorificare a autoanalizei în activitățile didactice
- II. Gradul de impactare a proceselor de proiectare, predare, evaluare
- III. Gradul de impactare al procesului de dezvoltare a competențelor profesionale și a trăsăturilor personale
- IV. Gradul de autoconștientizare a relevanței autoanalizei
- V. Legătura identificată între autoanaliză și punctele forte/ punctele slabe
- VI. Gestionarea conținuturilor
- VII. Gradul de contribuție a autoanalizei la progresul profesional.

Aceste subunități se află în concordanță cu cele șapte întrebări din grila de focus-grup
Unitatea de analiză „creșterea calității prestației didactice” cuprinde următoarele subunități:

- a) Proiectarea activității
- b) Realizarea activităților didactice
- c) Evaluarea rezultatelor învățării
- d) Managementul clasei de elevi
- e) Managementul carierei și al dezvoltării personale
- f) Contribuția la dezvoltarea instituțională și promovarea unității școlare
- g) Conduita profesională.

Aceste subunități reprezintă domeniile vizate în vederea evaluării personalului didactic, conform OM, nr. 6143/2011.

Analiza de conținut a fost efectuată prin atribuirea unor coduri (38) autopercepțiilor exprimate de către participanții la studiu. Aceste coduri au luat forma unor afirmații și au fost create pe baza similarităților autoconstatate de către cercetător la nivelul unităților de observație și situate la intersecția unităților de analiză, astfel încât au generat premise relevante pentru etapele ulterioare ale cercetării. Astfel au putut fi observate anumite particularități formative ale autoanalizei activității didactice, în contexte specifice ale actului instructiv-educativ.

Valențele formative ale autoanalizei activității didactice, în legătură directă cu creșterea calității prestației didactice, au putut fi traduse prin următoarele concluzii:

a) Procesul de autoanaliză a activității didactice a profesorilor se realizează sistematic, prin utilizarea autoîntrebărilor reflexive, prin raportarea la particularitățile elevilor, prin abordarea permanentă a feedbackului provenit de la educabili, prin autoidentificarea punctelor forte și a punctelor slabe din propria carieră și prin schimbarea strategiilor didactice. Toate acestea prezintă un scop autoreglator multidimensional: de atingere a finalităților educaționale, de eficientizare a activităților didactice ulterioare, de îmbunătățire a actului instructiv-educativ, în generalitatea sa și de dezvoltare profesională continuă.

Luând în considerare cele enunțate anterior, calitatea actului educațional este influențată în sens pozitiv în cadrul secvențelor de proiectare a activității, de evaluare a rezultatelor învățării, în managementul clasei și în managementul carierei și al dezvoltării personale a profesorilor.

b) Autoanaliza activității didactice impactează atât individual cât și în manieră integrală procesele de proiectare, predare și evaluare. În proiectare, autoanaliza favorizează anticiparea demersului didactic, pe baza evaluării realizate, în prealabil; În etapa de predare, autoanaliza permite profesorilor restructurarea strategiilor didactice, pe baza feedbackului primit de la elevi, iar în etapa de evaluare autoanaliza reprezintă un liant dintre prestația didactică desăvârșită și performanțele elevilor. Toate aceste intervenții particulare conduc la o autoreglare a întregului demers didactic, superior-calitativă, în toate etapele sale.

c) În vederea realizării unei autoanalize eficiente, profilul profesional și personal al profesorului reclamă deținerea unor competențe și trăsături specifice, în opinia respondenților, precum: obiectivism, sinceritate, autocunoaștere, organizare, conștiințiozitate, flexibilitate și implicare. Aceste competențe profesionale, respectiv, trăsături de personalitate, valorificate prin intermediul autoanalizei, contribuie la creșterea calității în cadrul managementului clasei, managementului carierei și a dezvoltării personale, la dezvoltarea instituțională și la conduita profesională.

d) Relevanța autoanalizei activității didactice în cariera profesorilor este autoconștientizată de către aceștia, ca având contribuții importante în: rafinarea demersului didactic, atingerea finalităților educaționale, îmbunătățirea acțiunilor pedagogice, relația cu elevii și dezvoltarea lor personală și profesională.

e) Creșterea calității managementului carierei și al dezvoltării personale se datorează unor puncte forte deținute și autoexprimate de către participanții la studiu: profesionalismul, implicarea și dragostea față de meserie și față de elevi, organizarea riguroasă, structurată și coerentă a actului educațional, responsabilitatea și creativitatea. Pe de altă parte au fost autosesizate dificultăți întâmpinate în menținerea calității managementului carierei și al dezvoltării personale: autoexigența, implicarea în prea multe activități, empatia și toleranța excesivă și autopresiunea.

f) Autoîntrebările reflexive utilizate de către profesorii pentru învățământ primar se încadrează în mai multe categorii. Există întrebări cu grad ridicat de generalitate, dar și întrebări cu grad ridicat de specificitate. De asemenea, în funcție de formularea lor, am constatat că unii profesori își adresează autoîntrebări despre ceea ce au întreprins deja la clasă, alții despre ceea ce pot schimba în timp real, iar restul își proiectează prin aceste întrebări intervenții pedagogice viitoare. Întrebările sunt raportate la aspecte ale proceselor de proiectare-predare-evaluare, la managementul clasei de elevi și la cel al carierei, precum și la contribuții la dezvoltarea instituțională. Răspunsurile la aceste întrebări, automonitorizate prin intermediul autoanalizei activității didactice, pot servi la creșterea calității prestației didactice.

g) Toți cei 51 de profesori pentru învățământ primar susțin faptul că autoanaliza activității didactice contribuie semnificativ, respectiv, în mare măsură și în totalitate, la progresul lor profesional.

Studiul V.2. Dimensiunea formativă a autoanalizei activității didactice. Studii de caz și-a propus să exploreze dimensiunea formativă a autoanalizei activității didactice, practică consecvent de către profesorii pentru învățământ primar pe o perioadă delimitată de timp, în vederea identificării unor corelații între acțiunile didactice specifice ale profesorilor desfășurate în toate etapele procesului instructiv-educativ (proiectare, predare, evaluare) și asigurarea calității procesului instructiv-educativ în ansamblul său.

Obiectivele prezentei cercetări au fost:

O1. Investigarea și analizarea documentelor completate de către profesorii pentru învățământ primar (analiza SWOT asupra propriei activități didactice, fișele de autoanaliză aplicate la finalul lecțiilor și fișa de autoanaliză aplicată la finalul unei unități de învățare), care valorifică autoanaliza activității didactice;

O2. Identificarea unor pattern-uri constatate în cadrul documentelor menționate anterior și asociate cu descriptorii de calitate a standardelor de referință pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar (Hotărârea nr.1534/2008);

O3. Elaborarea unor recomandări privind îndepărtarea situațiilor amenințătoare, respectiv a aspectelor disfuncționale autopercute de către profesori în propriul act didactic.

În continuare, vom sublinia câteva dintre rezultatele relevante, obținute în urma analizelor.

Analize teoretice-interpretative referitoare la valorificarea autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământ primar, în funcție de treapta în carieră a acestora.

Prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice de către profesorii pentru învățământ primar, am vizat maniera în care poate fi dezvoltată eficacitatea educațională a participanților

Conform răspunsurilor oferite de către cei 10 profesori pentru învățământ primar, se pot extrage legături cauzale ale procesului de autoanaliză a activității didactice și nivelul de autoeficacitate educațională autopercpută. În mod sintetic, acestea au fost organizate etapizat, propunând astfel un model optim de valorificare a procesului de autoanaliză a activității didactice a profesorilor (vezi Figura nr. V.1.).

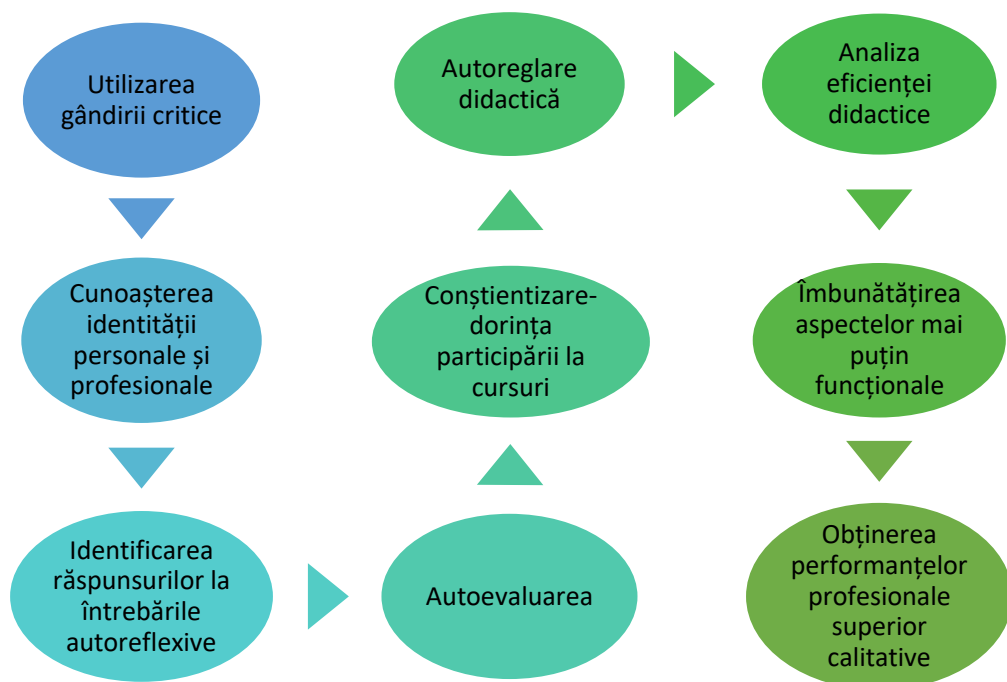


Figura nr. V.1. Model de valorificare a autoanalizei activității didactice, dezvoltat pe baza legăturilor cauzale menționate de către participanții la studiu

Privind comparativ maniera în care se raportează profesorii pentru învățământ primar la valorificarea autoanalizei activității didactice, în funcție de variabila nominală – treapta în carieră a participanților, am întreprins următoarele acțiuni:

- Am clasificat participanții la studiu, conform variabilei nominale: treapta în carieră a profesorilor (gradul didactic: definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I ;
- Am operaționalizat variabila și am extras din cadrul răspunsurilor înregistrate de către participanți în cadrul fișelor de analiză SWOT, indicatorii comportamentali ;
- Am exprimat frecvența corespunzătoare fiecărui indicator comportamental al variabilei ;
- Am întocmit un tabel de contingență al indicatorilor, care prezintă o frecvență mai mare decât 1%, asociați cu variabila nominală „treapta în carieră a profesorilor ”

Singura diferență înregistrată, conform variabilei nominale: treapta în carieră a participanților, este dată de procesul de autocunoaștere a identității personale și profesionale, menționat de către profesorul care deține gradul II.

Cea mai mare frecvență înregistrată în cadrul răspunsurilor participanților este dată de indicatorul comportamental conform căruia autoanaliza activității didactice poate fi valorificată pentru îmbunătățirea aspectelor mai puțin funcționale din cadrul demersului educațional.

B. Analize ale expectanțelor profesionale ale profesorilor pentru învățământ primar, exprimate din punct de vedere motivațional, prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice

Conform acestei teorii, în contextul studiilor de caz desfășurate, profesorii pentru învățământ primar și-au notat în cadrul celor opt fișe de autoanaliză a activității didactice, gândurile, asumțiile și expectanțele pe care aceștia le-au vizat la începutul fiecărei lecții automonitorizate. În urma analizei acestor gânduri am constatat că 8/10 profesori și-au exprimat *așteptarea didactică*, prin traducerea relației efort – performanță *în vederea atingerii finalităților educaționale*. *Instrumentalitatea* avută în vedere de către 7/10 profesori a constat în *organizarea eficientă a învățării* (I1) prin: gestionarea optimă a timpului, dezvoltarea imaginației elevilor prin intermediul tratării creative a conținuturilor educaționale și prin valorificarea celor mai relevante metode și mijloace didactice, respectarea nevoilor educaționale ale școlărilor și obținerea unor performanțe școlare superior calitative ale acestora. Pe de altă parte, ceilalți trei profesori au privit instrumentalitatea ca fiind o rezultată a performanțelor lor profesionale în vederea *creării unui mediu favorabil învățării școlare și al dezvoltării armonioase a personalităților elevilor* (I2). Punctual, cadrele didactice au urmărit:

coeziunea colectivului școlarilor, adoptarea unor dispoziții emoționale pozitive și generarea unui mediu ambiant plăcut în cadrul desfășurării lecțiilor. Nu în ultimul rând, *valența* avută în vedere de către majoritatea profesorilor participanți la studiu (7/10), a fost constituită din creșterea gradului de satisfacție profesională.

C. Analize ale diferențelor de opinii autoperceptive ale profesorilor pentru învățământ primar, cu privire la influențele situațiilor amenințătoare, resimțite de către aceștia, prin practicarea autoanalizei activității didactice, asupra calității actului didactic

Situațiile amenințătoare autodeclarate de către participanții la studiu au fost clasificate în mai multe categorii: situații amenințătoare de ordin socio-emoțional, situații amenințătoare de ordin relațional, situații amenințătoare de ordin managerial și situații amenințătoare de ordin politic.

Cei mai frecvenți indicatori înregistrați, sunt în cazul situațiilor amenințătoare de ordin socio-emoțional: stările emoționale deficitare ale cadrelor didactice și autocritica exagerată realizată de către aceștia. Cel mai frecvent indicator rezultat în urma situațiilor amenințătoare de ordin relațional este: gradul scăzut de implicare al părinților în viața școlară, iar în cazul situațiilor amenințătoare de ordin managerial, cel mai frecvent indicator înregistrat este: managementul timpului.

În continuare interesul nostru de cercetare a fost să explorăm diferențele de opinii ale cadrelor didactice asupra situațiilor amenințătoare ce pot contracara calitatea actului didactic, în funcție de cele două variabile nominale: clasa coordonată de către profesor și treapta în carieră a profesorului. Pe de o parte am identificat similitudinile răspunsurilor participanților. Indiferent de clasa coordonată de către profesor, sau de treapta sa în carieră, stările emoționale deficitare și managementul timpului sunt problematici ale profesorilor pentru învățământ primar, care pot influența în sens negativ calitatea și autoeficacitatea autopercepută, în propriul act educațional. Pe de altă parte, analizând din punct de vedere al variabilei „clasa coordonată de către profesor”, constatăm că situațiile amenințătoare pe care le precizează doar profesorii pentru învățământ primar, care coordonează clase ale ciclului achizițiilor fundamentale, sunt: calitatea resurselor materiale, colectivul mare de elevi, schimbări dese în structura anului școlar și greșeli frecvente de scriere și de exprimare ale elevilor. Raportându-ne la profesorii care coordonează clasa a IV-a, aceștia sesizează ca aspecte amenințătoare care ar putea să le contracareze calitatea în actul educațional: folosirea strategiilor de diferențiere și individualizare în demersul didactic și tendința de a „cosmetiza” realitatea educațională.

Analizând răspunsurile profesorilor, din perspectiva variabilei „treapta în carieră”, profesorul care deține definitivatul, înregistrează o situație amenințătoare, care nu a fost precizată de către ceilalți profesori: situații conflictuale între cadrele didactice. Acest indicator specific, putând avea conotații de natură subiectivă, ne abținem în descrierea acestuia. Profesorul care deține gradul didactic II, totodată, menționează ca situație amenințătoare: tendința de a „cosmetiza” realitatea. În rest, toate celelalte situații de ordin socio-emoțional, relațional, managerial și politic, clasificate anterior, au fost precizate de către profesorii pentru învățământ primar, care dețin gradul didactic I.

Luând în considerare influențele variabilei ordinale: „eficacitatea didactică autopercepută”, desprinse din opiniile participanților, putem sublinia următoarele:

Pe baza datelor înregistrate în cele 10 studii de caz, am identificat că pentru fiecare dintre descriptorii de calitate din cadrul standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar, vizați în cadrul cercetării actuale, au existat performanțe ale profesorilor, realizate „în totalitate” și „în mare măsură”.

Aspecte deficitare au fost întâmpinate în realizarea descriptorilor de calitate :

- 2.1.3.: *Proiectarea curriculară asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice, a competențelor dezvoltate*, constatând că doi dintre profesori au alocat indicatorul de realizare „neutru” pentru realizarea parțială a itemilor din fișele de autoanaliză: A7. *Am pregătit materiale didactice interactive și eficiente pentru elevii mei și A6. Conținuturile alese prezintă o relevanță evidentă pentru viața de zi cu zi*

Răspunsurile profesorilor participanți la studiu evidențiază alte aspecte mai puțin funcționale care se află în strânsă legătură cu descriptorii de calitate:

- 2.1.5. *Activitățile de predare, învățare și evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor, al ariilor curriculare și/sau între ariile curriculare*, 7 dintre cadrele didactice autopercepându-și performanța în raport cu acest descriptor, doar „în mare măsură”;
- 1.1.3. *Autoevaluarea și interevaluarea educabililor sunt folosite în activitățile de învățare*, 6 dintre participanții la studiu alocând indicatorul de reușită „în mare măsură”, corespunzător itemului B2.3. din fișa de autoanaliză.

Realizarea celor 10 studii de caz care au vizat explorarea dimensiunii formative a autoanalizei activității didactice a profesorilor pentru învățământul primar, în vederea identificării unor corelații între acțiunile didactice specifice întreprinse de către cadrele

didactice și asigurarea calității procesului instructiv-educativ, a permis investigarea disponibilității profesorilor de a se autoanaliza. Atitudinile proactive și altruiste, gradul de interes ridicat și foarte ridicat față de tema cercetării, natura interacțiunilor profesionale și tipologia răspunsurilor oferite reliefează eforturile proprii ale profesorilor de a-și crește nivelul de autoeficacitate educațională. Pe baza datelor obținute am extras câteva condiții cauzale pentru generarea unor performanțe profesionale superioare la nivel de eficacitate autopercepută, și anume: utilizarea gândirii critice, cunoașterea identității personale și profesionale, identificarea răspunsurilor la întrebările autoreflexive, autoreglarea didactică, conștientizarea disfuncționalităților și dorința participării la cursuri de formare continuă, autoevaluarea, analiza eficienței didactice, îmbunătățirea aspectelor mai puțin funcționale, obținerea performanțelor profesionale superior calitative. Percepția valorificării autoanalizei activității didactice a profesorilor situați în diferite trepte ale carierei: definitivat, grad didactic II, grad didactic I, pentru creșterea calității procesului instructiv-educativ, cunoaște *mici diferențe*. Astfel că, profesorii aflați la început de carieră insistă asupra unor valențe formative, precum: dezvoltarea competenței gândirii critice și procese de autocunoaștere a identității personale și profesionale, iar profesorii ce dețin gradul didactic I se orientează spre reflecții asupra experiențelor didactice anterioare, identificând cele mai eficiente strategii didactice pentru situații educaționale viitoare, similare.

Conform teoriei expectanței (Vroom, 1994), am configurat gândurile și asumțiile participanților la nivelul a trei elemente: așteptarea, luând forma atingerii finalităților educaționale, instrumentalitatea tradusă prin organizarea eficientă a învățării și crearea unui mediu favorabil învățării școlare și valența, exprimată prin îmbunătățirea satisfacției profesionale a profesorilor. Prezența parțială sau totală a acestor elemente ne-a permis să identificăm gradul de motivație profesională al participanților, constatând că *7 din 10 profesori prezintă un nivel ridicat de motivație profesională*, plecând de la aceeași expectanță, aceeași instrumentalitate și aceeași valență. Astfel, am conturat o întrebare de cercetare, ce ar putea fi valorificată în studii ulterioare de către alți cercetători: *În ce măsură practicarea autoanalizei activității didactice de către profesori poate conduce la creșterea gradului de motivație profesională al acestora?*

Referitor la influențele situațiilor amenințătoare resimțite de către profesorii pentru învățământ primar asupra calității procesului instructiv-educativ, deduse prin intermediul practicării autoanalizei activității didactice și a înregistrării autoeficacității educaționale percepute de către participanții la studiu, în cadrul fișelor de autoanaliză, am remarcat faptul că:

- Cele mai mari frecvențe înregistrate, ale situațiilor amenințătoare, autodeclarate de către participanți, sunt: managementul timpului, stările emoționale deficitare ale cadrului didactic, proiectarea didactică și autocritica exagerată;

- Situațiile amenințătoare pe care le precizează doar profesorii pentru învățământ primar, care coordonează clase ale ciclului achizițiilor fundamentale, sunt: calitatea resurselor materiale, colectivul mare de elevi, schimbări dese în structura anului școlar și greșeli frecvente de scriere și de exprimare ale elevilor;

- Profesorii care coordonează clasa a IV-a sesizează ca aspecte amenințătoare care ar putea să le contracareze calitatea în actul educațional: folosirea strategiilor de diferențiere și individualizare în demersul didactic și tendința de a „cosmetiza” realitatea educațională;

- Nu se înregistrează diferențe de opinii relevante ale profesorilor, cu privire la situațiile amenințătoare constatate prin intermediul autoanalizei activității didactice, raportându-ne la variabila „treapta în carieră”;

- Nu există niciun descriptor de calitate vizat în cadrul cercetării pentru care toți participanții să acorde indicatorul de reușită „în totalitate”;

- Doi profesori din zece alocă indicatorul de reușită „în totalitate” pentru toți descriptorii de calitate vizați;

- Doi profesori din zece alocă indicatorul de reușită „neutru” pentru descriptorul de calitate 2.1.3., ce presupune: Proiectarea curriculară asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice, a competențelor dezvoltate.

În urma întreprinderii studiului de față, s-au evidențiat rezultate relevante ale cercetării, plecând de la aprecierea participanților asupra instrumentelor de cercetare utilizate. Profesorul I.G., metodist în cadrul practicii pedagogice, susține că a devenit mult mai atent în analizarea prestațiilor practicienilor, încurajându-i și pe ei să își analizeze obiectiv performanța, având ca punct de plecare fișele de autoanaliză propuse de către cercetător. Un alt rezultat al prezentei cercetări este aprecierea unor inspectori școlari cu privire la eficacitatea instrumentelor de cercetare propuse, aceștia exprimându-și dorința de a le utiliza în viitor, în cadrul inspecțiilor școlare de specialitate. De asemenea, pe baza analizelor-sintetice am formulat o ipoteză de cercetare, care va fi testată în cadrul unui studiu mai amplu: *„Anticipăm o corelație pozitivă între nivelul foarte ridicat de interes față de tematica autoanalizei activității didactice și gradul de eficiență autoperceput de către profesorii pentru învățământ primar”*.

Studiul nr. 3. Demers calitativ privind conceptualizarea și contextualizarea autoanalizei activității didactice. O teorie fundamentată pe date (grounded theory), cu scopul de a contribui la înțelegerea mai profundă a procesului de autoanaliză a activității didactice în învățământul

primar și de a genera un model teoretic ce descrie acest demers ce are la bază factorii care influențează acest proces, strategiile folosite, contextul și condițiile care influențează aceste strategii și consecințele acestora încorporează în a sa componență toate datele obținute până în acel moment. Prin explorarea aspectelor menționate, studiul și-a propus să ofere informații valoroase pentru îmbunătățirea practicilor educaționale ale profesorilor și pentru creșterea calității actului de predare-învățare în învățământul primar, prin înțelegerea procesului de autoanaliză a activității didactice și îmbunătățirea permanentă a acestuia.

Prin intermediul metodei fundamentate pe date (grounded theory), ne-am propus să explorăm următoarele obiective:

- O1. Identificarea modului în care trăsăturile de personalitate ale cadrelor didactice influențează angajarea acestora în procesul de autoanaliză a activității didactice și în ce măsură aceste trăsături pot afecta rezultatele obținute.
- O2. Investigarea modului în care proiectarea și realizarea unui design instrucțional al demersului didactic de către profesori contribuie la eficiența și relevanța procesului de autoanaliză, precum și identificarea strategiilor optime pentru facilitarea acestei acțiuni.
- O3. Analizarea impactului disponibilității temporale și psihologice a profesorilor asupra participării lor active în procesul de autoanaliză a activității didactice.
- O4. Evaluarea beneficiilor și limitărilor autoanalizei individuale în comparație cu cea realizată în cadrul grupurilor de lucru sau a comunităților profesionale.

Grounded Theory prevede generarea unei teorii pe baza interrelaționării unor categorii de date culese din teren, colectate de la indivizii implicați activ în proces.

Hatch (2002, p.155) relatează că pattern-urile pot fi caracterizate prin: similitudine, diferență, frecvență, secvență, corespondență, cauzalitate. Întrebările procedurale, în vederea structurării modelului teoretic sunt:

- Care sunt categoriile primare care trebuie să apară într-o primă analiză a datelor?
- Care este fenomenul de interes?
- Ce a cauzat fenomenul de interes? Ce condiții contextuale și de intervenție l-au influențat? Ce strategii sau rezultate au fost generate în urma acestuia? Care au fost consecințele acestor strategii?

Pentru acest studiu, s-a operat atât cu triangularea datelor, cât și cu triangularea metodologică (datele fiind colectate prin intermediul mai multor metode: observația, focus-grupul și studiul de caz). Credibilitatea datelor este conferită prin faptul că acestea au fost comparate și revizuite permanent, în cadrul fiecărei etape de codare, analizând inclusiv memoriile scrise pe parcursul demersului de cercetare. De asemenea, datele sunt transferabile,

deoarece indiferent de contextul unic al grupurilor de participanți, se remarcă răspunsuri, atitudini și comportamente cognitive sau noncognitive similare în toate comunitățile de profesori pentru învățământ primar. Nu în ultimul rând, datele respectă principiul fiabilității, grație examinării atente a acestora de către un coleg, care nu a participat direct la această cercetare.

Realizarea unui model teoretic prin metoda fundamentată pe date presupune mai multe etape:

- Codarea deschisă
- Codarea axială
- Codarea selectivă
- Matricea condițională.

În cadrul etapei de **codare deschisă**, în urma procesului de colectare ce a fost realizat folosind mai multe surse (observație, focus-grup și studii de caz) s-a realizat codarea deschisă. Codurile obținute au fost generate prin identificarea anumitor pattern-uri în date și a modului în care acestea au fost interpretate. Codarea deschisă adoptă o abordare inductivă, examinarea datelor fiind realizată cu cât mai puține noțiuni preconcepute posibil. În acest proces datele sunt privite într-o manieră „deschisă”, luând în considerare orice posibilități de semnificație a acestora, astfel încât reprezentările de sens conținute în coduri să fie cât mai apropiate de date.

În continuare, ne-a interesat să avem o evidență statistică a codurilor, cu explicitări clare a numărului de segmente de text în care se regăsesc acestea și a procentajului obținut, din punct de vedere al frecvenței (Vezi Figura nr. V.2., Figura nr. V.3., Figura nr. V.4.).

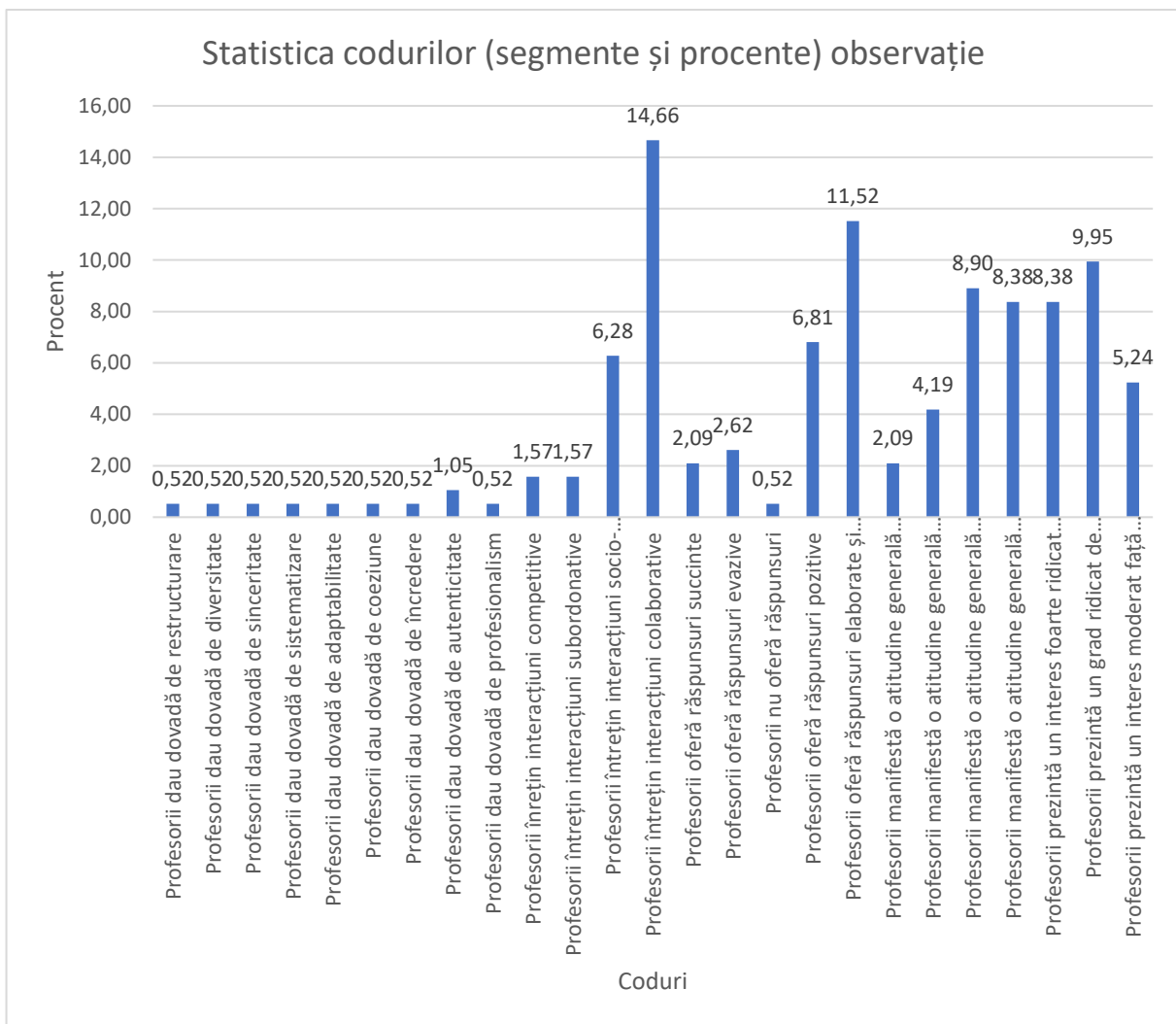


Figura nr. V.2. Reprezentarea grafică a codurilor obținute din analiza datelor provenite din metoda observației

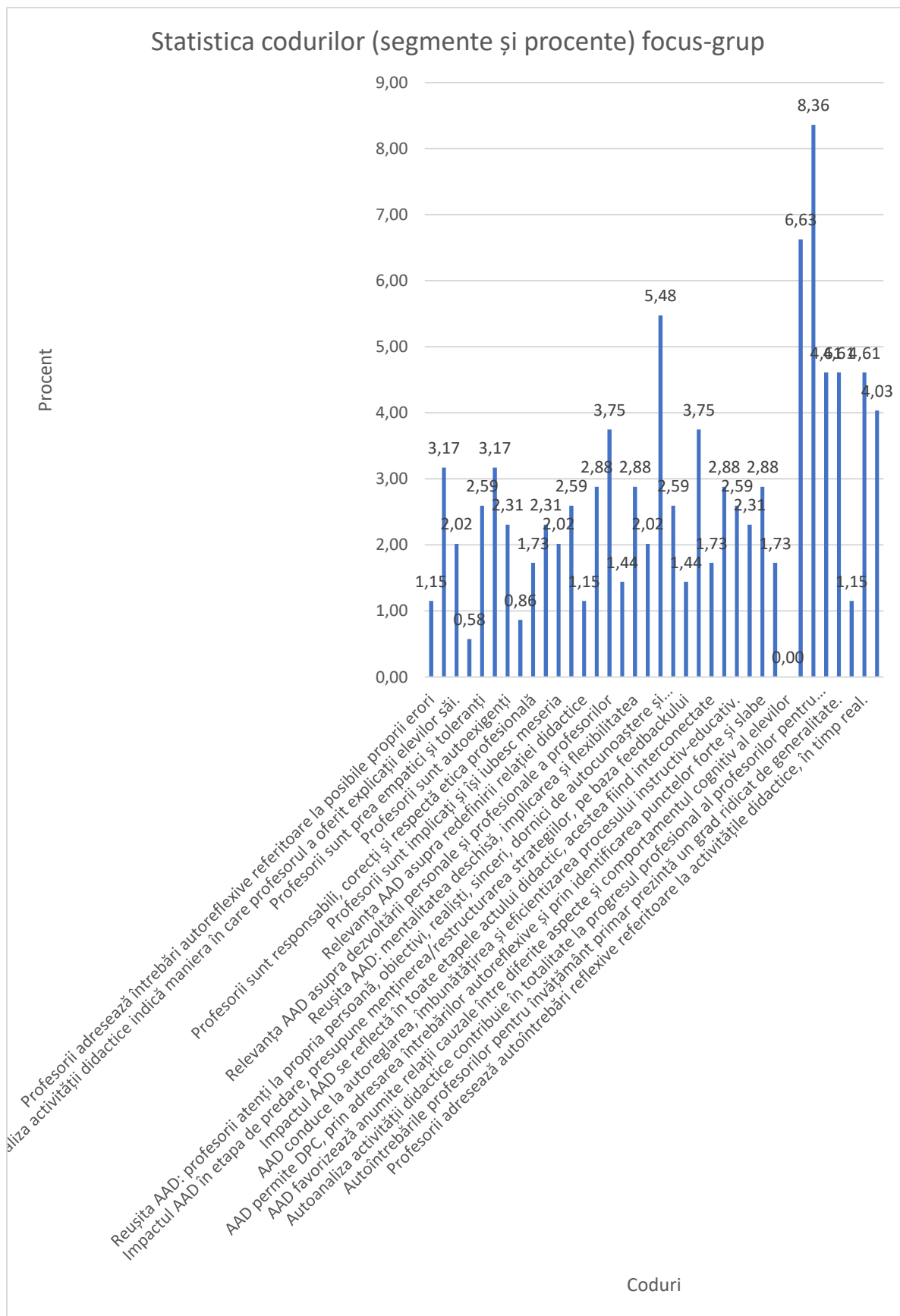


Figura nr. V.3. Reprezentarea grafică a codurilor obținute din analiza datelor provenite din metoda focus-grup

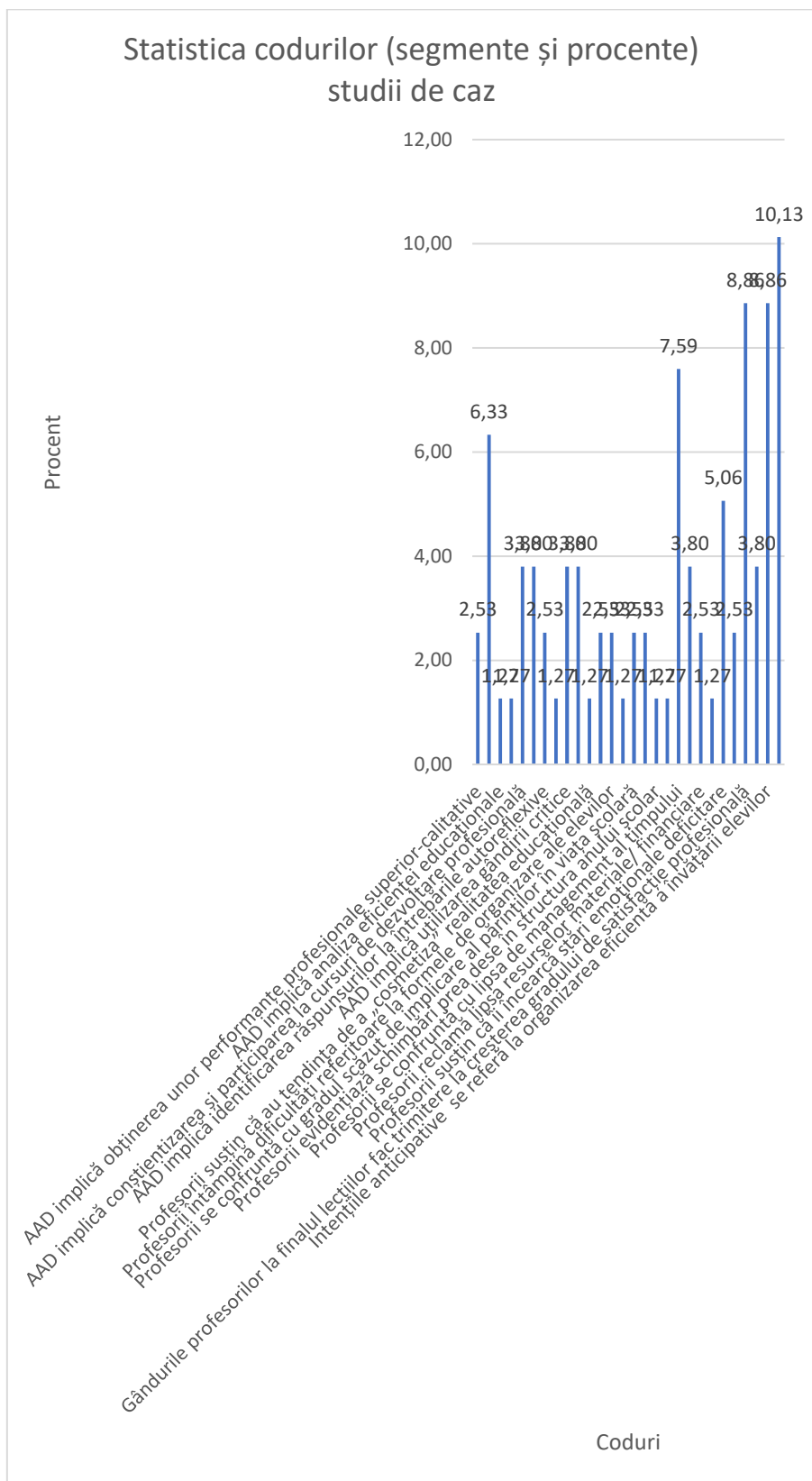


Figura nr. V.4. Reprezentarea grafică a codurilor obținute din analiza datelor provenite din metoda studiului de caz

Saturarea teoretică

Procesul de saturare teoretică a început cu colectarea continuă a datelor prin metode precum observația, focus-grupul și studiile de caz pentru a obține o înțelegere cuprinzătoare a fenomenului studiat. Pe măsură ce datele au fost colectate, s-a realizat o comparație constantă, care a implicat compararea datelor noi cu datele colectate anterior. Acest proces iterativ a permis identificarea de asemănări, diferențe, modele și relații în cadrul datelor.

Ulterior, s-a realizat **codarea axială** pentru a organiza și conecta datele în categorii semnificative. Aceasta implică identificarea relațiilor dintre categorii, subcategoriile și proprietățile acestora pentru a dezvolta o înțelegere cuprinzătoare a fenomenului autoanalizei activității didactice.

Codarea selectivă a presupus integrarea și rafinarea categoriilor de bază identificate în fazele anterioare ale analizei datelor. Acest proces a implicat selectarea celor mai centrale și semnificative categorii care au apărut în timpul codificării deschise și axiale și examinarea modului în care acestea relaționează între ele într-un cadru teoretic coerent. În timpul codării selective, accentul s-a mutat către identificarea categoriilor centrale care sunt cele mai importante pentru înțelegerea fenomenului studiat.

Generarea modelului teoretic a oferit o perspectivă asupra proceselor și mecanismelor subiacente fenomenului investigat, în cazul de față, autoanaliza activității didactice.

În figura de mai jos (vezi Figura nr. V.5) este reprezentat modelul teoretic generat de metoda fundamentată pe date (GT) obținut în urma analizei datelor provenite de la eșanșionul de profesori investigat prin mai multe metode: observație, studii de caz și focus-grup.

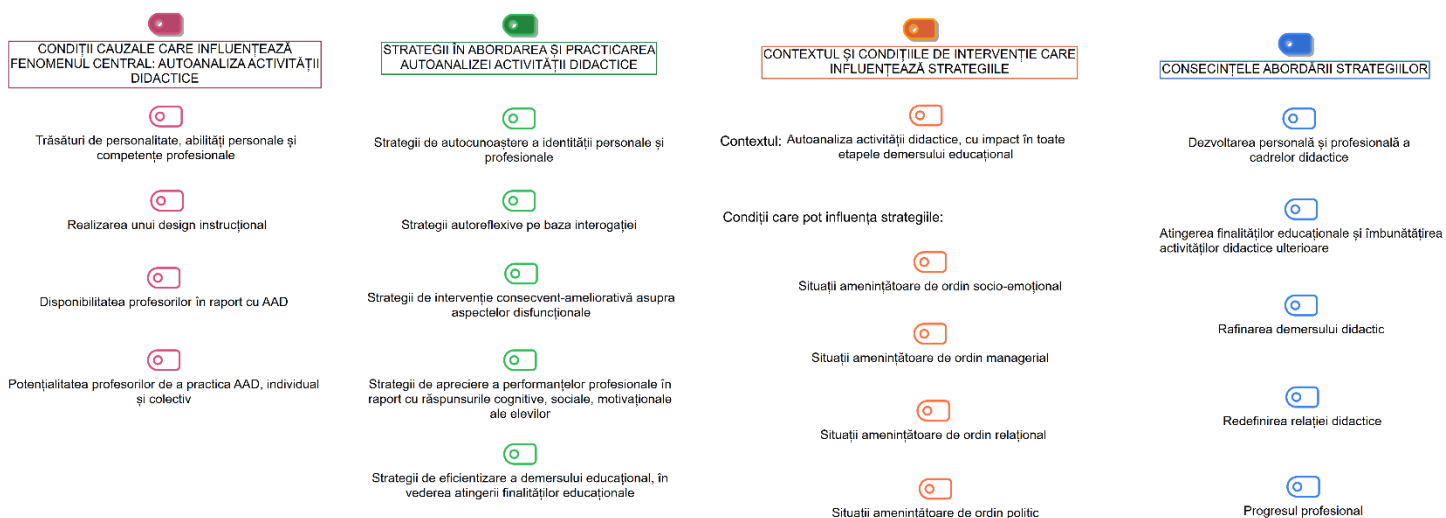


Figura nr. V.5. Reprezentarea grafică a modelului teoretic generat de metodă fundamentată pe date (GT)

În continuare, am susținut categoriile și subcategoriile acestui model, prin alte studii din literatura de specialitate, care au facilitat formularea a 15 ipoteze, care pot fi testate în alte cercetări ulterioare:

- *Cei mai mulți dintre profesori, în cadrul lecțiilor, urmăresc: atingerea finalităților educaționale proiectate, crearea unui mediu favorabil dezvoltării personalității elevilor, organizarea eficientă a învățării educabililor și creșterea gradului de satisfacție profesional;*
- *Monitorizarea sistematică a atingerii finalităților educaționale proiectate de către cadrele didactice influențează în sens pozitiv nivelul satisfacției profesionale autopercepute;*
- *Atitudinea generală proactivă a profesorilor pentru învățământ primar le facilitează oferirea unor răspunsuri elaborate și inovative, în raport cu tematica autoanalizei activității didactice;*
- *Există o legătură semnificativă între atitudinea generală proactivă a profesorilor pentru învățământ primar și gradul ridicat, respectiv foarte ridicat, de interes al acestora față de tematica autoanalizei activității didactice;*
- *Cu cât gradul de interes al profesorilor pentru învățământ primar față de tematica autoanalizei activității didactice este mai ridicat, cu atât crește gradul de implicare în practicarea acestui demers analitic de către cadrele didactice;*
- *Atitudinea generală altruistă a profesorilor pentru învățământ primar le facilitează oferirea unor răspunsuri pozitive în raport cu tematica autoanalizei activității didactice;*
- *Atitudinea generală a profesorilor, gradul de implicare și contribuțiile acestora, precum și interesul profesorilor față de tematica autoanalizei activității didactice pot influența disponibilitatea cadrelor didactice în raport cu practicarea autoanalizei activității didactice;*
- *Specificul grupului profesional, din care fac parte profesorii, determină tipologia interacțiunilor dintre ei;*
- *Există o corelație semnificativă între un grad ridicat de calitate al interacțiunilor colaborative ale profesorilor și nivelul lor de reușită în practicarea autoanalizei activității didactice, la nivel individual și colectiv;*

- *Un nivel ridicat al autoeficacității autopercepute a profesorilor pentru învățământ primar generează un nivel ridicat al stimei lor de sine;*
- *Utilizarea sistematică a întrebărilor autoreflexive de către profesorii pentru învățământ primar favorizează practicarea autoanalizei activității didactice;*
- *Anumiți indicatori comportamentali ai autoanalizei activității didactice confirmă relevanța strategiilor didactice utilizate de către profesorii pentru învățământ primar la clasă;*
- *Autoanaliza activității didactice este o premisă a generării progresului profesional al profesorilor pentru învățământ primar;*
- *Integrarea procesului de feedback de la educabili în demersul educațional produce un nivel ridicat al atingerii finalităților educaționale de către profesorii pentru învățământ primar;*
- *Nu se înregistrează diferențe semnificative ale impactului practicării autoanalizei activității didactice în etapa de proiectare didactică, în etapa de predare și în etapa de evaluare didactică.*

Pentru o mai bună înțelegere a relațiilor dintre categoriile și subcategoriile prezentate mai sus, s-a realizat o matrice condițională. Aceasta ne ajută la o mai bună vizualizare a conexiunilor dintre diferitele elemente ale datelor și la identificarea de modele și tendințe. Matricea condițională obținută este prezentată în tabelul de mai jos (Vezi Tabelul nr. V.2):

Tabelul nr. V.2. Matricea condițională a codării

	LA NIVEL INDIVIDUAL	LA NIVEL DE INSTITUȚIE	LA NIVEL DE SOCIETATE	LA NIVEL NAȚIONAL	LA NIVEL INTERNAȚIONAL
Consecințele abordării strategiilor de AAD	Dezvoltarea personală, profesională și progresul profesional	Generarea unui climat de muncă pozitiv; Calificarea profesională a profesorilor; Interacțiuni favorabile în cadrul colectivului; Performanțe profesionale remarcabile; Respectarea standardelor de calitate internă; Oportunitatea desfășurării unor	Credibilitate crescută în fața părinților; Promovarea imaginii școlii; Atragerea de fonduri financiare; Realizarea unor parteneriate cu diferite instituții	Câștigarea anumitor merite profesionale; Asigurarea calității în educație	Respectarea părții integrante a hotărârii Consiliului Europei de a considera profesorii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări.

		stagii de mentorat între profesori			
	Redefinirea relației didactice	Întreprinderea unor activități educaționale de impact; O mai ușoară tranziție a elevilor de la ciclul primar, la ciclul gimnazial; Formarea unor personalități autonome; Configurarea premiselor succesului școlar al elevului	Demonstrarea unor atitudini moral-civice exemplare; Participarea la activități de voluntariat; Asigurarea unei inserții sociale eficiente viitoare a elevilor; Reducerea ratei de abandon școlar	Respectarea valorilor pe care se construiește educația în România (Programul Ministerului Educației „Educația ne unește”): încredere, echitate, solidaritate, eficacitate și autonomie.	Respectarea drepturilor omului
	Atingerea finalităților educaționale și îmbunătățirea activităților didactice ulterioare și rafinarea demersului didactic	Eficacitate educațională la nivel macro; Posibilitatea ocupării unor funcții superioare în cadrul comisiilor	Recunoașterea statutului unui profesor eficient	Participarea cu elevii la diferite concursuri și olimpiade școlare	Eficacitatea educațională la nivel macro

Concluziile extrase din analiza teoretică generată de metoda GT și implicațiile strategiilor de autoanaliză a activității didactice sunt semnificative și potențial transformative în contextul educațional. Prin investigarea procesului de autoanaliză a activității didactice, acest studiu a urmărit să contribuie la înțelegerea și optimizarea acestui demers complex.

S-a evidențiat că trăsăturile de personalitate, abilitățile personale și competențele profesionale ale cadrelor didactice au un impact semnificativ asupra modului în care aceștia se implică în procesul de autoanaliză a activității didactice. Este esențial să se recunoască și să se înțeleagă aceste influențe pentru a dezvolta strategii eficiente de încurajare a angajamentului și participării active în autoanaliză.

Proiectarea și implementarea unui design instrucțional adecvat au un impact direct asupra eficienței și relevanței procesului de autoanaliză a activității didactice. Identificarea și

implementarea strategiilor optime pentru facilitarea acestei activități pot contribui la îmbunătățirea calității demersului analitic și la optimizarea rezultatelor obținute.

Disponibilitatea temporală și psihologică a profesorilor joacă un rol crucial în participarea lor activă în procesul de autoanaliză a activității didactice. Este esențial să se identifice și să se abordeze factorii care pot influența această disponibilitate pentru a asigura o implicare eficientă și sustenabilă în activitatea de autoanaliză.

Evaluarea beneficiilor și limitărilor autoanalizei individuale în comparație cu cea realizată în cadrul grupurilor de lucru sau comunităților profesionale evidențiază diversitatea și complexitatea acestui demers. Înțelegerea acestor aspecte poate contribui la identificarea celor mai potrivite abordări pentru încurajarea și facilitarea autoanalizei în contextul specific al fiecărei comunități profesionale.

Prin identificarea și analizarea acestor aspecte, acest studiu aduce contribuții semnificative la înțelegerea și optimizarea procesului de autoanaliză a activității didactice în învățământul primar. Rezultatele și implicațiile acestui studiu pot fi utilizate pentru a ghida dezvoltarea și implementarea practicilor educaționale și pentru a sprijini progresul personal și profesional al cadrelor didactice, având ca rezultat îmbunătățirea continuă a calității actului educațional și atingerea finalităților educaționale stabilite.

CAPITOLUL VI. STUDIU DE CERCETARE PRACTIC-APLICATIVĂ.

Studiul influenței unui program experimental, bazat pe dezvoltarea profesională continuă a profesorilor pentru învățământ primar, privind autoanaliza activității didactice

VI.1. Introducere

În contextul învățământului primar, în care profesorii joacă un rol fundamental în formarea copiilor, am accentuat nevoia de a investi în dezvoltarea continuă a acestora. Prin identificarea și implementarea de strategii care sporesc stima de sine și autoeficacitatea profesorilor, acest studiu și-a propus să contribuie la crearea de oportunități de dezvoltare profesională a profesorilor, cu impact asupra rezultatelor educaționale, în complexitatea lor. În cele din urmă, promovarea unui stil de predare mai reflexiv și conștient de sine promite să producă beneficii pe termen lung atât pentru profesori, cât și pentru elevii lor, creând un sistem de învățământ primar mai dinamic și mai eficient.

VI.2. Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a evalua impactul unui program de dezvoltare profesională continuă, cu titlul: „Valorificarea autoanalizei activității didactice pentru un EU (profesor pentru învățământ primar) mai reflexiv”, asupra stimei de sine și a autoeficacității profesorilor din învățământul primar.

VI.3. Obiectivele specifice ale cercetării

O1. Evaluarea nivelului stimei de sine în cadrul eșantionului de participanți ai cercetării educaționale.

O2. Evaluarea nivelului autoeficacității în cadrul eșantionului de participanți ai cercetării educaționale.

O3. Analiza modului în care parcurgerea unui program de dezvoltare profesională continuă cu titlul: „Valorificarea autoanalizei activității didactice pentru un EU (profesor pentru învățământ primar) mai reflexiv” are impact asupra stimei de sine și a autoeficacității profesorilor din învățământul primar.

O4. Analiza gradului de satisfacție a profesorilor incluși în studiu cu privire la programul de dezvoltare profesională continuă propus, pe parcursul desfășurării acestuia.

O5. Identificarea de potențiale limite/bariere cu care se confruntă profesorii din școlile primare atunci când se angajează în practica reflexivă și determinarea de resurse care sprijină astfel de activități.

O6. Elaborarea de recomandări și strategii educaționale practice privind integrarea programelor de dezvoltare continuă în învățământul primar.

VI.4. Ipotezele cercetării

Ipoteza nulă (H0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice și nivelul stimei de sine în rândul profesorilor de școală primară.

Ipoteza alternativă (H1): Implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului stimei de sine în rândul profesorilor de școală primară.

Ipoteza nulă (H0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice și nivelul autoeficacității în rândul profesorilor de școală primară.

Ipoteza alternativă (H1): Implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului autoeficacității în rândul profesorilor de școală primară.

VI.5. Metodologie

Eșantionul de participanți

Eșantionul studiat cuprinde 20 de profesori din învățământul primar, din județul Harghita. Eșantionul studiat cuprinde în proporție de 95% femei, și în proporție de 5% bărbați.

Eșantionul de conținut

Programul de dezvoltare profesională continuă, intitulat: **„Valorificarea autoanalizei activității didactice pentru un EU (profesor pentru învățământ primar) mai reflexiv”, derulat cu sprijinul Școlii Doctorale „Educație, Reflecție, Dezvoltare” Cluj-Napoca și al Asociației Învățătorilor Harghiteni**

Criteria curriculare
Public țintă vizat:
<ul style="list-style-type: none">cadre didactice din învățământul preuniversitar – învățători și profesori pentru învățământ primar, din județul Harghita

- directorii instituțiilor de învățământ aflate sub egida Inspectoratului Școlar Județean Harghita

Limba de predare:

Limba română

Justificare:

Plecând de la premisa conform căreia considerăm un deziderat ca fiecare cadru didactic să poată realiza o diagnoză și o prognoză a propriului demers didactic, acest program este structurat în manieră teoretico-practico-reflexivă și își propune să semnaleze importanța practicării autoanalizei activității didactice de către profesorii pentru învățământ primar în vederea creșterii eficienței în cadrul procesului instructiv-educativ, a creșterii nivelului de stimă a cadrelor didactice și a promovării unor relații dezirabile cu elevii lor.

Durată curs:

12 ore (5 ore de stagiu față-în-față la Școala Gimnazială „Miron Cristea”, Toplița, 4 ore de stagiu în sistem de activitate online sincron, 2 ore de workshop online sincron și o oră de activitate online asincron)

Forma de organizare a programului:

Blended learning

Competențe vizate în cadrul programului:

- ✓ Familiarizarea participanților la stagiile de dezvoltare profesională continuă cu conceputul de autoanaliză a activității didactice;
- ✓ Promovarea mecanismelor de autocunoaștere pentru cadrele didactice, din perspectivă personală și din perspectivă profesională;
- ✓ Conturarea profilului unui profesor reflexiv;
- ✓ Identificarea indicatorilor de eficiență în cadrul etapelor procesului instructiv-educativ;
- ✓ Valorificarea mecanismelor de feedback în cadrul relațiilor: profesor-elev, profesor-profesor, elev-elev;
- ✓ Explorarea unor modele de autoreglare și de îmbunătățire a actului didactic;
- ✓ Gestionarea eficientă a timpului didactic și personal și conștientizarea delimitării clare a acestora;
- ✓ Aplicarea unor instrumente/ tehnici/ strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice;
- ✓ Aplicarea unor strategii didactice colaborative, cu scop autoanalitic al activității educaționale.

Planificarea pe module tematice-timp alocat

Autoanaliza activității didactice – un proces introspectiv, retrospectiv și prospectiv

Cristalizarea conceptului de sine/ 3 ore
Cum îmi monitorizez eficiența în cariera didactică?/ 2 ore
Feedback-ul, premisă a autoanalizei activității didactice/ 2 ore
Strategii de valorificare a autoanalizei activității didactice/ 2 ore
Workshop: Cum mă pot autoanaliza obiectiv? / 2 ore
Discuții, concluzii, analize. Întocmire portofoliu/ 1 oră
Total ore curs
Calendarul programului
Perioada de desfășurare: 17-31 mai 2024
Modalități de evaluare a cursanților:
mini-portofoliu, chestionare de feedback
Resurse umane
Formatori implicați:
Prof. Elena Mîndru , inspector școlar învățământ primar, Harghita Drd. Cioloca Anastasia-Mălina , profesor pentru învățământ primar, la Liceul „Marin Preda” și studentă doctorandă în an terminal, la Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”, Cluj-Napoca
Responsabil program:
Dr. Bocoș-Bințițaș Mușata-Dacia , profesor universitar în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Cluj-Napoca

Metoda și instrumentele de cercetare

Pentru prezenta cercetare, am aplicat metoda experimentului. În cadrul acestui studiu s-au măsurat mai multe variabile folosind următoarele instrumente: Scala pentru stimă de sine Rosenberg (RSES) și Scala autoeficacității (SES), instrumente aplicate cu acordul autorilor. De asemenea, s-a evaluat nivelul satisfacției participanților, referitor la programul de dezvoltare profesională, în mai multe momente, folosind un chestionar realizat de către cercetător, ce cuprinde întrebări referitoare la modulele parcurse.

VI.6. Procedurile de investigație și etapele experimentului formativ

Din punct de vedere al *design-ului*, prezenta cercetare reprezintă un *studiu cvasi-experimental*, cu design pretest-posttest.

Pentru realizarea acestui studiu s-au îndeplinit condițiile necesare pentru efectuarea cercetării în ceea ce privește aspectele de cod etic și deontologic, obținându-se acordul de parteneriat între Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”, din cadrul Universității Babeș-Bolyai și Asociația Învățătorilor Harghiteni, precum și consimțământul informat de la profesorii participanți.

Selectarea participanților s-a realizat în mod teoretic, intenționat, urmărind realizarea obiectivelor studiului. Toate părțile implicate au fost informate cu privire la detaliile programului de formare profesională. Programul s-a desfășurat pe parcursul a 3 săptămâni, în perioada mai 2024 și presupune realizarea unor stagii de dezvoltare profesională continuă, în sistem blended-learning, cuantificate în 12 ore (5 ore de stagiu față-în-față, 4 ore de stagiu în sistem de activitate online sincron, 2 ore de workshop online sincron și o oră de activitate online asincron).

Colectarea și analiza datelor

Datele au fost colectate prin intermediul unui eșantion de 20 de respondenți profesori, folosind un chestionar online. S-a realizat o baza de date folosind informațiile obținute cu ajutorul chestionarului. Chestionarul include și întrebări despre variabilele socio-demografice ale participanților. S-au calculat scorurile totale obținute la cele două instrumente ce evaluează stima de sine și autoeficacitatea în cazul evaluării inițiale (T1) și în evaluarea finală (T2).

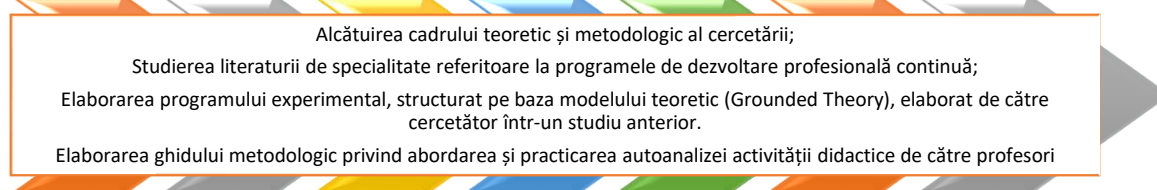
Pentru analiza datelor s-a folosit programul Microsoft Excel și programul IBM SPSS Statistics 20.0. S-au realizat analize descriptive, calcule de frecvență și testarea parametrică între eșantioane perechi cu testul t pentru a compara valorile obținute la cele două evaluări: evaluare inițială (T1) și evaluare finală (T2).

Etapile experimentului formativ

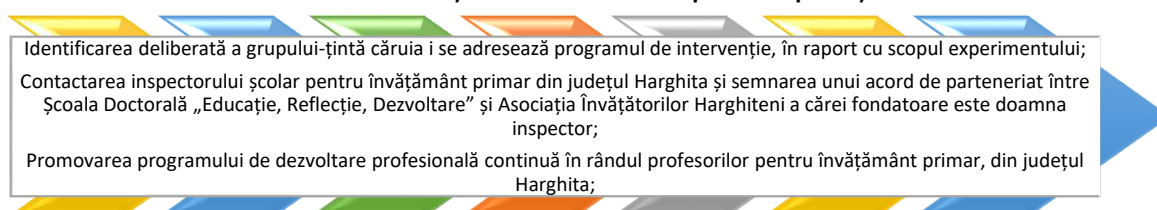
În continuare vom detalia acțiunile specifice întreprinse în cadrul fiecărei etape a experimentului.

În etapa preexperimentală, am întreprins următoarele acțiuni (Vezi Figura nr. VI.1.):

Organizarea programului de dezvoltare profesională continuă



Identificarea eșantionului de participanți



Comunicarea cu participanții

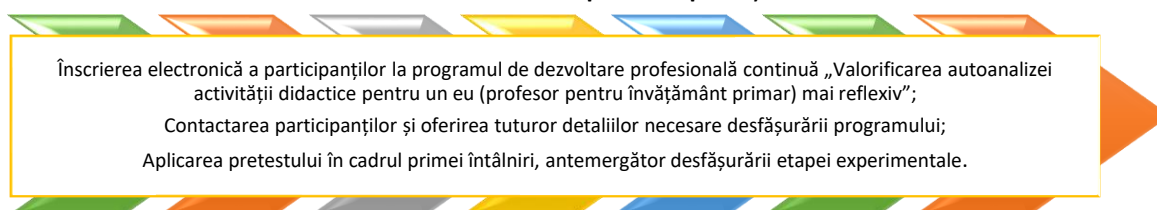


Figura nr. VI.1. Acțiunile specifice întreprinse în cadrul etapei preexperimentale

Printr-o evaluare inițială, s-au măsurat stima de sine și autoeficacitatea cadrelor didactice pentru a măsura nivelurile de bază ale acestor variabile în rândul profesorilor participanți.

În etapa preexperimentală, am întreprins următoarele acțiuni (Vezi Figura nr. VI.2.):

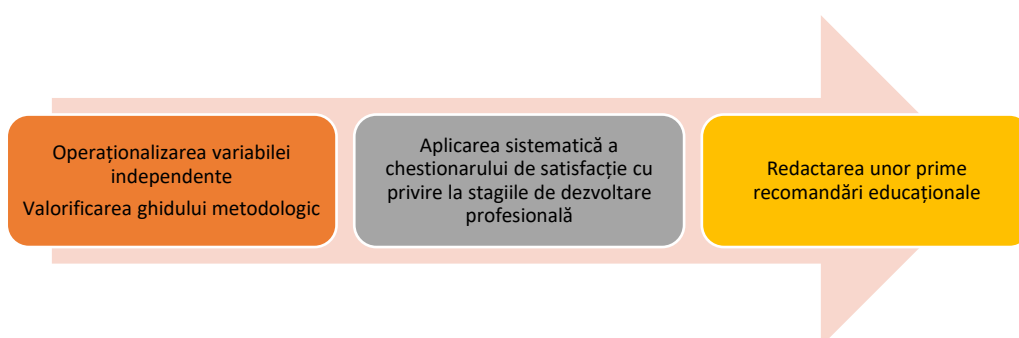


Figura nr. VI.2. Acțiunile specifice întreprinse în cadrul etapei experimentale

În etapa postexperimentală, am întreprins următoarele acțiuni (Vezi Figura nr. VI.3.):

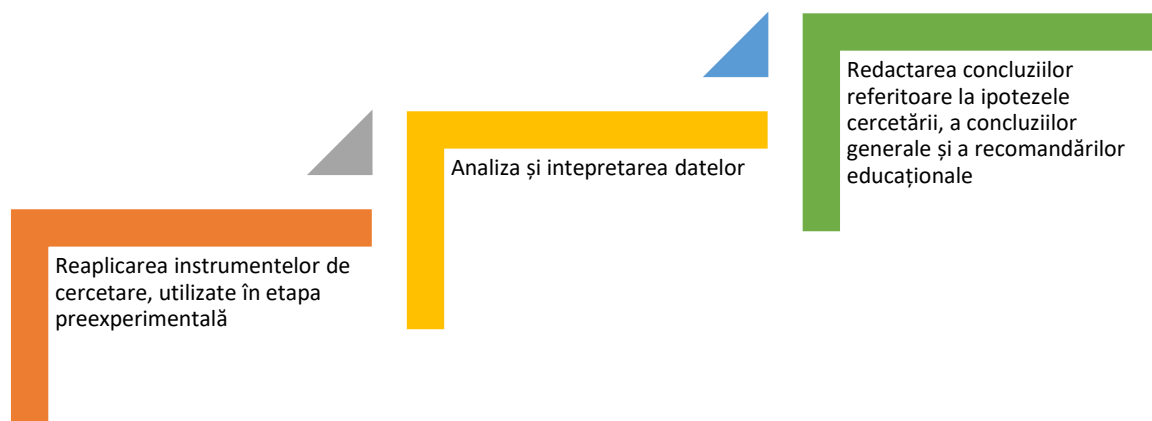


Figura nr. VI.3. Acțiunile specifice întreprinse în cadrul etapei postexperimentale

Evaluarea finală s-a realizat după un interval de 3 săptămâni, la încheierea programului de dezvoltare profesională continuă a profesorilor pentru învățământ primar, folosind aceleași instrumente ce evaluează stima de sine și autoeficacitatea pentru a măsura nivelurile acestor variabile în rândul profesorilor participanți. De asemenea, s-a realizat și evaluare nivelului de satisfacție al acestora referitor la programul de dezvoltare profesională. Această evaluare s-a realizat după modulul I, după modulul III și după modulul V.

VI.7. Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

În cadrul acestui studiu, pentru analiza datelor s-a folosit programul IBM SPSS Statistics for Windows, Versiunea 26.0. Armonk, NY: IBM Corp. Pentru variabilele continue s-au calculat media, abaterea standard, minim și maxim, iar pentru variabilele categoriale s-au calculat frecvențele absolute și procentele. Pentru compararea mediilor variabilelor supuse analize s-a utilizat testul t pentru eșantioane perechi (dependente). Acest test compară scorurilor a două variabile pereche, astfel vom compara nivelul scorurilor măsurate în două momente diferite, și anume înainte de implementarea programului de pregătire profesională, și la sfârșit, după terminarea acestuia.

În continuare, prezentăm rezultatele obținute în urma aplicării stimei de sine pre-test, respectiv post-test.

Stima de sine pre-test

Scorul mediu al stimei de sine la momentul inițial este 24,35, cu o abatere standard de 4,2461 (scor minim 13, scor maxim 30).

Tabelul nr. VI.7. Statistica descriptivă pentru variabila *nivelul de stimă de sine*, în pre-test

Statistici descriptive

Stima de sine – pre-test

N	Date validate	20
	Date lipsă	0
Media		24,350
Abaterea standard		4,2461
Minim		13
Maxim		30

Stima de sine post-test

Scorul mediu al stimei de sine la momentul final este 25.350, cu o abatere standar de 3.8151 (scor minim 16, scor maxim 30).

Tabelul nr. VI.9. Statistica descriptivă pentru variabila *nivelul stimei de sine* în post-test

Statistici descriptive

Stima de sine – pre-test

N	Date validate	20
	Date lipsă	0
Media		25.350
Abaterea standard		3.8151
Minim		16
Maxim		30

Intervenim cu rezultatele obținute în urma aplicării stimei de autoeficacitate pre-test, respectiv post-test.

Autoeficacitate pre-test

Scorul mediu al autoeficacității la momentul inițial este 34,40, cu o abatere standard de 3.9523 (scor minim 28, scor maxim 40).

Tabelul nr. VI.8. Statistica descriptivă pentru variabila *nivelul de autoeficacitate* în pre-test

Statistici descriptive

Stima de sine – pre-test

N	Date validate	20
---	---------------	----

Date lipsă	0
Media	34.400
Abaterea standard	3.9523
Minim	28
Maxim	40

Auto-eficacitate post-test

Scorul mediu al auto-eficacității la momentul final este 35.800, cu o abatere standarde de 3.6216 (scor minim 29, scor maxim 40).

Statistici descriptive

Stima de sine – pre-test

N	Date validate	20
	Date lipsă	0
Media		35.800
Abaterea standard		3.6216
Minim		29
Maxim		40

Validarea ipotezelor enunțate s-a realizat în urma aplicării Testului t pentru eșantioane perechi.

Din analiza descriptivă am observat că scorul mediu al stimei de sine la momentul inițial este 24,35, iar scorul mediu al stimei de sine la momentul final este 25.350. S-a efectuat testul T pentru compararea valorile medii ale stimei de sine la momentul inițial versus momentul post-experimental.

Rezultatele analizei statistice ($t=-,677$; $df=19$; $p>0,001$) ne arată că nu există o diferență semnificativă statistic între valorile evaluării la momentul inițial, respectiv valorile evaluării la momentul final, **validând Ipoteza nulă (H_0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă și nivelul stimei de sine în rândul profesorilor de școală primară.**

Tabelul nr. VI.11. Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi

Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi

	Media	N	Abaterea standard
--	-------	---	-------------------

Perechea 1	Stima de sine – pre-test	24.350	20	4.2461
	Stima de sine – post-test	25.350	20	3.8151

Tabelul nr. VI.12. Testul t pentru eşantioane perechi

Testul t pentru eşantioane perechi

		t	df	p
Perechea 1	Stima de sine - pre-test -	-.677	19	.506
	Stima de sine - post-test			

Testul t pentru eşantioane perechi: auto-eficacitatea

Din analiza descriptivă am observat că scorul mediu al auto-eficacității la momentul inițial este 34.400, iar scorul mediu al stimei de sine la momentul final este 35.800. S-a efectuat testul T pentru compararea valorile medii ale auto-eficacității la momentul inițial versus momentul post-experimental.

Rezultatele analizei statistice ($t=-.946$; $df=19$; $p>0,001$) ne arată că nu există o diferență semnificativă statistic între valorile evaluării la momentul inițial, respectiv valorile evaluării la momentul final, **validând Ipoteza nulă (H_0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă și nivelul auto-eficacității în rândul profesorilor de școală primară.**

Tabelul nr. VI.13. Statistici descriptive pentru eşantioanele perechi

Statistici descriptive pentru eşantioanele perechi

		Media	N	Abaterea standard
Perechea 1	Autoeficacitate – pre-test	34.400	20	3.9523
	Autoeficacitate– post-test	35.800	20	3.6216

Tabelul nr. VI.14. Testul t pentru eşantioane perechi

Testul t pentru eşantioane perechi

		t	df	p
Perechea 1	Autoeficacitate pre-test	-.946	19	.356
	Autoeficacitate post-test			

În pofida rezultatelor obținute, ne-a interesat să identificăm nivelul de satisfacție al participanților cu privire la desfășurarea stagiilor de dezvoltare profesională continuă. Am structurat și am inclus în cadrul chestionarului de satisfacție și itemi de natură calitativă, care ne-au permis un proces de monitorizare sistematică și deliberată a eficienței programului, plecând de la fiabilitatea modelului Kirkpatrick, un model de evaluare a formării profesionale. Modelul Kirkpatrick a fost denumit cel mai frecvent utilizat model de evaluare a formării profesionale, la nivel mondial. Acest model se rezumă la patru niveluri de evaluare:

- Evaluare de nivel 1: *reacția participanților* (prin care se poate măsura gradul de apreciere, satisfacție a participanților referitor la programul de formare întreprins, maniera în care aceștia îl autopercep ca fiind unul relevant și calitativ);
- Evaluare de nivel 2: *învățarea participanților* (prin care poate aprecia natura competențelor dezvoltate în cadrul programului de formare întreprins);
- Evaluare de nivel 3: *schimbarea comportamentului participanților* (prin care se pot emite judecăți de valoare cu privire la aplicarea a ceea ce a fost învățat pe parcursul programului de formare în contexte profesionale specifice);
- Evaluare de nivel 4: *rezultatul participanților* (prin care se poate evalua impactul formării profesionale prin schimbări pozitive a culturii de muncă asupra cursanților).

Programul de dezvoltare profesională continuă, intitulat „Valorificarea autoanalizei activității didactice pentru un EU (profesor pentru învățământ primar) mai reflexiv” a prezentat multiple beneficii în rândul participanților, fiind un program eficient. Unul dintre cele mai relevante rezultate denotă familiarizarea și internalizarea competenței reflexive a profesorilor, în demersurile lor pedagogice. Dacă după primul modul tematic parcurs, majoritatea profesorilor se considerau profesori reflexivi, o dată cu aprofundarea cunoștințelor despre această problematică și cu prezentarea strategiilor didactice reflexive, scorul total cu privire la reflexivitatea autopercepută a suferit modificări. Acest lucru presupune faptul că profesorii au conștientizat realmente activitățile reflexive/autoanalitice specifice, pe care o astfel de accepțiune le presupune în abordarea și organizarea demersului didactic, fiind disponibili să le practice în viitor.

CAPITOLUL VII. IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE, DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Subcapitolul VII.1. Concluzii referitoare la contribuțiile personale-teoretice și practic-aplicative relatează maniera în care conținuturile tratate și aportul personal și profesional al cercetătorului au fost articulate.

Din perspectiva dimensiunii subiective, autoanaliza activității didactice, o sintagmă relativ nouă a domeniului educațional, îndeplinește un rol de importanță crucială pentru desăvârșirea cadrelor didactice și a actului instructiv-educativ, în ansamblul său.

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

Demersul de cercetare a fost unul logic, coerent articulat și tratat în detaliu. Tocmai din acest considerent, suntem de părere că prin această teză de doctorat, cu multiple contribuții personale, am demonstrat relevanța și eficiența fenomenului de autoanaliză a activității didactice în procesul instructiv-educativ, întreprins de către profesorii pentru învățământ primar.

Subcapitolul VII.2. Concluziile cercetării educaționale evidențiază care dintre ipotezele supuse testării pe parcursul tuturor studiilor au fost validate, respectiv, invalidate.

Studiul	Ipotezele cercetării	Validarea ipotezei, în prezența variabilelor
Analiza percepțiilor/autopercepțiilor și opiniilor profesorilor pentru învățământ primar din România.	Ipoteza nulă (H0): Variabilele socio-demografice precum genul biologic, vechimea în învățământ și mediul de proveniență nu generează o diferență semnificativă asupra opiniilor profesorilor din învățământul primar cu privire la integrarea problematicii autoanalizei activității didactice în cadrul cursurilor de formare profesională	<i>Genul biologic al participanților</i> <i>Mediul de proveniență al participanților</i>

	<p>Ipoteza alternativă (H1): Variabilele socio-demografice precum genul biologic, vechimea în învățământ și mediul de proveniență generează o diferență semnificativă asupra percepțiilor profesorilor din învățământul primar cu privire la integrarea problematicii autoanalizei activității didactice în cadrul cursurilor de formare profesională</p>	<p><i>Genul biologic al participanților</i> <i>Vechimea în învățământ a participanților</i></p>
<p>Investigarea rolului factorilor de personalitate asupra reflexivității auto-percepute a profesorilor din învățământul primar</p>	<p>Ipoteza nulă (H0): Nu există o asociere semnificativă între nivelurile de extraversiune și conștiinciozitate ale personalității profesorilor din învățământul primar și gradul de reflexivitate profesională autopercepută în cariera lor didactică.</p> <p>Ipoteza alternativă (H1): Există o asociere semnificativă între nivelurile de extraversiune și conștiinciozitate ale personalității profesorilor din învățământul primar și gradul de reflexivitate profesională autopercepută în cariera lor didactică</p>	<p><i>Nivelul de extraversiune al personalității profesorilor pentru învățământ primar</i></p> <p><i>Nivelul de conștiinciozitate al personalității profesorilor pentru învățământ primar</i></p>
<p>Studiul influenței unui program experimental, bazat pe dezvoltarea profesională continuă a profesorilor pentru învățământ primar, privind autoanaliza activității didactice</p>	<p>Ipoteza nulă (H0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice și nivelul stimei de sine în rândul profesorilor de școală primară.</p>	<p><i>VALIDATĂ</i></p>

	<p>Ipoteza alternativă (H1):</p> <p>Implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului stimei de sine în rândul profesorilor de școală primară.</p> <p>Ipoteza nulă (H0): Nu există o relație semnificativă între implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice și nivelul autoeficacității în rândul profesorilor de școală primară.</p> <p>Ipoteza alternativă (H1):</p> <p>Implementarea unui program de dezvoltare profesională continuă privind autoanaliza activității didactice este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului autoeficacității în rândul profesorilor de școală primară.</p>	<p><i>INVALIDATĂ</i></p> <p><i>VALIDATĂ</i></p> <p><i>INVALIDATĂ</i></p>
--	---	--

Subcapitolul VII.3. Concluzii generale reliefează cele mai importante rezultate și produse, desprinse în urma derulării studiilor de cercetare.

În cadrul tezei de doctorat prezente, cu fiecare studiu de cercetare întreprins, am asigurat conceptualizarea autoanalizei activității didactice, demonstrând relevanța practicării acesteia de către profesorii pentru învățământ primar, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ. Astfel, am reușit să oferim o definiție personală a autoanalizei activității didactice: *o secvență interogativă, prospectivă și retrospectivă asupra principalelor elemente de structură, compoziție, evenimente, experiențe și trăiri, acumulate în actul educațional cu scopul de a*

soluționa disfuncționalitatea, pentru a obține rezultate superioare, din punct de vedere calitativ.

Profesorii pentru învățământ primar din România, participanți la detaliate în prezenta lucrare sunt de părere că autoanaliza activității didactice este foarte importantă pentru progresul lor profesional. Contrar, acestei accepțiuni, majoritatea profesorilor nu au participat la programe de formare profesională care să vizeze această tematică. Cu toate acestea, cadrele didactice se autopercep ca fiind profesori reflexivi și autentici. Tocmai de aceea, am demonstrat că nivelul de conștiințiozitate, ca parte integrantă a personalității lor, este corelat cu gradul de reflexivitate autopercepută.

Autoanaliza activității didactice prezintă multiple particularități formative, cu impact semnificativ asupra eficacității autopercepute a cadrelor didactice, cu trimiteri directe la asigurarea calității în educație și asupra progresului profesional autoperceput al acestora. În acest sens, un rezultat al cercetării întreprinse semnifică aprecierea profesorilor și a inspectorilor școlari cu privire la eficacitatea instrumentelor de cercetare (în concepție proprie) propuse, aceștia din urmă, manifestându-și dorința de a le utiliza în viitor, în cadrul inspecțiilor școlare de specialitate.

Fenomenul autoanalizei activității didactice poate fi explicat și aprofundat, grație modelului teoretic elaborat de către cercetător. Plecând de la condițiile cauzale care influențează demersul autoanalitic (trăsături de personalitate, abilități personale și competențe profesionale), se pot analiza în detaliu strategiile în abordarea și practicarea autoanalizei activității didactice (strategii de autocunoaștere a identității personale și profesionale, strategii autoreflexive pe baza interogației, strategii de intervenție consecvent-ameliorativă asupra aspectelor disfuncționale, strategii de apreciere a performanțelor profesionale în raport cu răspunsurile de ordin cognitiv, social, motivațional ale elevilor, strategii de eficientizare a demersului educațional, în vederea atingerii finalităților educaționale). Aceste strategii prezintă un caracter teoretico-practic-reflexiv, fiind abordate și valorificate în cadrul a 41 de aplicații, cuprinse în ghidul metodologic elaborat de către cercetător. De asemenea, strategiile expuse sunt contextualizate pentru toate etapele demersului educațional și sunt raportate strategic la soluționarea unor aspecte mai puțin funcționale, sesizate de către profesorii pentru învățământ primar, care au practicat autoanaliza activității didactice, în circumstanțele cercetării de față.

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

a) de instituție: Calificarea profesională a profesorilor, respectarea standardelor de calitate internă, formarea unor personalități autonome; configurarea premiselor succesului școlar al elevului, etc.

b) de societate: Credibilitate crescută în fața părinților; Realizarea unor parteneriate cu diferite instituții; Demonstrarea unor atitudini moral-civice exemplare; Reducerea ratei de abandon școlar, etc.

c) național: Câștigarea anumitor merite profesionale; Participarea cu elevii la diferite concursuri și olimpiade școlare etc.

d) internațional: Respectarea părții integrante a hotărârii Consiliului Europei de a considera profesorii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări; Respectarea drepturilor omului; Eficacitatea educațională la nivel macro, etc.

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

Subcapitolul VII.4. evidențiază principalele **limite ale cercetării** și câteva **recomandări educaționale**.

Dincolo de rezultatele relevante ale prezentei cercetări și de implicațiile sale formative, este etic să menționăm faptul că în ciuda eforturilor noastre de a asigura rigurozitate, consistență și calitate în demersurile întreprinse, am întâmpinat anumite limite:

➤ *Lipsa consistenței interne a chestionarului aplicat în capitolul IV*

În acest sens, recomandăm validarea unui instrument cu privire la măsurarea unor indicatori comportamentali ai autoanalizei activității didactice.

➤ *Numărul relativ redus de participanți, care au completat testul de personalitate BigFive plus, aplicat în capitolul IV*

În acest sens, recomandăm motivarea suportivă a respondenților sau aplicarea testului în cadrul unor întâlniri directe cu participanții.

➤ *Imposibilitatea atribuirii unor coduri pentru anumite pasaje de text, din cauza lipsei de conținut adecvat*

➤ *Inexistența unor răspunsuri din partea participanților*

➤ *Posibila remarcă a auditoriului asupra unei note de subiectivism, în cadrul analizei de conținut.*

În acest sens, specificăm faptul că ne-am bazat pe trei principii:

- Neutralitatea cercetătorului;
- Acordul unui alt coleg, care nu a participat la cercetare, cu privire la codarea datelor
- Aplicarea unor proceduri sistematice, sesizabile.
- *Durata limitată a cercetării practic-aplicative, pentru a observa efectele pe termen lung ale programului experimental;*

În acest sens, recomandăm adoptarea unui design de cercetare longitudinal, care să ne permită să urmărim modificări realiste, în timp, ale progresului profesional al participanților.

Aceste limite ale cercetării, cu recomandările educaționale aferente, au rolul de a îmbunătăți contextul cercetării educaționale.

În [subcapitolul VII.5](#), am oferit [direcții viitoare de investigație](#).

Plecând de la cercetarea educațională de față și de la constatările și autoconstatările cercetătorului și ale profesorilor pentru învățământ primar din România, se generează multiple direcții de cercetare viitoare, dintre care amintim câteva tematici:

- O analiză retrospectivă asupra activităților de ecologizare și de promovare a sănătății mediului, realizate în instituțiile de învățământ preuniversitar
- Proiecții reflexive ale caracterului formativ al noilor curente din educație
- Reflecția, premisă pentru reușita didactică a profesorului pentru învățământ primar
- Extinderea conceptului de evaluare formativă, prin intermediul autoanalizei activității didactice
- Un set de reflecții asupra modalităților eficiente de instruire diferențiată a elevilor de ciclu primar
- Îmbunătățirea tehnicilor de proiectare didactică pe baza constatărilor date de autoanaliza activității didactice
- Asigurarea caracterului practic-aplicativ al lecțiilor și reconsiderarea timpului didactic pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ.

LISTA REFERINTELOR BIBLIOGRAFICE

- Abell, S. K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating Preservice Elementary Science Teacher Reflective Thinking Using Integrated Media Case-Based Instruction in Elementary Science Teacher Preparation. *Science Education*, 82(4), 491–510.
- Akbari, R. (2007). Reflection on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher Education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Aronson, E., & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. *Applied Social Psychology Annual*, 1, 163–196.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021f). Autoanaliza lecției/ activității didactice. În *Dicționar de pedagogie* (p. 111). Presa Universitară Clujeană.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. În T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103–118). Paul Chapman.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. Routledge Falmer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom.
- Cioloa, A.-M., Bocoș, M.-D., & Verdeș, L.-I. (2022). Approaching the analysis of teaching activity through collaborative self-reflection from the perspective of teacher's social interactions, *ICERI2022 Proceedings*, 5630–5636. <https://doi.org.10.21125/iceri.2022.1385>
- Comisia Europeană. (2000). *Raportul european din mai 2000 privind calitatea educației școlare: șaisprezece indicatori de calitate – raport elaborat pe baza lucrărilor grupului de lucru „Indicatori de calitate”* [Nepublicat în *Jurnalul Oficial*]. (<https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/indicators-on-the-quality-of-school-education.html>)
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie (Ediția a II-a, revăzută și adăugită)*. Editura Polirom.

- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1992). *Fundamente pentru o știință a educației*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Dumitru, I. A. (2001). *Psihologia educației*. Editura Mirton.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral Engagement, Peer Status, and Teacher-Student Relationships in Adolescence: A Longitudinal Study on Reciprocal Influences. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1192–1207. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5>
- Gardner, H. (2015). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. Editura Sigma.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education, *Theory Into Practice*, 42(3), 181–187. https://doi.org/10.1207/s15430431tip4203_3
- Ghilețchi, Z. (2017). Calitatea în educație: definire și abordare conceptuală. *Univers Pedagogic*, 3(55), 19–22.
- Green, P., & Skinner, D. (2005). Does time management training work: an evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 124 – 139.
- Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. J. (2016). Teacher Support and Life Satisfaction: An Investigation With Urban, Middle School Students. *Education and Urban Society*, 48(1), 30–47. <https://doi.org/10.1177/0013124513514604>
- Gul, R., Tehseen, T., Umbreen, I., & Tayyaba, B. (2021). Impact of Teachers' Workload on Their Time Management Skills at University Level. *Indian Journal of Economics and Business*, 20(3). <http://www.ashwinanokha.com/IJEB.php>
- Hall, B. L., & Hirsch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficacy. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 3, 73–98.
- Horney, K. (1998). *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. Editura IRI.
- Hornig, Z. K. (2010). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321–329.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative Learning and Achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 23–37). Praeger.

- Jung, C. G., (1994). *În lumea arhetipurilor*. Editura Jurnalul Literar.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12–16.
- Kelly, G. A. (1963). *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. W. W. Norton & Co.
- Kemmis, S. (2011). A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. În Mokler, N., Sachs, J. *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 11–29). Springer.
- Knoell, C. M. (2012). *The Role of the Student-Teacher Relationship in the Lives of Fifth Graders: A Mixed Methods Analysis*. Ph.D. Thesis, University of Nebraska.
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M.A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed. Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104955>
- Marzuki, A. A. (2013). Reflecting the reflective journal training in South Sulawesi, Indonesia: The case of secondary teachers from Bugis ethnic groups. *AARE Annual Conference*, Adelaide.
- Master, C. C. (2013). *Time and its use: A Self-management guide for teachers*. Teachers College Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor theory of personality. În L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139–153). Guilford Press.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. În W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 69–97). John Wiley & Sons, Inc.
- Mihăilescu, I. (2005). *Sociologie generală. Concepte fundamentale și studii de caz*. Editura Polirom.
- Mitra, S. (2003). Sample Preparation Techniques in Analytical Chemistry. *John Wiley and Sons Inc., Hoboken, 162, 227–244.*
<https://doi.org/10.1002/0471457817>
- Niculescu, R. M. (2006). *Drama și metafora în educație*. Editura Universității Transilvania.
- Parlamentul României. (2006). Legea nr. 87/2006 din 10 aprilie 2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației,

- publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 334/13.IV.2006.
https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/asigurarea%20calitatii/Legea%2087_2006%20pt%20aprob%20OUG75_2005%20privind%20asigurarea%20calit%C4%83%C5%A3ii%20educa%C5%A3iei.pdf
- Peterson, C. C., Slaughter, V., Peterson, J., & Premack, D. (2013). Children with autism can track others' beliefs in a competitive game. *Developmental Science*, 16(3), 443–500.
<https://doi.org/10.1111/desc.12040>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. În S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Riemen, R. (2008). *Noblețea spiritului. Un ideal uitat*. Editura Curtea Veche.
- Rolfe., G, Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Palgrave Macmillan.
- România educată. Proiect al Președintelui României. (2021). V.1. Cariera didactică și parcursul profesional. <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103.
- Scanlan, J. M., & Chernomas, W. M. (2008). Developing the reflective teacher. *Leading Global Nursing Research*, 25(6), 1138–1145. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.19970251138.x>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*. Ashgate Publishing Limited.

- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/13562510802334772>
- Snyder, P., & Wolfe, B. (2008). „The Big Three Process Components in Early Childhood Professional Development: Needs Assessment, Follow-up, and Evaluation. In *Practical Approaches to Early Childhood Professional Development: Evidence, Strategies, and Resources*, edited by Pamela Winton, Jeanette McCollum and Camille Catlett, 13-51. Zero to Three.
- Șerbănescu, L., Bocoș, M., & Ioja, I. (2020). *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice: ghid practic*. Editura Polirom.
- Truța, E., & Mandar, S. (2007). *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. Editura Aramis.
- Webb, C. O., Ackerly, D. D., McPeck, M. A., Donoghue, M. J. (2002). Phylogenies and Community Ecology. *Annual review of ecology, evolution and systematics*, 33, 475–505. <https://doi.org/10.1146/annurev.ecolsys.33.010802.150448>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? *Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence*. *Child Development*, 73, 287–301. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wildman, T. M., & Niles, J. A. (1987). Reflective Teachers: Tensions between Abstractions and Realities. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 25–31. <https://doi.org/10.1177/002248718703800405>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>