

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

**REZUMATUL TEZEI DE  
DOCTORAT**

**ROLUL FEEDBACK-ULUI POZITIV ÎN DEZVOLTAREA STIMEI  
DE SINE ȘI MOTIVAREA ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR  
PENTRU IMPLICARE ACTIVĂ ÎN PROCESUL DIDACTIC**

**Conducător științific,  
Prof. Univ. Dr. BOCOȘ MUȘATA-DACIA**

**Doctorand,  
MICA-PRUNDEANU (CÂMPEAN) ADINA OANA**

**Cluj-Napoca**

2024

## Cuprins

<b>ARGUMENT</b> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CAPITOLUL I. CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND FEEDBACK-UL</b> .....	<b>10</b>
I.1. De la Antichitate la modernitate: O analiză diacronică a feedback-ului .....	10
I.1.1. Evoluția feedback-ului: O perspectivă istorică .....	10
I.1.2. Originile timpurii ale feedback-ului .....	11
I.1.3. Evoluția feedback-ului – Tradiții filosofice și religioase .....	12
I.1.4. Feedback-ul în perioada medievală și renescentistă.....	13
I.1.5. O schimbare în cronologia istorică – Revoluția științifică .....	13
I.1.6. Secolul al XVIII-lea – Revoluția industrială.....	13
I.1.7. O schimbare în cronologia istorică – Revoluția științifică .....	14
I.1.8. Cibernetică și epoca modernă – apariția oficială a conceptului de feedback .....	14
I.2. Dezvoltarea conceptului de feedback: O abordare formală.....	14
I.3.1. Conceptul de feedback în educație .....	15
I.3.2. Etapele-cheie în dezvoltarea conceptului de feedback în educație .....	16
I.3.3. Perspective contemporane în practicile de feedback în procesul educațional .....	17
I.3.4. Semnificația feedback-ului în educație.....	17
I.4. Definiție și cadru conceptual din perspectivă contemporană .....	18
I.4.1. Importanța feedback-ului în evoluția procesului de instruire .....	19
I.4.2. O analiză taxonomică a conceptului de feedback educațional.....	19
<b>CAPITOLUL II. STUDIU PRIVIND FEEDBACK-UL EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVĂ TEORETICĂ. ABORDĂRI ÎN RÂNDUL TEORETICIENILOR MARCANȚI DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI</b> .....	<b>21</b>

II.1. John Hattie și învățarea vizibilă. Prezentarea impactului feedback-ului asupra performanței elevilor .....	22
II.2. Benjamin Bloom și Mastery Learning: Cultivarea înțelegerii prin evaluare formativă și feedback .....	23
II.3. Carol Dweck și impactul asupra mentalității: Adaptarea feedback-ului și încurajarea progresului .....	24
II.4. Robert Marzano și Strategiile de feedback: Sporirea evaluării pentru o mai bună învățare .....	24
II.5. David Ausubel și învățarea autentică .....	25
II.6. B.F. Skinner și întărirea comportamentelor dezirabile .....	25
II.7. Principiile lui Nicol și Macfarlane-Dick pentru un feedback de calitate .....	26
II.8. Meta-analiza realizată de Kluger și DeNisi privind intervențiile bazate pe feedback: Dezvăluirea condițiilor de eficiență.....	26
II.9. Alte contribuții semnificative în domeniul cercetării privind feedback-ul educațional.....	27
<b>CAPITOLUL III. VALORIFICAREA INCURAJĂRII. ROLUL FEEDBACK-ULUI POZITIV ÎN EDUCAȚIE.....</b>	<b>28</b>
III.1. Analiza conceptului de feedback pozitiv în contexte educaționale .....	28
III.2. Feedback-ul – un instrument eficient pentru stimularea motivației elevului în cadrul activităților de învățare .....	31
III.3. Între frică și încredere. Influența feedback-ului asupra imaginii autopercepute a elevului .....	32
III.4. Influența feedback-ului pozitiv asupra motivației și nivelului stimei de sine a elevilor ..	34
<b>CAPITOLUL IV. CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND STIMA DE SINE .....</b>	<b>36</b>
IV.1. Stima de sine – componentă evaluativă a eului.....	36
IV.2. Stima de sine – resort activator al motivației elevului.....	36
IV.3. Conștientizarea sinelui .....	37
IV.3. Rolul feedback-ului pozitiv în raport cu locusul de control și evaluarea elevilor.....	38

<b>CAPITOLUL V. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII, MECANISM ACTIVATOR AL IMPLICĂRII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR .....</b>	<b>39</b>
V.1. Motivația – vector al stimulării implicării active .....	39
V.2. Rolul și formele educației .....	39
V.3. Motivația – variabilă esențială a progresului academic .....	39
V.4. Relațiile dintre feedback-ul profesorului și motivația elevilor.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

<b>CAPITOLUL VI. STUDIU CONSTATATIV PRIVIND AUTO-EFICACITATEA, FEEDBACK-UL POZITIV ȘI MOTIVAȚIA ELEVILOR DE CICLU PRIMAR DIN PERSPECTIVA PROFESORILOR.....</b>	<b>42</b>
VI.1. Introducere .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.3. Întrebări de cercetare .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.4. Ipotezele cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.5. Eșantion.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.6. Metodologia cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.7. Procedură .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.8. Design-ul cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.9. Analiza datelor și rezultatele obținute .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.10. Concluzii .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VI.11. Limite și direcții viitoare de cercetare .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

<b>CAPITOLUL VII. STUDIU CONSTATATIV PRIVIND ANXIETATEA DE TESTARE, LOCUSUL DE CONTROL ȘI PERCEȚIA FEEDBACK-ULUI POZITIV- UN STUDIU PRIVIND IMPACTUL DIN PERSPECTIVA ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....</b>	<b>48</b>
VII.1. Introducere .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.2. Scopul și obiectivele cercetării .....	48

VII.3. Întrebări de cercetare .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.4. Ipotezele cercetării .....	48
VII.5. Eșantion .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.6. Metodologia cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.7. Procedură .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.8. Design-ul cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.9. Analiza datelor și rezultatele cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.10. Concluzii.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VII.11. Limite și direcții noi de cercetare .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CAPITOLUL VIII. STUDIU CVAȘI-EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAȚIA ȘI STIMA DE SINE LA ELEVII DE ȘCOALĂ PRIMARĂ – EVALUAREA EFICACITĂȚII FEEDBACK-ULUI POZITIV .....</b>	
<b>57</b>	
VIII.1. Introducere.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.2. Scopul și obiectivele cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.3. Întrebări de cercetare.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.4. Ipotezele cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.5. Metodologia cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.6. Eșantion.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.7. Instrumente de cercetare.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.7.1. Scala pentru stimă de sine Rosenberg .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.7.2. MSLQ – Motivated Strategies for Learning Questionnaire. ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>defined.</b>	
VIII.8. Procedură.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.9. Design-ul cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.10. Analiza datelor și rezultatele cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
VIII.11. Concluzii.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

VIII.12. Limite și direcții noi de cercetare.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CAPITOLUL IX. INTEGRAREA FEEDBACK-ULUI POZITIV. STUDII DE CAZ .....</b>	<b>67</b>
IX.1. Studiu cantitativ preliminar.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3. Planificarea cercetării .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.1. Definirea obiectivelor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.2. Selectarea participanților.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.3. Colectarea datelor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.4. Pregătirea profesorilor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.5. Analiza datelor.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.3.6. Raport și recomandări .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4. Studiu calitativ.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
XI.4.1. Studiul 1: Impactul formativ al feedback-ului pozitiv: Un studiu de caz al B.F.E, o elevă de 11 ani.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4.2. Studiul 2: Un studiu de caz comprehensiv al lui D.O.V., un elev de 11 ani.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	
IX.4.3. Studiul 3: Valorificarea potențialului prin feedback pozitiv: Un studiu de caz comprehensiv al lui F.M.F. ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4.4. Studiul 4: Un studiu de caz comprehensiv al reluării participării în cadrul școlii F.Ș.R.: O analiză prin prisma caracterului educațional al intervenției profesorului în cazul aparținătorilor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4.5. Studiul 5: Cultivarea potențialului: Un studiu de caz amplu al experienței educaționale a lui G.L.L. în calitate de elevă cu CES.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4.6. Studiul de caz nr. 6: Încurajarea performanței: Un studiu de caz al parcursului educațional al G.I.A. și al rolului de bază al părinților.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
IX.4.7. Studiul 7: Un studiu de caz extensiv al parcursului academic al lui G.R.D. ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	

IX.5. Concluzii generale .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>ANEXE</b> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 1 – Chestionar privind folosirea feedback-ului de către cadrele didactice în procesul instructiv-educativ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 2 – Rezultatele testării relației dintre variabilele demografice (gen, vârstă, nivel de învățământ, vechime, mediu) pentru chestionarul privind folosirea feedback-ului de către cadrele didactice în procesul instructiv-educativ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 3 – Chestionar conceput pentru studiul constatativ privind anxietatea de evaluare, locusul de control și feedback-ul pozitiv .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 4 – Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) – versiunea pentru adolescenți în limba română .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 5 - MSLQ - Motivated Strategies for Learning Questionnaire..	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 6 – Instrumente folosite în studiile constatative .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ANEXA 7 – Instrumente folosite în studiile de caz .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

**Cuvinte cheie:** *feedback pozitiv, feedback, feedback educațional, educație, etapele dezvoltării, practici contemporane, încurajare, motivație, imagine autopercepută, stima de sine, motivare elevi, conștientizarea sinelui, locus de control, implicare elevi, progres academic, auto-eficacitate, anxietate de testare, locus de control, percepția feedback-ului pozitiv, anxietate testare, Scala Rosenberg, MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), analiză date, integrarea feedback-ului pozitiv, studii de caz, elevi din ciclul primar*

## ARGUMENT

În prezent, semnificația pe care o are educația în contextul social a devenit din ce în ce mai importantă, deoarece aceasta le conferă elevilor competențe esențiale care le vor facilita o orientare profesională adecvată și le vor favoriza dezvoltarea ca indivizi, capabili să exercite atribuții care necesită ingeniozitate, inițiativă și autonomie, contribuind în cele din urmă la dezvoltarea societății.

Acest studiu își propune să investigheze, într-o manieră care promovează rafinarea continuă, implementarea unei abordări didactice care facilitează dezvoltarea socio-emoțională a copiilor din școala primară prin utilizarea feedback-ului pozitiv pentru a consolida motivația și încrederea în sine a elevilor.

Am ales această temă deoarece doresc să evidențiez atât rolul esențial al feedback-ului pozitiv, cât și importanța profesorului în stimularea unei stime de sine ridicate, în creșterea motivației, direct proporționale cu feedback-ul oferit și relevante în raport cu activitățile viitoare ale elevilor. Am abordat acest subiect deoarece contextul social și politic al ultimilor ani post decembriști, păstra un contur educațional închistat, plin de rigori specifice fostului regim, referindu-ne la contextul social și ierarhizarea relațiilor de diferite tipuri. Având în vedere că limba română are ca specific lingvistic rigorile de politețe întâlnite și în alte limbi de origine romanică, prin existența pronumelor de politețe și formelor verbale de persoana a II-a plural, în contextul social, comunicarea se face prin filtrul anterior menționat, lucrul acesta reflectându-se chiar și în mediul educațional, în cadrul relațiilor de interacțiune și comunicare dintre elev și profesor. Elevii, când se maturizează profesional, încă au teama de a se exprima liber, de a-și susține opiniile iar acest aspect poate scădea motivația de învățare, ajungând să dezvolte un comportament contraproductiv.



Tocmai de aceea, de-a lungul anilor, s-au realizat multe studii, respectiv experimente care examinează reacțiile emoționale ale oamenilor, elevi și angajați, la feedback-ul pozitiv, precum și efectele ulterioare ale acestuia. Mai multe studii ilustrează faptul că persoanele care primesc în mod regulat feedback pozitiv experimentează emoții pozitive.

Atât feedback-ul pozitiv, cât și cel negativ generează emoții, comportamente, trăiri, stări, acțiuni și prin această latură am încercat să ilustrez raportul dintre stimă de sine, motivație și implicare, prin influența directă a feedback-ului pozitiv.

Am observat că feedback-ul pozitiv în orice situație, acasă, la școală, la muncă, în societate, îmbunătățește, intensifică și accelerează productivitatea, motivația și întreține dorința de a perpetua starea de bine generată de feedback-ul pozitiv.

Feedback-ul pozitiv este forța care generează mecanismele necesare coeziunii și bunei funcționări a unui individ sau a unei echipe. Când este utilizat corect, acesta devine un antrenor care motivează toți membrii echipei. Dar utilizat greșit, sau oferit într-un moment nepotrivit, poate distruge echilibrul individului sau a grupului, afectând totodată și motivația și stima de sine.

Tocmai de aceea, cadrul didactic, prin cunoașterea efectului pe care îl poate produce prin acțiunile sale, trebuie să aleagă activități care să genereze în primul rând o autoanaliză corectă, activități care să creeze momente de analiză socială, în echipă și doar apoi să emită judecăți de opinie față de activitatea elevilor implicați.

## **CAPITOLUL I. CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND FEEDBACK-UL**

### **I.1. De la Antichitate la modernitate: O analiză diacronică a feedback-ului**

În acest capitol, examinăm semnificația feedback-ului și relevanța acestuia în diverse domenii, pornind analiza conceptului din punct de vedere structural și istoric. Feedback-ul, care presupune furnizarea de informații către indivizi sau grupuri cu privire la performanțele sau comportamentele lor, are ca obiectiv îmbunătățirea sau consolidarea acțiunilor acestora. Este vital în domenii precum educația, psihologia și afacerile, deoarece oferă informații și îndrumări valoroase despre cum să îmbunătățească abilitățile și să crească eficiența.

O examinare istorică a feedback-ului ne oferă o înțelegere mai profundă a evoluției sale de-a lungul timpului, a schimbărilor semnificative înregistrate în ceea ce privește conceptualizarea și practica sa. Modalitățile de practicare a feedback-ului pot fi urmărite până în civilizațiile antice, cum ar fi China antică, Grecia antică și Roma antică. În China antică, feedback-ul era un aspect important al sistemului educațional, profesorii oferind critici constructive și îndrumări elevilor. În mod similar, în Grecia antică, filosofi precum Socrate au utilizat o metodă de întrebări și dialoguri pentru a oferi feedback și a facilita învățarea. De-a lungul istoriei, feedback-ul a fost un aspect esențial al procesului de învățare în diverse contexte (Heron, 2010).

În educație, începând cu secolul XX, feedback-ul a început să fie studiat mai sistematic, iar importanța sa a fost recunoscută, ceea ce a intensificat și diversificat cercetarea sa. Astfel, s-au identificat diferite tipuri de feedback, cum ar fi feedback-ul formativ, feedback-ul corectiv, feedback-ul de întărire și feedback-ul informativ, pe care îi vom analiza în cele ce urmează. Se vor explora factorii care influențează eficiența feedback-ului, cum ar fi momentul și frecvența feedback-ului, precum și caracteristicile celui care oferă și ale celui care primește feedback.

Feedback-ul exercită rolul esențial în dezvoltarea persoanelor în diverse domenii și evoluția sa în decursul anilor evidențiază importanța și relevanța sa în diferite contexte profesionale și de viață.

#### **I.1.1. Evoluția feedback-ului: O perspectivă istorică**

Conceptul de feedback a cunoscut un parcurs remarcabil, evoluând de la formele sale primitive în civilizațiile antice, până la utilizarea sa pe scară largă în diverse alte domenii, în prezent. Această

perspectivă istorică pune în evidență interesul permanent al oamenilor pentru schimbul de informații și rolul său în modelarea dezvoltării personale și sociale a unui individ.

Conceptul de feedback, în accepțiunea sa contemporană, nu este menționat în mod specific în textele antice din culturile antice (cu toate acestea, se poate discerne principiul primar al feedback-ului). Ele ilustrează principiul existenței și recunoașterea durabilă a importanței schimbului de informații, a autorefecției și a reglării, care amintesc de feedback, în urmărirea dobândirii cunoștințelor, a autoperfecționării și a asigurării unei existențe în condiții armonioase.

În cadrul acestei analize, prezentăm exemple de fragmente de texte antice din diferite civilizații, analizând principiile și noțiunile de înțelepciune conținute în ele, care sunt în concordanță cu mecanismele de tip feedback. Deși terminologia poate fi diferită de cea folosită în prezent, conceptele care stau la baza acestor texte demonstrează demersul universal al omului pentru cunoaștere, dezvoltare și urmărirea unor rezultate îmbunătățite prin schimbul continuu de informații și prin răspunsul adaptativ la mediul înconjurător.

### **I.1.2. Originile timpurii ale feedback-ului**

Originile și evoluția conceptului de feedback pot fi identificate încă din civilizațiile antice. În Grecia Antică, principiile comunicării eficiente, învățării din experiență și adaptării pentru obținerea rezultatelor dorite erau integrate în cultură și filozofie. Dialogurile lui Platon încurajau cercetarea critică și autorefecția prin întrebări socratice, un exemplu de feedback intelectual. Sistemul democratic atenian permitea cetățenilor să exprime opinii și să voteze, contribuind astfel la procesul decizional prin feedback colectiv (Jowett, 1871). Aristotel și Thales au avut contribuții semnificative la metodele empirice, Aristotel dezvoltând cercetarea științifică prin observare și ajustare, elemente esențiale ale feedback-ului (Hildebrandt, 2002). În „Poetica”, Aristotel introduce conceptul de „anagnorisis” sau recunoaștere, asemănător feedback-ului, conducând la conștientizări transformatoare (Aristotle, Barnes et al., 1984). În ciuda absenței termenului „feedback” în textele grecești antice, principiile comunicării eficiente, cercetării critice, participării cetățenilor la guvernare și observației empirice sunt evidente, subliniind importanța comunicării și adaptării pentru rezultate dorite (Hansen, 1999).

În Roma Antică, retorica și oratoria erau avansate. Cicero sublinia adaptarea mesajului în funcție de răspunsul publicului, reflectând un feedback eficient (Wood, 1943). Sistemul de guvernare roman evalua opinia publică pentru a adapta politicile, oferind un exemplu de feedback

practic (Wiseman, 2008). În armată, lideri precum Iulius Caesar analizau strategiile post-bătălie pentru a le ajusta, reflectând feedback-ul în context militar (Goldsworthy, 2003). Deși termenul „feedback” nu era folosit explicit în textele romane antice, principiile de comunicare și răspuns sunt evidente în diverse aspecte ale societății, demonstrând importanța acestora în luarea deciziilor eficiente.

Filozofia chineză antică, inclusiv confucianismul și daoismul, sublinia autorefecția și adaptarea la ordinele naturale. Confucius promova introspecția și învățarea din greșeli, iar daoismul încuraja armonizarea cu ritmurile naturale, ambele reflectând feedback-ul (Confucius, 1893; Laozi, 1989). Medicina tradițională chineză folosea conceptul de „yin și yang” pentru a diagnostica și oferi remedii, un exemplu de feedback în sănătate (Maciocia, 2005). Textele chinezești antice, precum „I Ching” și „Tao Te Ching”, subliniau caracterul ciclic al schimbării și adaptării la circumstanțe în schimbare, reflectând procesele de feedback (Wilhelm et al., 1967; Le Guin, 1998).

Literatura înțelepciunii din Egiptul antic, constând în proverbe și instrucțiuni, sublinia importanța observării, învățării din acțiuni și ajustării pentru rezultate dorite, reflectând principiile feedback-ului (Simpson, 2017). Codul lui Hammurabi din Mesopotamia antică sublinia răspunsul la acțiuni și ajustarea procedurilor legale, demonstrând un feedback juridic (Roth, 1995). Filosofia indiană, prin Vede și Upanișade, promova autocunoașterea și învățarea din experiențe, reflectând principiile feedback-ului (Varanasi, 2007).

Astfel, deși termenul „feedback” nu a fost utilizat explicit în textele antice, principiile sale au fost recunoscute și aplicate în diverse culturi și practici, demonstrând importanța comunicării eficiente, învățării din experiență și adaptării pentru obținerea rezultatelor dorite, aspecte relevante și în prezent.

### **I.1.3. Evoluția feedback-ului – Tradiții filosofice și religioase**

Conceptul de mecanism de tip feedback se regăsește în tradițiile religioase și filosofice. În creștinism, sacramentul mărturisirii funcționează ca un feedback spiritual, penitenții împărtășindu-și faptele cu un confesor care le oferă sfaturi și iertare, facilitând autocorecția morală și progresul personal. În tradițiile filosofice orientale, cum ar fi budismul, relația dintre un student și un guru implică feedback continuu, gurul oferind îndrumare și învățături pentru iluminarea spirituală și realizarea de sine. Aceste practici religioase și filosofice timpurii demonstrează recunoașterea

potențialului transformator al feedback-ului, subliniind importanța aportului extern în dezvoltarea personală și conștientizarea de sine. Conceptul de feedback a evoluat și s-a adaptat în funcție de cerințele societăților, progresele tehnologice și extinderea cunoașterii, păstrând principiile primare de comunicare, adaptare și răspuns la informație, chiar dacă termenul nu era utilizat explicit în contextul istoric.

#### **I.1.4. Feedback-ul în perioada medievală și renașcentistă**

În perioada medievală și renașcentistă, conceptul de feedback s-a manifestat în diverse domenii. În segmentul discursului retoric și al comunicării persuasive, lucrările unor savanți antici precum Cicero și Aristotel au continuat să influențeze profund gândirea. Inventarea tiparului de către Johannes Gutenberg în secolul al XV-lea a facilitat diseminarea lucrărilor scrise, permițând un feedback și o analiză critică mai amplă a ideilor (Needham, 1986). Renașterea, cu accentul pe umanism și relansarea cunoștințelor clasice, a promovat transferul de cunoștințe și feedback-ul între cercetători și gânditori, intensificând schimbul intelectual (Kristeller, 1979).

#### **I.1.5. O schimbare în cronologia istorică – Revoluția științifică**

Revoluția științifică din secolele al XVI-lea și al XVII-lea, un eveniment de referință în istoria feedback-ului, a anunțat o schimbare de paradigmă în căutarea cunoașterii științifice. Figuri-cheie precum Galileo Galilei și Johannes Kepler au accentuat importanța observației empirice și a experimentării (Hall, 2015). Metodologia lor, care presupunea observarea sistematică, formularea de ipoteze, experimentarea și perfecționarea pe baza feedback-ului, s-a bazat pe metoda științifică care stă la baza cercetării științifice moderne.

#### **I.1.6. Secolul al XVIII-lea – Revoluția industrială**

Revoluția industrială, care a început la sfârșitul secolului al XVIII-lea, a anunțat inventarea tehnologiilor și a mașinilor automatizate. Inginerii și inventatorii, în special James Watt, au încorporat mecanisme de feedback pentru a regla și optimiza funcționarea mașinilor. Un astfel de exemplu a implicat regulatorul centrifugal al lui Watt, care menținea o viteză constantă a motorului, prin ajustarea debitului de abur pe baza feedback-ului de la viteza motorului,

reprezentând, astfel o aplicație pragmatică a feedback-ului în inginerie și în automatizare (Carnot, 1824).

### **I.1.7. O schimbare în cronologia istorică – Revoluția științifică**

André-Marie Ampère, un renumit fizician francez, a introdus termenul feedback în anii 1820, în timp ce efectua cercetări asupra galvanometrului. El a recunoscut că acul unui galvanometru putea fi stabilizat printr-un mecanism de feedback care folosea o bobină. Această utilizare timpurie a feedback-ului în circuitele electrice de către Ampère demonstrează rolul decisiv pe care acesta îl joacă în proiectarea și analiza acestor circuite (Coulomb, 1885).

Conceptul de feedback a fost utilizat și în contexte economice, în special în ceea ce privește mecanismele de preț și echilibrul pieței. Economistii, precum Alfred Marshall, s-au referit la mecanismele de feedback în cazul prețurilor ca fiind o componentă esențială a examinării cererii și ofertei pe piață. În acest cadru, feedback-ul descria impactul ajustărilor de preț asupra comportamentului pieței (Marshall, 1890).

### **I.1.8. Cibernetica și epoca modernă – apariția oficială a conceptului de feedback**

La mijlocul secolului al XX-lea, conceptul de feedback a fost introdus oficial în cadrul științific interdisciplinar al ciberneticii. Norbert Wiener, recunoscut ca fiind părintele ciberneticii, a stabilit că feedback-ul este un principiu primar în înțelegerea sistemelor de autoreglare. Cibernetica a înglobat diverse discipline, inclusiv biologia, psihologia și nu numai, punând accentul pe mecanismele de feedback în controlul și în comunicarea sistemelor complexe (Wiener, 2019).

## **I.2. Dezvoltarea conceptului de feedback: O abordare formală**

Principiul feedback-ului, implicând transmiterea de informații despre rezultatele unui comportament către un sistem pentru autoreglare și adaptare, a fost explorat de-a lungul istoriei de personalități notabile. James Clerk Maxwell a introdus termenul „feedback” în secolul al XIX-lea în contextul teoriei controlului și sistemelor mecanice, ilustrând ajustarea mecanismelor de control ca răspuns la schimbările de turație ale motorului (Maxwell, 1868). La mijlocul secolului al XX-lea, Norbert Wiener a avansat conceptul în cadrul interdisciplinar al ciberneticii, definind feedback-ul ca procesul de transmitere a informațiilor despre ieșirea unui sistem către acesta pentru autoreglare și control în diverse sisteme, inclusiv mecanice, biologice și sociale (Wiener, 2019).

Lucrările lui Wiener în cibernetică au influențat profund ingineria, biologia, psihologia și științele sociale, permițând dezvoltarea sistemelor de control automat, studiul homeostaziei și rețelelor neuronale, și înțelegerea comportamentului uman și a învățării. Principiile ciberneticice au fost aplicate și în studiul sistemelor sociale complexe și al comportamentului organizațional. Astfel, contribuțiile lui Maxwell și Wiener au fost esențiale pentru înțelegerea modernă a feedback-ului ca proces tipic în autoreglare, control și comunicare în cadrul sistemelor complexe (Wiener, 2019).

### **I.3.1. Conceptul de feedback în educație**

Înțelegerea feedback-ului ca proces de autoreglare și adaptare a fost explorată de-a lungul istoriei de personalități notabile. James Clerk Maxwell a introdus termenul „feedback” în secolul al XIX-lea în contextul teoriei controlului și sistemelor mecanice, ilustrând ajustarea mecanismelor de control la schimbările de turație ale motorului (Maxwell, 1868). Norbert Wiener a avansat conceptul în cibernetică, definind feedback-ul ca procesul de transmitere a informațiilor despre ieșirea unui sistem către acesta pentru autoreglare și control în diverse sisteme (Wiener, 2019).

În secolul al XIX-lea, industrializarea a impus necesitatea unei educații în masă pentru a răspunde cerințelor forței de muncă și ale societății, accentuând alfabetizarea și competențele necesare pentru operarea în noile contexte tehnologice (Cohen, 1999). Educația formală a devenit esențială pentru pregătirea unei forțe de muncă eficiente, iar standardizarea curriculumului și a practicilor de evaluare a dus la apariția testelor standardizate și a nevoii de feedback (Cubberley, 1919).

Evaluările formale și notarea inițială ofereau o perspectivă restrânsă asupra performanțelor elevilor, concentrându-se pe rezultate finale, ceea ce a dus la necesitatea unui feedback individualizat și sistematic pentru a răspunde nevoilor variate ale elevilor (Dewey, 1930; Hattie, 2008). La sfârșitul secolului al XX-lea, conceptul de evaluare formativă a devenit predominant, oferind feedback continuu elevilor pentru îmbunătățirea învățării (Black & Wiliam, 1998).

Schimbările în filosofii educaționale, cum ar fi progresismul și constructivismul, au susținut feedback-ul ca instrument de dezvoltare holistică a elevilor (Piaget, 1970; Vygotsky & Cole, 1978). Progresele tehnologice au permis personalizarea feedback-ului, iar paradigma

„growth mindset” a subliniat importanța feedback-ului pentru dezvoltarea inteligenței și a competențelor prin angajament și efort (Dweck, 2006).

Evoluțiile cheie includ lucrările lui Benjamin S. Bloom privind mastery learning, care au evidențiat nevoia de feedback personalizat pentru progresul elevilor (Davis & Sorrell, 1995), și promovarea Evaluării pentru Învățare (AfL) de către cercetători precum Paul Black și Dylan Wiliam, care au subliniat rolul feedback-ului informativ în îmbunătățirea rezultatelor elevilor (Black & Wiliam, 1998).

### **I.3.2. Etapele-cheie în dezvoltarea conceptului de feedback în educație**

Dezvoltarea feedback-ului în educație a evoluat semnificativ, influențată de diverse teorii educaționale și schimbări pedagogice. Originile pot fi identificate în metodele filosofice antice și socratice, unde Socrate folosea dialoguri interactive pentru a ghida învățarea, un precursor al feedback-ului (Cohen, 1999). În secolul al XIX-lea, educația de masă a introdus evaluări formale, oferind feedback sumativ prin teste și examene standardizate (Cubberley, 1919).

Influența behavioristă, în special a lui B.F. Skinner, a evidențiat rolul întăririi și condiționării în educație, folosind recompense și pedepse ca mecanisme de feedback (Black & Wiliam, 1998). Conceptul de mastery learning, introdus de Benjamin S. Bloom în anii 1960, a subliniat importanța feedback-ului individualizat pentru succesul elevilor (Davis & Sorrell, 1995).

La sfârșitul secolului al XX-lea, teoriile psihologiei cognitive și constructiviste au accentuat rolul activ al elevilor în formarea cunoștințelor, integrând feedback-ul în procesele cognitive și metacognitive (Piaget, 1970; Vygotsky & Cole, 1978). În secolul XXI, tehnologia digitală a revoluționat feedback-ul, oferind feedback imediat și personalizat prin platforme online și aplicații educaționale (Hattie, 2008).

Tendențele contemporane pun accent pe feedback-ul holistic, care include dezvoltarea socio-emoțională și competențele secolului XXI, recunoscând importanța feedback-ului pentru bunăstarea generală a elevilor (Dweck, 2006). Evoluția feedback-ului reflectă un angajament continuu de a perfecționa experiențele de învățare și de a promova succesul elevilor prin metode formative, individualizate și holistice.



### **I.3.3. Perspective contemporane în practicile de feedback în procesul educațional**

Inovarea continuă în educație, determinată de necesitatea îmbunătățirii experiențelor și rezultatelor învățării, a plasat feedback-ul educațional în centrul preocupărilor. Feedback-ul a evoluat de la un simplu instrument de analiză la un catalizator pentru schimbări în procesul de învățare. Integrarea tehnologiei și arhitectura personalizată a feedback-ului reprezintă tendințe cheie care redefinesc modul în care cadrele didactice interacționează cu elevii.

Acest capitol explorează complexitatea feedback-ului educațional contemporan, pornind de la fundamentele stabilite de vizionari precum John Dewey și de lucrările lui Paul Black și Dylan Wiliam. Analizăm impactul acestuia asupra educabililor și potențialul de a revoluționa peisajul educațional prin interacțiunea dintre filosofie, psihologie și educație.

În educație, feedback-ul reprezintă o conexiune vitală între profesori și elevi, stimulând eforturile educaționale într-o relație dinamică și interdependentă. Este un proces simbiotic care face posibilă navigarea în peisajul pedagogic în permanentă transformare, subliniind importanța înțelegerii complexității feedback-ului din perspectivă psihopedagogică.

### **I.3.4. Semnificația feedback-ului în educație**

Feedback-ul reprezintă o buclă de răspuns esențială care informează educabilii despre progresul lor, orientează strategiile educaționale și stimulează o cultură a perfecționării continue. Baza doctrinară a acestui concept, cum ar fi accentul pus de John Dewey pe natura iterativă a învățării, a permis evoluția feedback-ului pentru a răspunde diverselor nevoi ale elevilor.

Feedback-ul are potențialul de a intensifica dezvoltarea intelectuală, de a încuraja metacogniția și de a modela dezvoltarea cognitivă. Persistând ca o componentă cheie în procesul educațional, feedback-ul ghidează elevii de-a lungul parcursului lor academic, indiferent de mediul de învățare, tradițional sau digital. Mai mult decât impactul asupra rezultatelor academice, feedback-ul influențează dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, motivând, însuflând încredere și promovând autonomia în procesul de învățare (Burnett, 2001).

Feedback-ul are un rol esențial în motivarea și creșterea stimei de sine a elevilor. Studiile arată că feedback-ul pozitiv din partea profesorilor poate crește semnificativ stima de sine și motivația elevilor de a se implica activ în clasă (Schmidt et al., 2021). Feedback-ul pozitiv pentru comportamente favorabile și realizări academice promovează motivația intrinsecă de a învăța (Tuan, 2020). Această motivație duce la o participare sporită și implicare în autoreglarea învățării.

Profesorii care înțeleg implicațiile pozitive ale feedback-ului formativ pot utiliza acest instrument ca o intervenție de susținere eficientă (Ličen & Bogdanović, 2018).

#### I.4. Definiție și cadru conceptual din perspectivă contemporană

Feedback-ul este definit ca un mecanism de reglare a procesului de învățământ la micronivel educațional, în care receptorul mesajelor oferă emițătorului răspunsuri și informații legate de mesajele primite (Bocoș et al., 2021a). Acest proces educațional este dinamic și în continuă evoluție, transcinzând simpla evaluare pentru a cuprinde un sistem de comunicare global care informează, direcționează și îmbunătățește experiența de învățare. Feedback-ul diseminează informații despre comportamentul anterior pentru a modela acțiunile viitoare, fiind esențial pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării și dezvoltarea competențelor esențiale.

Feedback-ul poate lua diverse forme, inclusiv observații verbale, adnotări scrise sau comunicare mediată tehnologic, și trebuie adaptat la nevoile individuale ale elevilor pentru a fi eficient. În esență, feedback-ul este un dialog dinamic și continuu între cadrele didactice și elevi, nu un schimb static de informații. Acest dialog impune un schimb reciproc, elevii fiind participanți activi, nu doar destinatari pasivi. Succesul feedback-ului pozitiv depinde de o comunicare clară, alinierea cu obiectivele de învățare și încurajarea unei mentalități orientate spre progres.

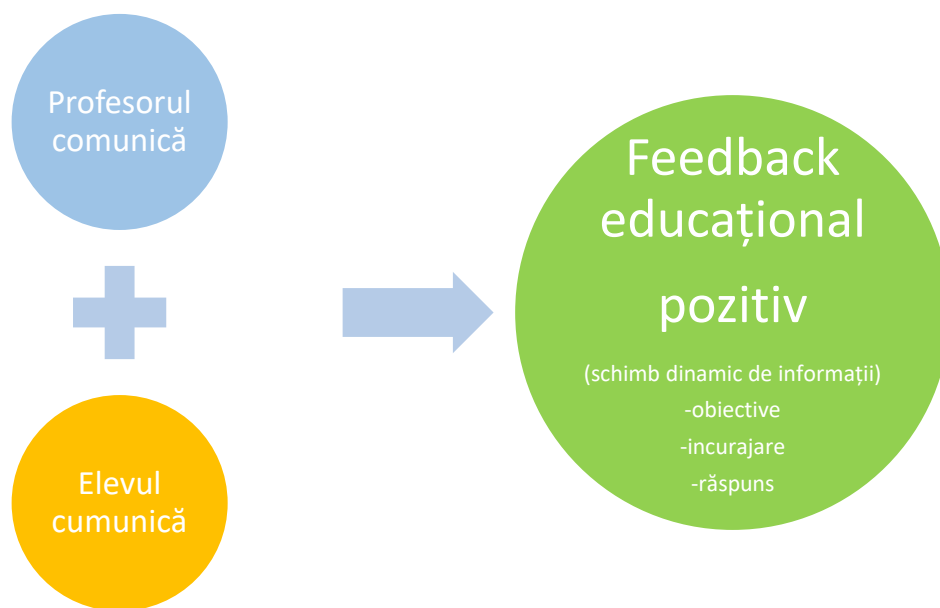


Figura nr. 1.I. *Feedback-ul educațional pozitiv în interacțiunea dintre elev și profesor*

#### **I.4.1. Importanța feedback-ului în evoluția procesului de instruire**

Conceptul de feedback în educație a evoluat semnificativ de la începutul secolului XX, când Thorndike a formulat „Legea efectului” (Thorndike, 1927; Kluger & DeNisi, 1996), iar Skinner a dezvoltat behaviorismul cu stimulente și corecții (Wiliam, 2018). Importanța evaluării formative a fost inițial subliniată de Benjamin Bloom, care a evidențiat beneficiile feedback-ului constant în 1968 (Block et al., 1971).

În anii '70 și '80, cercetările au explorat ce tip de feedback este util pentru progresul elevilor, culminând cu accentul pe aspectele cognitive ale feedback-ului, cum ar fi cele dezvoltate de Butler și Winne (1995) și Kluger și DeNisi (1996). Black și Wiliam (1998) au schimbat perspectiva asupra evaluării formative prin utilizarea feedback-ului.

La 20 de ani de la Black și Wiliam (1998), literatura de specialitate a integrat feedback-ul în abordări teoretice, precum învățarea autoreglementată (Lodge et al., 2018) și sarcina cognitivă (Sweller et al., 1998). Cercetătorii moderni, inclusiv Shute (2008), au evidențiat rolul activ al elevilor în generarea și utilizarea feedback-ului pentru a dezvolta experiențele de învățare.

Jerome Bruner a subliniat în anii '60 importanța dialogului și a cooperării în procesul de învățare (Bruner et al., 1966). Feedback-ul, ca parte integrantă a interacțiunilor dintre profesori și elevi, promovează o atmosferă de învățare pozitivă, care favorizează atât motivația individualizată, cât și coeziunea de grup (Wang et al., 2019).

Astfel, feedback-ul a trecut de la simple evaluări comportamentale la un proces complex, adaptat nevoilor individuale ale elevilor, fiind esențial pentru dezvoltarea competențelor pe termen lung și îmbunătățirea rezultatelor educaționale (Bocoș et al., 2021a).

#### **I.4.2. O analiză taxonomică a conceptului de feedback educațional**

Feedback-ul formativ și sumativ sunt două abordări distincte, dar complementare în evaluarea educațională. Feedback-ul formativ, un facilitator al învățării continue, sporește performanța, promovează autoreflexia și încurajează progresul (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998). Esența sa constă în oferirea promptă și constantă de informații, permițând elevilor să facă ajustări în timp real. Caracterul său iterativ permite un ciclu continuu de evaluare și adaptare, susținând o cultură a perfecționării (Black & Wiliam, 1998). Totuși, implementarea eficientă a feedback-ului formativ întâmpină provocări, necesitând alfabetizare în materie de feedback și utilizarea tehnologiei pentru personalizarea acestuia.

Feedback-ul sumativ oferă o evaluare comprehensivă la finalul unei etape educaționale, reflectând gradul de însușire a materiei și performanțele elevilor (Shepard, 2000). Deși criticat pentru riscul de a promova o viziune limitată asupra învățării, feedback-ul sumativ furnizează date esențiale pentru evaluarea eficacității educaționale (Popham, 2009). Tehnologiile digitale au revoluționat evaluarea sumativă, însă limitările persistă, subliniind necesitatea integrării elementelor formative.

Feedback-ul constructiv, împărțit în pozitiv și negativ, oferă o evaluare detaliată a performanțelor elevilor, subliniind atât realizările, cât și domeniile de îmbunătățire (Higgins et al., 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Feedback-ul negativ, deși dificil de acceptat, promovează reziliența și adaptarea (Hattie & Timperley, 2007). Feedback-ul pozitiv, conform teoriei growth mindset de Carol Dweck, consolidează comportamentele dezirabile și stimulează motivația și stima de sine (Dweck, 2006; Schmidt et al., 2021).

Feedback-ul între colegi promovează învățarea activă și gândirea critică, însă necesită formare pentru a asigura calitatea și obiectivitatea evaluărilor (Vygotsky, 1987; Collins et al., 1989). Auto-feedback-ul, strâns legat de metacogniție și învățarea autoreglată, încurajează responsabilitatea și gândirea critică (Zimmerman, 2023; Bandura, 1991). Totuși, subiectivitatea și dificultățile inițiale necesită sprijin din partea profesorilor pentru a dezvolta competențe eficiente de autoevaluare.

Feedback-ul, indiferent de forma sa, reprezintă un element principal în educația elevilor, contribuind la îmbunătățirea procesului de învățare și la dezvoltarea competențelor elevilor. Integrat corespunzător, feedback-ul poate transforma experiențele educaționale în direcția perfecționării (De Landsheere, 1994; Alavi & Kaivanpanah, 2009).

## **CAPITOLUL II. STUDIU PRIVIND FEEDBACK-UL EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVĂ TEORETICĂ. ABORDĂRI ÎN RÂNDUL TEORETICIENILOR MARCANȚI DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI**

Feedback-ul este o componentă importantă a practicii educaționale, influențată de diverse perspective teoretice care îi determină proiectarea și aplicarea în practică. Perspectiva behavioristă, înrădăcinată în activitatea lui B.F. Skinner, subliniază rolul consolidării în modelarea comportamentului. Feedback-ul servește ca o formă de întărire, oferind informații despre corectitudinea acțiunilor și ghidând elevii spre comportamente dezirabile (Wiliam, 2018). Perspectiva cognitivă, susținută de Piaget și Vygotsky, se concentrează pe procesele mentale interne și pe rolul cogniției în învățare, feedback-ul fiind un mijloc de îmbunătățire a modelelor mentale ale elevilor și de promovare a unei înțelegeri mai profunde (Piaget, 1970; Vygotsky & Cole, 1978).

Teoria socioculturală a lui Vygotsky pune accentul pe învățarea ca proces social, feedback-ul fiind un proces dialogic integrat în interacțiunile sociale (Vygotsky, 1987). Această perspectivă subliniază importanța schimburilor colaborative de feedback în contextul cultural și social. Perspectiva umanistă, inspirată de Carl Rogers, vede feedback-ul ca un facilitator al descoperirii de sine și al autorealizării, promovând un mediu pozitiv și de susținere care alimentează motivația intrinsecă (Giraldo Baena, 2021).

Perspectiva procesului de prelucrare a informației compară feedback-ul cu detectarea și corectarea erorilor într-un sistem informatic, subliniind importanța feedback-ului specific și în timp util pentru îmbunătățirea performanțelor cognitive ale elevilor (Sackstein, 2017). Fiecare perspectivă teoretică oferă o viziune unică asupra feedback-ului: behaviorismul accentuează întărirea externă, cognitivismul aprofundează procesele mentale, socioconstructivismul integrează feedback-ul în interacțiunile sociale, umanismul prioritizează creșterea personală, iar perspectiva procesării informației se concentrează pe sistemele cognitive. Înțelegerea acestor perspective permite cadrelor didactice să adapteze metodele de feedback pentru a se adecva diverselor contexte educaționale și pentru a îmbunătăți rezultatele învățării (Zimmerman, 2023). Acest context comprehensiv valorifică potențialul feedback-ului în educație având ca scop îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

## II.1. John Hattie și învățarea vizibilă. Prezentarea impactului feedback-ului asupra performanței elevilor

John Hattie, un specialist renumit în cercetare educațională, a influențat substanțial discursul privind performanța elevilor prin meta-analizele sale extinse, documentate în seria „Visible Learning”. Cercetările lui Hattie se concentrează pe rolul esențial al feedback-ului în influențarea rezultatelor elevilor. În lucrarea sa „Visible Learning” (2009), Hattie a analizat o gamă largă de factori care influențează performanța școlară, adoptând o abordare unică prin agregarea și sintetizarea constatărilor din mii de studii. Aceasta a dus la o listă cuprinzătoare de influențe, de la practicile din clasă până la datele demografice ale elevilor, fiecare având o mărime a efectului ce reflectă impactul asupra rezultatelor învățării (Hattie, 2023).

Una dintre evidențierile notabile ale cercetării lui Hattie este valoarea substanțială a efectului atribuit feedback-ului. Feedback-ul apare ca un factor de influență puternic, ocupând o poziție marcantă pe lista de indicatori a lui Hattie. Valoarea efectului asociat cu feedback-ul subliniază importanța acestuia în practicile educaționale, poziționându-l ca o pârghie puternică pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor.



Figura nr. 1.II. Imagine preluată din *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*, subliniază **impactul major al feedback-ului**

Hattie (2023) subliniază că un feedback eficient trebuie să fie strâns legat de criteriile sau de obiective specifice. Acesta nu trebuie să fie generalizat, ci mai degrabă aliniat la obiectivele de învățare.

## II.2. Benjamin Bloom și Mastery Learning: Cultivarea înțelegerii prin evaluare formativă și feedback

Deși activitatea lui Bloom datează de câteva decenii, relevanța contribuțiilor sale rămâne de actualitate. Profesorii contemporani, bazându-se pe principiile învățării bazate pe deprinderi, continuă să pună accentul pe evaluarea formativă și pe feedback-ul personalizat, ca fiind elemente integrante ale unei pedagogii eficiente (Hattie, 2009). Modelul prezentat de Bloom creează un ciclu de învățare continuă în care feedback-ul contribuie la instruirea ulterioară.

Profesorii care adoptă abordarea mastery learning a lui Bloom sunt încurajați să integreze evaluări formative frecvente în designul lor instructiv. Mai mult, furnizarea de feedback în timp util și țintit devine o componentă principală a procesului de predare. Prin prioritizarea acestor elemente, profesorii pot crea un mediu de învățare care să susțină parcursul fiecărui elev către perfecționare.

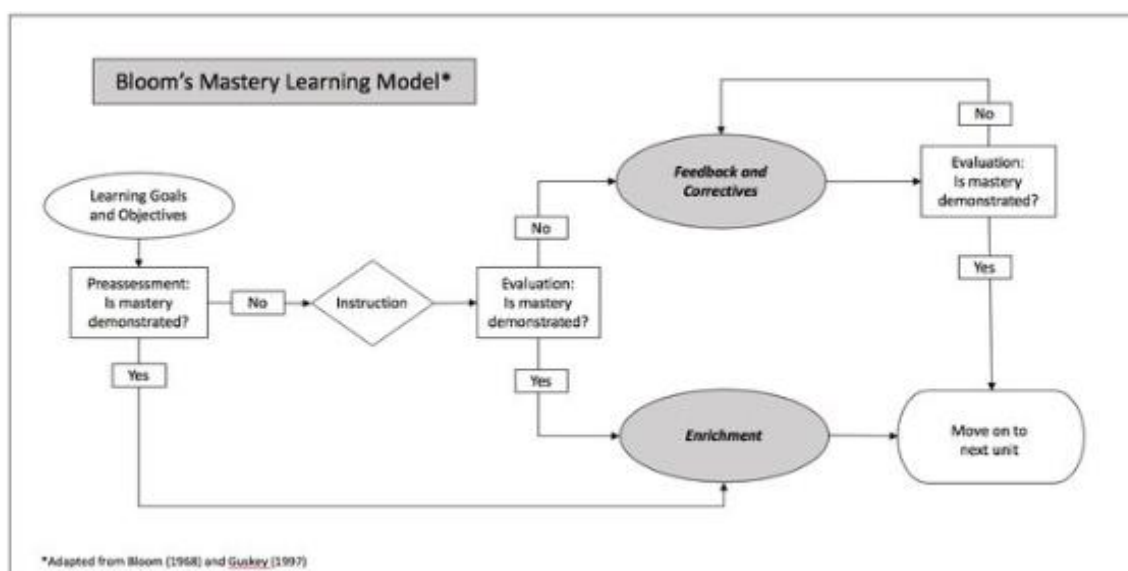


Figura nr. 2.II. Bloom's Mastering Learning Model. Adapted from Bloom (1968) and Guskey (1997)

### **II.3. Carol Dweck și impactul asupra mentalității: Adaptarea feedback-ului și încurajarea progresului**

Mentalitatea joacă un rol esențial în modul în care indivizii primesc și interpretează feedback-ul. Într-o mentalitate fixă, feedback-ul este, adesea, perceput ca o judecată asupra abilităților inerente ale cuiva. Critica poate fi luată personal, ceea ce duce la defensivă sau la evitarea provocărilor. În schimb, o mentalitate de dezvoltare sau growth mindset, transformă feedback-ul într-o oportunitate de învățare și de îmbunătățire. Persoanele cu o mentalitate de creștere văd feedback-ul ca pe o îndrumare privind modul în care pot să își îmbunătățească abilitățile, prin efort și perseverență (Dweck, 2006).

Feedback-ul adaptat la o mentalitate de creștere este un catalizator pentru cultivarea unei orientări spre învățare. Dweck afirmă că feedback-ul ar trebui să se concentreze pe efort, strategii și procesul de învățare, mai degrabă decât doar pe rezultate. Profesorii sunt încurajați să introducă în practicile lor de predare strategii de feedback orientate spre dezvoltare. Acestea includ recunoașterea și laudarea efortului, furnizarea de îndrumări specifice pentru îmbunătățire și încurajarea unei culturi care valorizează procesul de învățare.

### **II.4. Robert Marzano și Strategiile de feedback: Sporirea evaluării pentru o mai bună învățare**

Robert Marzano, o figură marcantă în domeniul educației, a adus contribuții semnificative prin explorarea profundă a strategiilor eficiente de predare și învățare. În lucrarea sa de referință, „Arta și știința predării” (2007), Marzano subliniază importanța stabilirii unor obiective clare de învățare, afirmând că acestea servesc drept ghid atât pentru profesori, cât și pentru elevi, permițându-le acestora să înțeleagă rezultatele dorite și să-și direcționeze eficient eforturile.

Evaluările formative sunt esențiale în perspectiva lui Marzano, care, în „Formative Assessment & Standards-Based Grading” (2011), accentuează valoarea evaluărilor continue în timp real. Aceste evaluări permit cadrelor didactice să facă ajustări oportune ale instruirii, să remedieze neînțelegerile și să ofere feedback imediat pentru a ghida învățarea ulterioară. Marzano subliniază importanța feedback-ului corectiv în „Transforming Classroom Grading” (2000),



indicând că feedback-ul ar trebui să fie precis, oportun și operațional, identificând domeniile care necesită îmbunătățiri și oferind îndrumări clare pentru realizarea acestora.

Integrarea tehnologiei în evaluare și feedback este un alt aspect explorat de Marzano, care examinează modul în care instrumentele tehnologice pot îmbunătăți practicile de evaluare formativă, oferind informații bazate pe date despre progresul elevilor și facilitând feedback-ul personalizat. Strategiile lui Marzano sunt aplicabile în practică, profesorii fiind încurajați să armonizeze obiectivele de învățare cu activitățile de instruire, să înglobeze evaluările formative în lecții și să ofere feedback specific pentru ameliorare.

## **II.5. David Ausubel și învățarea autentică**

Teoria prezentată de Ausubel se concentrează pe învățarea autentică, în contrast cu memorarea mecanică. Bryce și Blown sugerează că Ausubel consideră că învățarea semnificativă se produce atunci când noile informații sunt conectate la structurile cognitive existente, denumite „subsumers” (Bryce & Blown, 2023). Aceste subsumere reprezintă cunoștințele preexistente ale celui care învață și servesc drept ancore pentru asimilarea noilor informații. Potrivit lui Ausubel, feedback-ul joacă un rol determinant în procesul de conectare a noilor informații la structurile de cunoștințe existente. În contextul învățării semnificative, feedback-ul ghidează elevii în realizarea conexiunilor între cunoștințele anterioare și noile informații, esențiale pentru integrarea cunoștințelor într-un cadru mental coerent și semnificativ (Ausubel et al., 1978).

Ausubel subliniază că feedback-ul nu trebuie doar să confirme corectitudinea, ci și să ofere clarificări și rafinări ale reprezentărilor mentale

## **II.6. B.F. Skinner și întărirea comportamentelor dezirabile**

B.F. Skinner, a influențat semnificativ studiul comportamentului uman prin teoria condiționării operante. Conform acestei teorii, comportamentul este modelat de consecințele sale, astfel comportamentele care duc la rezultate pozitive sunt probabil să fie repetate, iar cele care duc la rezultate negative sunt mai puțin probabile (Skinner, 1965). Un concept central în cadrul teoriei lui Skinner este întărirea, care implică utilizarea consecințelor pentru a spori sau elimina un comportament. Întărirea poate fi pozitivă, adăugând un stimul pentru a crește probabilitatea unui comportament, sau negativă, eliminând un stimul pentru a obține același efect.

Teoriile lui Skinner privind întărirea pozitivă sunt în concordanță cu dezvoltarea unui climat pozitiv de învățare. Pentru a adopta principiile lui Skinner, cadrele didactice pot introduce întărirea pozitivă în practicile lor de predare, oferind feedback pozitiv prompt și specific, recunoașterea eforturilor și realizărilor și stabilind un sistem de stimulente care promovează comportamentele de învățare dorite.

Cercetarea lui Skinner asupra condiționării operante și a întăririi rămâne o contribuție majoră la psihologia educațională și managementul comportamentului în cadrul orelor de curs. Principiile de întărire pozitivă au fost integrate într-o varietate de metodologii de predare, subliniind importanța promovării unui mediu de învățare pozitiv și stimulat. În mediul educațional, consolidarea pozitivă, asemănătoare feedback-ului, joacă un rol esențial în încurajarea comportamentelor de învățare dorite și în cultivarea unui mediu de învățare pozitiv și productiv.

### **II.7. Principiile lui Nicol și Macfarlane-Dick pentru un feedback de calitate**

Activitatea lui David Nicol și Carol Macfarlane-Dick în domeniul evaluării formative și al feedback-ului educațional a avut o influență semnificativă asupra conceptualizării și implementării strategiilor eficiente de feedback. În lucrarea lor „Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice” (2006), aceștia subliniază că evaluarea formativă este un proces dinamic care catalizează învățarea, mai degrabă decât doar o metodă de evaluare.

Nicol și Macfarlane-Dick evidențiază că formularea clară a așteptărilor de performanță este esențială pentru un feedback eficient (Nicol, 2019). Elevii trebuie să înțeleagă standardele de reușită pentru a-și evalua propriul progres.

Feedback-ul trebuie să fie specific și bogat în informații pentru a fi util, permițându-le elevilor să facă ameliorări țintite. De asemenea, Nicol și Macfarlane-Dick subliniază importanța dialogului între profesori, colegi și elevi, creând o comunitate de învățare colaborativă.

### **II.8. Meta-analiza realizată de Kluger și DeNisi privind intervențiile bazate pe feedback: Dezvăluirea condițiilor de eficiență**

Meta-analiza realizată de Kluger și DeNisi în lucrarea „The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory” (1996) este esențială pentru înțelegerea complexității intervențiilor bazate pe

feedback. Analizând și sintetizând date din multiple studii, autorii au identificat condițiile optime în care feedback-ul îmbunătățește performanța. Această meta-analiză subliniază importanța specificității și acționabilității feedback-ului, arătând că feedback-ul detaliat și concret este mai eficient decât cel vag sau general (Kluger & DeNisi, 1996). De asemenea, sincronizarea feedback-ului joacă un rol important, feedback-ul imediat fiind, în general, mai eficient decât cel întârziat. Autorii au evidențiat și rolul diferențelor individuale, cum ar fi personalitatea și motivația, în modul de răspuns la feedback. Studiul lor a arătat că atât feedback-ul pozitiv, cât și cel negativ pot fi eficiente, dar contextul și natura sarcinii sunt esențiale pentru succesul acestora.

Propunerea teoriei preliminare de către Kluger și DeNisi a influențat cercetările și practicile educaționale, subliniind importanța conținutului feedback-ului, a timing-ului și a adaptării acestuia la diferențele individuale (Kluger & DeNisi, 1996).

## **II.9. Alte contribuții semnificative în domeniul cercetării privind feedback-ul educațional**

Cercetările asupra feedback-ului educațional au fost profund influențate de numeroși savanți, fiecare aducând contribuții valoroase în domeniu. Valerie J. Shute a explorat feedback-ul adaptativ, demonstrând că feedback-ul personalizat și contextualizat poate îmbunătăți semnificativ rezultatele învățării (Shute, 2008). David Carless și David Boud au concentrat eforturile asupra dezvoltării alfabetizării în materie de feedback atât în rândul elevilor, cât și al profesorilor, subliniind importanța abilității de a interpreta și utiliza eficient feedback-ul primit (Carless & Boud, 2018).

Dai Hounsell a promovat conceptul de feedback dialogic, accentuând necesitatea unor conversații semnificative între profesori și elevi pentru a co-construi înțelegerea și a stimula învățarea profundă (Hounsell et al, 2008). Mary Yorke a investigat feedback-ul între colegi, evidențiind beneficiile reciproce ale acestui proces pentru cei care oferă și primesc feedback (Yorke, 2011). Susan M. Brookhart a contribuit la înțelegerea practicilor de evaluare formativă, arătând relația simbiotică dintre evaluarea continuă și feedback-ul eficient (Brookhart, 2017). Royce Sadler a introdus conceptul de buclă de feedback, subliniind natura iterativă a feedback-ului, care permite cursanților să acționeze în baza feedback-ului primit, facilitând astfel o îmbunătățire continuă (Sadler, 1989).

## **CAPITOLUL III. VALORIFICAREA INCURAJĂRII. ROLUL FEEDBACK-ULUI POZITIV ÎN EDUCAȚIE**

### **III.1. Analiza conceptului de feedback pozitiv în contexte educaționale**

Feedback-ul pozitiv joacă un rol esențial în modelarea experiențelor de învățare ale elevilor, spre deosebire de abordările tradiționale care se concentrează pe îmbunătățiri. Definirea feedback-ului pozitiv în educație implică transmiterea de observații constructive și laude, bazate pe dovezi observabile, pentru a motiva elevii și a le stimula dezvoltarea. Feedback-ul pozitiv poate îmbunătăți stima de sine și determinarea elevilor, promovând autoeficacitatea și o stare psihologică pozitivă, conducând astfel la rezultate mai bune în învățare.

În procesul de învățare, feedback-ul este unul dintre cele mai utile elemente de stimulare (Kuchinke, 2000; Lipnevich et al., 2016; Lipnevich & Panadero, 2021). Impactul feedback-ului asupra îmbunătățirii performanțelor și motivației elevilor a fost demonstrat în diverse cercetări educaționale (Alder, 2007; Bartram & Roe, 2008). Utilizat în diferite discipline, feedback-ul a câștigat atenție semnificativă în context educațional, unde cercetătorii încearcă de aproape un secol să înțeleagă cum poate fi optimizat pentru a maximiza utilitatea sa pentru elevi (Adelman, 1981; Kluger & DeNisi, 1998; Lipnevich et al., 2016; Wang, Gong, Xu & Hu, 2019; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

Cercetările teoretice susțin că pentru a reduce decalajele dintre performanțele actuale și cele intenționate, elevii trebuie să proceseze feedback-ul obținut, să îl analizeze și să ia măsuri corective. Abordările sociale și culturale subliniază importanța cooperării și relevanței acțiunii în cadrul mediilor sociale și culturale (Thurlings et al., 2013; Esterhazy & Damșa, 2019). Conceptualizarea și interpretarea feedback-ului rămân controversate, cu o viziune tradițională care vede feedback-ul ca informații furnizate de un profesor. Winstone și Carless (2021) sugerează că este mai benefic să se pună accent pe receptivitatea elevilor la feedback decât pe contribuțiile profesorului.

Fundamentele teoretice ale feedback-ului pozitiv derivă din teoria cognitivă socială (Bandura, 1991) și teoriile motivaționale (Deci & Ryan, 1987). Acesta funcționează pe baza premisei că recunoașterea și întărirea comportamentelor pozitive contribuie la dezvoltarea autoeficienței și a motivației intrinseci. Feedback-ul pozitiv consolidează comportamentele dorite, urmând principiile behavioriste (Skinner, 1965).

Implementarea practică a feedback-ului pozitiv implică utilizarea comentariilor scrise, afirmațiilor verbale și platformelor digitale pentru a transmite feedback pozitiv. Strategiile bazate pe dovezi, precum metoda „sandwich” (Kluger & DeNisi, 1996) și laudele specifice constructive (Cameron & Pierce, 1994), s-au dovedit eficiente în diverse contexte educaționale. Feedback-ul pozitiv crește motivația intrinsecă (Deci et al., 1987) și contribuie la starea psihologică pozitivă a elevilor.

Pentru a înțelege feedback-ul pozitiv, este esențial să analizăm fundamentele sale teoretice și impactul asupra motivației elevilor. Aceasta implică o abordare care subliniază rolul elevului în crearea, perceperea și utilizarea feedback-ului, punând accent pe dovezile de receptivitate ale elevilor la feedback. Feedback-ul pozitiv, corect și bazat pe elemente observabile, consolidează comportamentele dezirabile și motivează elevii să persevereze în dezvoltarea lor.

Am identificat mai multe exemple de abordări ale feedback-ului în literatură, dar nu un model unic de implementare uniformă în sistemul educațional românesc. Propunem o taxonomie a feedback-ului în funcție de natura sa, evidențiind faptul că feedback-ul poate fi eficient când este oferit direct și în timpul procesului de evaluare și învățare.

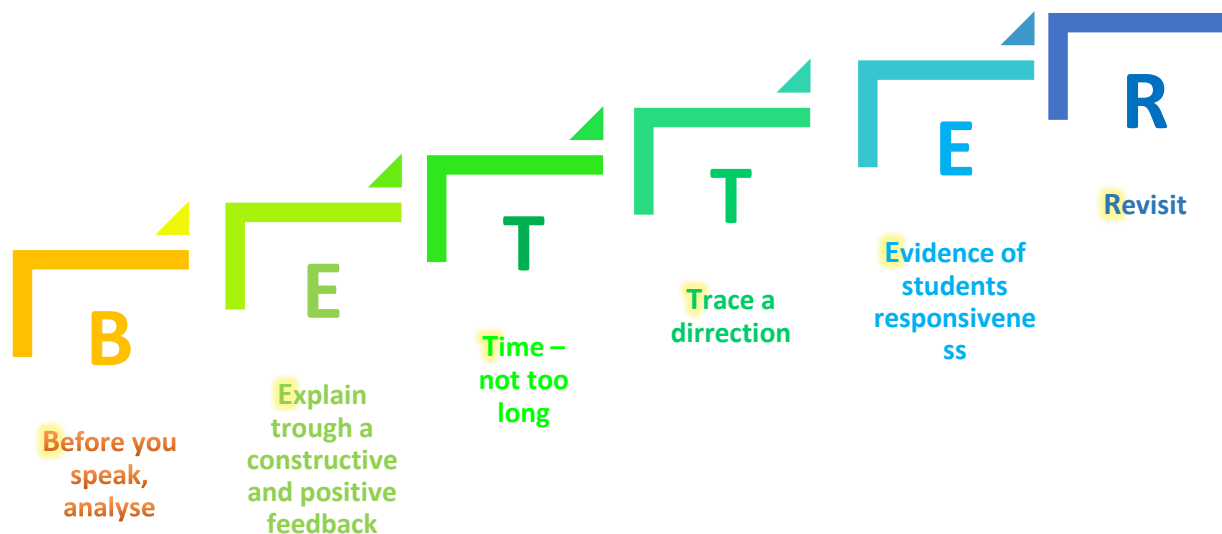


Figura nr. 1.III. Modelul de feedback pozitiv direct BETTER (design personal)

Tabelul nr. 1.III. O explicație sintetică a etapelor de feedback direct BETTER

---

## Modelul de feedback Descriere

### pozitiv- BETTER

---

<b>Înainte de a vorbi, analizați</b>	Profesorul folosește dovezi pentru a susține observația. Lauda nu reprezintă un feedback.
<b>Explicați prin intermediul feedback constructiv și pozitiv</b>	Profesorul se concentrează asupra comportamentului, descrie în loc să judece, indică ceea ce este de dorit, discută implicațiile dintr-o perspectivă pozitivă, oferă direcție și recapitulează comentariile.
<b>Timp</b>	Profesorul ar trebui să stabilească un moment oportun pentru a oferi feedback. Feedback-ul întârziat sau întrerupt își diminuează semnificația, ceea ce duce la sentimentul accentuat de vinovăție.
<b>Trasarea direcției</b>	Profesorul continuă discuția așa cum a fost inițiată, consolidând comportamentele educaționale dezirabile prin implicarea elevului prin propunerea de soluții la situația observată (Bocoș et al., 2021a)
<b>Dovezi ale gradului de receptivitate a elevilor</b>	Profesorul trebuie să îl ajute pe elev să înțeleagă complexitatea unei sarcini pentru a răspunde pozitiv la un feedback ulterior. De asemenea, elevul poate fi încurajat să își identifice punctele forte, astfel încât să le poată transpune în domeniile în care trebuie să progreseze.
<b>Revisit</b>	Profesorul ar trebui să reanalizeze feedback-ul prin efectuarea de schimbări, de ajustări sau de îmbunătățiri, dacă reacția elevului este negativă.

---

Modul în care profesorii gestionează grupul de elevi și fiecare elev individual este esențial în prevenirea comportamentelor neadecvate. Profesorii trebuie să aibă o viziune comună asupra feedback-ului, să ofere informații constructive despre performanțele elevilor, facilitând astfel

continuitatea învățării (Bocoș et al., 2021a; Wang, Gong, Xu, & Hu, 2019; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Implicarea elevilor în feedback este importantă, iar profesorii joacă un rol esențial în percepția acestora asupra feedback-ului (Zhang & Hylang, 2022). Feedback-ul este un mecanism de reglare a învățării, ajutând atât profesorii, cât și elevii să obțină informații valoroase despre procesul educațional și să stabilească obiective dezirabile (Bocoș et al., 2021a; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

### **III.2. Feedback-ul – un instrument eficient pentru stimularea motivației elevului în cadrul activităților de învățare**

Modul în care profesorii gestionează grupul și fiecare elev individual influențează prevenirea comportamentelor neadecvate și creează o atmosferă eficientă de învățare. Feedback-ul pozitiv și laudele pot îmbunătăți semnificativ performanțele elevilor, dar trebuie să fie constructive și să evite demotivarea. Profesorii trebuie să aibă o viziune comună asupra feedback-ului, care trebuie să fie formativ, individualizat și oferit sistematic (Bocoș et al., 2021a; Wang, Gong, Xu, & Hu, 2019; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Elevii răspund mai bine la feedback-ul clar, specific și acționabil, care sprijină învățarea continuă (Muijs & Reynolds, 2017).

De exemplu, utilizarea metodei „sandwich” în feedback presupune alternarea complimentelor cu recomandările de îmbunătățire: „Îmi place cum ai structurat introducerea, dar ar fi bine să dezvolti argumentele din paragraful doi. În concluzie, ai făcut o treabă bună sintetizând ideile principale.”. O altă abordare este oferirea de laude specifice: „Ai făcut o treabă excelentă în rezolvarea problemelor de matematică, în special în aplicarea corectă a formulelor.”

Feedback-ul poate fi oferit în diverse moduri, inclusiv verbal, nonverbal și scris (Carless & Boud, 2018). Un exemplu de feedback nonverbal ar fi aprobarea prin gesturi, cum ar fi un zâmbet sau un semn de aprobare, pentru a încuraja elevii. Scrierea unui comentariu pozitiv pe un bilet de tip post-it, precum „Felicitări pentru răspunsul detaliat de azi!” poate fi, de asemenea, eficient.

Feedback-ul corect și la momentul potrivit poate crește motivația și implicarea elevilor, confirmând sau ajustând parcursul educațional pentru a atinge obiectivele stabilite. Astfel, feedback-ul devine o parte importantă a procesului educațional, influențând pozitiv dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor.

### III.3. Între frică și încredere. Influența feedback-ului asupra imaginii autopercepute a elevului

Istoria recentă a României, marcată de regimul comunist și de tranziția post-comunistă, a influențat profund sistemul educațional. În perioada comunistă, educația era strict reglementată, având ca obiectiv formarea unui „om nou” obedient ideologiei de partid. După 1990, sistemul a început să se reformeze, culminând cu Legea educației din 2011, care promovează dezvoltarea integrală și armonioasă a individului (art. 2, alin. 3).

Însă, transformarea mentalităților este un proces lent. Mentalitățile autoritare persistă în rândul unor părinți și profesori, afectând dezvoltarea copiilor. Afirmatii precum „bătaia e ruptă din rai” reflectă o educație bazată pe frică, care poate duce la comportamente contraproductive și la o lipsă de creativitate (Bocoș et al., 2021a).

În prezent, educația ar trebui să promoveze colaborarea și empatia, nu competiția individuală excesivă. Competiția poate împiedica dezvoltarea calităților precum generozitatea și capacitatea de lucru în echipă. Legea educației din 2023 subliniază importanța dezvoltării personale și a participării cetățenești active (art. 1, alin. 3).

Feedback-ul pozitiv este esențial pentru a stimula motivația și stima de sine a elevilor. Un feedback bine formulat și oferit la momentul potrivit poate crește motivația și implicarea elevilor, contribuind la dezvoltarea lor armonioasă și la îmbunătățirea performanțelor educaționale (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Este important ca profesorii să utilizeze feedback-ul constructiv și specific, adaptat contextului social și familial al elevilor, pentru a facilita un mediu educațional pozitiv și productiv.

Tabelul nr. 2.III. Strategii pentru aplicarea feedback-ului pozitiv eficient

Nr. crt.	Strategie	Descriere
1.	<b>Feedback-ul de tip „sandwich”</b>	Compliment – formularea recomandărilor de îmbunătățire/ameliorare – compliment.
2.	<b>Feedback-ul oferit la timp</b>	Feedback-ul care se lasă așteptat înseamnă moment pierdut.
3.	<b>Feedback-ul individual</b>	Se identifică nevoile individuale ale elevului printr-o autoanaliză realizată de elev împreună cu profesorul. Întrebările precum „cum ți se pare?”, „ce ți-ar plăcea să consolidezi?”, pot fi o resursă în stabilirea unui plan de ameliorare.



4.	<b>Feedback-ul oferit răspunzând la cele patru întrebări</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ce poate face elevul?</li> <li>✓ Ce nu poate face elevul?</li> <li>✓ Cum se compară activitatea elevilor cu cea a altora?</li> <li>✓ Cum poate elevul să se descurce mai bine?</li> </ul>
5.	<b>Feedback-ul specific</b>	Oferirea de feedback punctual, privitor la o abilitate sau o cunoștință specifică, care poate fi valorificată ca laudă.
6.	<b>Feedback-ul de tip „Check-in”</b>	Este oferit constant, pe obiective și este menit să stabilească un pattern.
7.	<b>Întâlnirile individuale finalizate cu aprecierea unui obiectiv îndeplinit recent</b>	Conferință unu la unu pozitivă cu durată de maxim 10 minute
8.	<b>Feedback-ul verbal, non-verbal sau în formă scrisă</b>	Verbalizat prin cuvinte scurte („da, așa e, corect, mai încearcă”), grimase. A nu se confunda nota cu sentimentele!
9.	<b>Feedback-ul construit progresiv</b>	Elevii primesc feedback după fiecare secvență de învățare.
10.	<b>Sarcini de lucru realizate alternativ, cu rezultate afișate care arată progresul</b>	Grafic de sarcini pentru elevi, care în momentul în care sunt efectuate, se marchează printr-un sticker/ ștampilă.
11.	<b>Conceptul „de la egal la egal”</b>	Feedback elev-elev
12.	<b>Feedback-ul „invitatului”</b>	Un alt adult din exterior va fi implicat să ofere feedback.
13.	<b>Luarea de notițe și solicitarea de feedback de către elev</b>	Elevul ia notițe, le compară în perechi pentru a și le completa, apoi primesc feedback în pereche de la profesor.
14.	<b>Caietul de corespondență</b>	Secțiune specifică în care profesorul notează comentarii, pune ștampile sau alte recompense.
15.	<b>Discuții și analize între profesor și elev despre teste, lucrări sau obiective de la începutul anului școlar</b>	Permit elevilor să adreseze întrebările necesare și să poarte o discuție relevantă, să se autoanalizeze corect și să observe progresul real, unde se situează și ce dorește să achiziționeze.
16.	<b>Feedback-ul pe bilețele sau post-it-uri</b>	Nu este cea mai eficientă utilizare a timpului unui profesor, dar este extrem de eficient din prisma efectului creat.
17.	<b>Laudele autentice</b>	Evitarea repetării anumitor cuvinte specifice laudelor (bravo, excelent), fără a se menționa concret motivul.
18.	<b>Timp pentru a spune „am observat...”</b>	De multe ori nu avem timp să exprimăm observarea progresului. Recunoașterea eforturilor pe care un elev le depune este temelia solidă pentru a influența pozitiv performanțele.
19.	<b>Modelul „așa da, așa nu”</b>	Se poate demonstra elevilor ce anume urmărim pentru un impact mai mare. La final, elevii își vor compara lucrarea cu modelele

		oferite și dacă este cazul, se stabilește un plan de remediere împreună cu ei.
20.	<b>Feedback-ul pentru profesor</b>	Șansa de a „nota” profesorul.

Credem că putem conchide afirmând că utilizarea feedback-ului ca instrument, în orice context, prin faptul că generează satisfacție și stare de bine, este o strategie cu puternic caracter formativ. Nu am întâlnit nicio explicație logică și nicio dovadă conform căreia un ajutor oferit necondiționat din partea unui profesor nu ar produce rezultate pozitive în creșterea stimei de sine a educabililor. În contrast evident se situează, însă, în mod indubitabil, manifestarea autorității bazate pe putere, control și pedeapsă.

#### **III.4. Influența feedback-ului pozitiv asupra motivației și nivelului stimei de sine a elevilor**

În contextul educației contemporane, motivația elevilor și eficiența învățării sunt strâns legate de stima de sine, un concept multifacelat ce implică evaluarea individului asupra propriilor abilități. Acest capitol explorează relația complexă dintre stima de sine și motivația elevilor, subliniind cum o stimă de sine robustă poate cataliza motivația academică.

Stima de sine, integrând dimensiuni cognitive și emoționale, implică o autoevaluare critică a competențelor personale și sentimente de acceptare de sine (Baumeister et al., 2003). Elevii cu o stimă de sine ridicată dezvoltă adesea convingeri solide de autoeficacitate, sporindu-și motivația de a aborda sarcini academice dificile.

Feedback-ul pozitiv este un instrument esențial în educație, având potențialul de a recunoaște realizările elevilor și de a modela motivația, stima de sine și angajamentul lor. Feedback-ul pozitiv, ancorat în teoriile cognitive sociale (Bandura, 1991) și teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1987), încurajează comportamentele pozitive și motivația intrinsecă. Elevii cu o imagine de sine pozitivă manifestă o motivație intrinsecă crescută, implicându-se în învățare pentru bucuria de a stăpâni noi abilități (Deci & Ryan, 1987). Feedback-ul pozitiv susține nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare, alimentând interesul autentic în învățare (Deci & Ryan, 1987). Feedback-ul pozitiv sporește încrederea elevilor, confirmându-le competența și recunoscând valoarea eforturilor lor, ceea ce alimentează entuziasmul și persistența academică (Eccles & Wigfield, 2002). Elevii cu o stimă de sine ridicată sunt mai predispuși să preia riscuri academice, esențiale pentru învățarea profundă și transformatoare (Dweck, 2006).

Stima de sine funcționează ca un factor de protecție împotriva eșecurilor, permițând elevilor să vadă eșecurile ca oportunități de creștere (Masten et al., 1990). Elevii cu o stimă de sine pozitivă participă activ la activitățile din clasă, contribuind la un mediu de învățare îmbogățit (Fredricks et al., 2004). Literatura confirmă că feedback-ul atent oferit dezvoltă stima de sine pozitivă. Recunoașterea eforturilor elevilor și oferirea de îndrumări pentru îmbunătățire contribuie la dimensiunile cognitive și emoționale ale stimei de sine (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback-ul bine construit favorizează percepția provocărilor ca oportunități de dezvoltare, corelând pozitiv cu autoeficacitatea și motivația (Kluger & DeNisi, 1996). Feedback-ul care subliniază efortul și progresul promovează o mentalitate de creștere, esențială pentru motivația intrinsecă (Dweck, 2006). Dincolo de aspectele cognitive, feedback-ul pozitiv contribuie la reziliența emoțională a elevilor, sprijinind un concept de sine pozitiv (Masten et al., 1990). Implicarea activă a elevilor în autoevaluare și autorefecție, combinată cu feedback pozitiv, favorizează autonomia și o imagine de sine pozitivă (Zimmerman & Bandura, 1994).

Integrarea feedback-ului pozitiv într-un ecosistem educațional colaborativ implicând cadrele didactice, colegii și părinții asigură o buclă de feedback comprehensivă și armonizată, sprijinind elevii în eforturile lor academice (Hattie & Timperley, 2007).

## **CAPITOLUL IV. CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND STIMA DE SINE**

### **IV.1. Stima de sine – componentă evaluativă a eului**

În educația contemporană, rolul central al stimei de sine în motivația elevilor este bine documentat. Stima de sine, un construct psihologic complex, cuprinde evaluările individului asupra propriilor capacități și valoare personală (Constantin, 2004). Zlate (2016) afirmă că imaginea de sine include totalitatea percepțiilor și convingerilor despre propria personalitate, reflectată în comportamente și influențată de experiențele și percepțiile celor din jur.

Stima de sine se dezvoltă prin cinci dimensiuni esențiale: sinele emoțional, social, profesional, fizic și predictiv (Baumeister, Smart, Boden, 1996). Aceasta influențează modul în care indivizii se percep și își evaluează valoarea personală, determinând autoevaluări pozitive sau negative. Un nivel ridicat al stimei de sine este asociat cu autoaprecierea și autorepectul, în timp ce un nivel scăzut conduce la autodeprecieri și performanțe slabe (Zlate, 2016).

În mediul educațional, experiențele pozitive și succesul personal contribuie la consolidarea stimei de sine, în timp ce eșecurile o pot diminua. Elevii cu o stimă de sine ridicată demonstrează o reziliență mai mare în fața eșecului și obțin performanțe mai bune (Coopersmith, 1981).

Stima de sine este influențată de feedback-ul primit, iar feedback-ul pozitiv joacă un rol primar în dezvoltarea unei stime de sine sănătoase. Oferirea de feedback pozitiv și constructiv în mediul școlar poate stimula motivația intrinsecă și angajamentul elevilor, contribuind la o percepție pozitivă despre sine (Hattie & Timperley, 2007). Educația trebuie să susțină nu doar dezvoltarea academică, ci și pe cea personală a elevilor, cultivând stima de sine prin experiențe pozitive și feedback constructiv. Aceasta asigură un mediu de învățare stimulat, în care elevii sunt motivați să se implice și să atingă performanțe înalte (Deci & Ryan, 1987; Kluger & DeNisi, 1996).

### **IV.2. Stima de sine – resort activator al motivației elevului**

În domeniul educației, obținerea unor rezultate pozitive ale învățării este strâns legată de motivația elevilor. Stima de sine, un construct multidimensional, îndeplinește un rol important în acest context, influențând motivația și angajamentul academic al elevilor. Aceasta cuprinde o analiză a propriilor aptitudini, valori și confirmări, acționând ca un factor determinant în implicarea

elevilor în activitățile academice. Stima de sine se corelează semnificativ cu motivația și performanța școlară, influențând încrederea în sine, reziliența și percepția asupra competențelor personale (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Chen, Gully, & Eden, 2004). Elevii cu o stimă de sine ridicată manifestă o implicare și o motivație intrinsecă mai mare, ceea ce le permite să facă față provocărilor educaționale și să obțină rezultate academice superioare.

Relația dintre stima de sine și motivație este susținută de teorii precum cea a expectanței-valoare (Pintrich & De Groot, 1990) și teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 2000), care evidențiază importanța încrederii în sine și a percepției controlului asupra propriilor experiențe educaționale. Stima de sine ridicată contribuie la dezvoltarea unor atitudini pozitive, a unei autoevaluări constante și a unei reziliențe sporite în fața eșecurilor (Bandura, Freeman & Lightsey, 1999).

Stima de sine are atât componente cognitive, cât și emoționale, influențate de feedback-ul pozitiv și de experiențele educaționale. Feedback-ul pozitiv contribuie semnificativ la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase, promovând o imagine de sine pozitivă și o motivație intrinsecă puternică (Hattie & Timperley, 2007). Elevii cu o stimă de sine ridicată sunt mai predispuși să se implice activ în procesul de învățare, să accepte provocările și să dezvolte relații interpersonale pozitive, toate acestea contribuind la succesul lor academic și la dezvoltarea personală (Salas & Rosen, 2010).

### **IV.3. Conștientizarea sinelui**

Identificarea de sine sau cultivarea conștiinței de sine constituie preocuparea centrală a elevului din ciclul primar, din prisma descoperirilor pe care le face la această vârstă. Nevoia de individualizare, de distanțare, nu și de a fi dispartat ca individ de restul grupului, de a fi preocupat și asimilat, în mod individual, ca o personalitate distinctă dar cu apartenență la grup, de a simți o nevoie tot mai acută de a se exprima în contextul situațiilor noi și de a-i fi validate acțiunile, recunoscute social, utile și valoroase, se accentuează pe măsură ce dorința de a fi unic se amplifică.

Aceste nevoi ale elevului din ciclul primar, solicită cod deontologic, uzanțe și rigori de aplicare a feedback-ului pozitiv pentru gestionarea favorabilă a dezvoltării transformărilor ce inovează personalitatea elevului.

### IV.3. Rolul feedback-ului pozitiv în raport cu locusul de control și evaluarea elevilor

Dimensiunile locusului de control includ controlul intern, controlul extern, stabilitatea și generalitatea. Locusul intern este asociat cu credința în influența personală asupra rezultatelor, iar cel extern cu influența factorilor externi. Stabilitatea se referă la constanța percepției controlului, iar generalitatea la aplicabilitatea sa în diverse domenii. Înțelegerea acestor dimensiuni este vitală pentru evaluarea impactului locusului de control asupra comportamentului și performanței individuale (Cleveland et al., 2020).

Evaluarea și feedback-ul pozitiv sunt instrumente importante în consolidarea locusului de control al elevilor. Acestea permit dezvoltarea abilităților de auto-reglare și creșterea încrederii în capacitatea de a reuși. Feedback-ul pozitiv oferă informații constructive care încurajează responsabilitatea pentru acțiuni și îmbunătățirea performanței. Evaluarea corectă și obiectivă furnizează direcții clare pentru dezvoltarea competențelor, consolidând locusul de control intern și încurajând auto-responsabilitatea în procesul de învățare (Dallı și Sezgin, 2022; Micomono & Espinoza, 2022).

Relația dintre locusul de control și feedback-ul pozitiv este strâns legată de motivația și performanța individuală. Persoanele cu locus de control intern beneficiază mai mult de feedback pozitiv datorită orientării lor către efort personal și responsabilitate. În contrast, cei cu locus de control extern atribuie succesul factorilor externi, reducând astfel beneficiile feedback-ului pozitiv și afectând motivația și performanța lor (Delibalta & Akbay, 2020; Micomono & Espinoza, 2022). Studiile din psihologia educațională subliniază importanța locusului de control în motivația elevilor. Aceasta dezvoltă o atitudine proactivă și o mentalitate de creștere, contribuind la gestionarea mai bună a stresului și anxietății academice (Cleveland et al., 2020).

Un feedback pozitiv eficient trebuie să fie specific, constructiv și personalizat, oferind informații clare și soluții practice pentru îmbunătățirea performanței. Prin feedback pozitiv, elevii se simt susținuți și inspirați, conducând la îmbunătățirea semnificativă a performanței academice. Locusul de control și feedback-ul pozitiv joacă roluri esențiale în procesul de învățare, influențând direct motivația și performanța școlară.

## **CAPITOLUL V. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII, MECANISM ACTIVATOR AL IMPLICĂRII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR**

### **V.1. Motivația – vector al stimulării implicării active**

Mecanismele de stimulare inerente care susțin procesul de învățare și performanța academică sunt declanșate de motivația învățării. Învățarea autonomă apare când profesorul stimulează motivația și interesul elevului, manifestate prin dorința de a înțelege și de a dobândi cunoștințe. Motivația, un concept fundamental în psihologie, implică ansambluri de mobiluri precum trebuințe, tendințe și interese care susțin realizarea acțiunilor și atitudinilor (Bogdan-Tucicov, 1981). În literatura de specialitate, motivația învățării este definită ca un fenomen complex care orientează conduita umană (Cristea, 1998). Ca mecanism activator, motivația ajustează comportamentul cognitiv al elevului pentru îndeplinirea scopurilor propuse (Popenici și Fartușnic, 2009). Motivația pentru învățare reprezintă un proces complex și eterogen, cu diverse modele teoretice propuse pentru explicarea inițierii, direcției, intensității și persistenței unui comportament orientat către un obiectiv (Popenici & Fartușnic, 2009).

### **V.2. Rolul și formele educației**

Motivația în contextul educațional influențează succesul școlar și atingerea obiectivelor educaționale. Un elev motivat se implică activ în sarcinile primite și își adaptează constant modul de învățare (Dweck & Master, 2009). Formele motivației relevante pentru activitatea de învățare includ motivația intrinsecă, determinată de resorturile interne, și motivația extrinsecă, influențată de recompense și pedepse (Gavrilă & Lefter, 2007). În etapele timpurii, motivația primară pentru învățare derivă din factori externi, dar în timp, aceste motivații externe pot stimula dezvoltarea motivației intrinseci (Lemeni & Miclea, 2004). Piramida nevoilor lui Maslow, adaptată de Ausubel și Robinson, subliniază importanța nevoilor sociale, cognitive și de realizare personală în stimularea motivației elevilor (Ausubel & Robinson, 1969).

### **V.3. Motivația – variabilă esențială a progresului academic**

Relația dintre metodele de feedback ale profesorului, motivația elevilor și rezultatele academice este foarte importantă. Feedback-ul pozitiv sporește motivația și performanțele academice, crescând stima de sine și creând un mediu de învățare pozitiv (Schneider, 2020).

Raportul OCDE (2003) subliniază că motivația și încrederea în sine sunt variabile esențiale pentru progresul academic. Studiul OCDE din 2023 evidențiază importanța abilităților sociale și emoționale pentru succesul educațional, incluzând persistența și motivația pentru realizare.

În Legea Educației Naționale nr. 198/2023, motivația și feedback-ul nu sunt suficient abordate, evidențiind necesitatea de a studia detaliat fenomenul motivației și feedback-ului în dezvoltarea elevilor. Feedback-ul pozitiv este esențial pentru creșterea stimei de sine, stimularea motivației intrinseci, crearea unui mediu de învățare pozitiv și promovarea perseverenței. Profesorii pot sprijini dezvoltarea motivației intrinseci prin feedback constructiv și pozitiv, diversificarea modalităților de evaluare și stabilirea unui mediu de lucru sigur (Câmpean et al., 2024). Feedback-ul pozitiv ajută la dezvoltarea unei gândiri orientate spre dezvoltare și la creșterea rezilienței în fața provocărilor (Fong et al., 2018).

#### **V.4. Relațiile dintre feedback-ul profesorului și motivația elevilor**

Motivația influențează performanțele academice ale elevilor (Han & Yin, 2016). Feedback-ul pozitiv al profesorului are un impact semnificativ asupra motivației elevilor din ciclul primar, determinând o implicare crescută (Katsantonis et al., 2023). În China, un studiu a arătat că elevii de sex masculin primesc mai puțin feedback directiv și mai multe critici comparativ cu cele de sex feminin, subliniind importanța feedback-ului pozitiv pentru motivația elevilor (Guo & Zhou, 2021). Feedback-ul profesorului influențează motivația elevilor prin diverse cadre teoretice, precum Teoria autodeterminării și Teoria cognitivă socială a lui Bandura, care subliniază importanța autonomiei, competenței și relaționării (Liu et al., 2020; Bandura, 1978). Feedback-ul care pune accentul pe progres și învățare aliniează motivația intrinsecă a elevilor (Steinmayr et al., 2019). Încorporarea acestor cadre teoretice în practicile de acordare a feedback-ului poate promova o motivație durabilă și sustenabilă (Guo & Zhou, 2021).

Cercetările indică faptul că momentul și modul în care este oferit feedback-ul sunt factori determinanți. Feedback-ul imediat și de susținere poate dezvolta o gândire orientată spre dezvoltare și poate influența pozitiv motivația elevilor (Fong et al., 2018). Adoptarea unei abordări holistice în furnizarea feedback-ului, care să integreze aspectele cognitive, emoționale și sociale, poate maximiza impactul acestuia asupra realizărilor elevilor. Feedback-ul trebuie să stimuleze atât evoluția academică, cât și dezvoltarea globală a elevilor, favorizând motivația intrinsecă și dorința de a învăța.



Deși există puncte de vedere diferite privind feedback-ul profesorului, este necesară o abordare echilibrată care să integreze beneficiile și dificultățile. Integrarea feedback-ului de la colegi și a exercițiilor de autoevaluare poate cultiva o înțelegere mai profundă a progresului în învățare și poate dezvolta abilități esențiale pentru viața profesională (Schneider, 2020).

## **CAPITOLUL VI. STUDIU CONSTATATIV PRIVIND AUTO-EFICACITATEA, FEEDBACK-UL POZITIV ȘI MOTIVAȚIA ELEVILOR DE CICLU PRIMAR DIN PERSPECTIVA PROFESORILOR**

Cercetarea realizată de noi a avut în atenție contextul educațional, în care profesorii îndeplinesc un rol determinat nu doar în transmiterea cunoștințelor, ci și în modelarea dezvoltării cognitive și socioemoționale a elevilor. Studiile anterioare au indicat că autoeficacitatea profesorilor – adică, credința lor în propria capacitate de a influența realizările academice ale elevilor – este un factor determinant pentru succesul educațional. Aceasta cercetare se înrădăcează în teoria cognitivă socială a lui Bandura (1978) și explorează cum convingerile profesorilor influențează comportamentele lor de predare și, implicit, rezultatele elevilor.

Studiul și-a propus să investigheze relațiile dintre autoeficacitatea profesorilor, frecvența și natura feedback-ului pozitiv oferit de aceștia și modul în care aceste comportamente influențează implicarea și motivația elevilor. În esență, intenția principală a fost de a înțelege cum convingerile profesorilor despre propria eficacitate s-au aliniat cu comportamentele lor specifice de predare și cum aceste comportamente au impactat experiențele și performanțele elevilor.

### **➤ Obiectivele specifice ale cercetării**

*1. Investigarea relației dintre autoeficacitatea profesorilor și comportamentul lor de a oferi feedback pozitiv:*

- Identificarea nuanțelor relației dintre convingerile de autoeficacitate ale profesorilor și frecvența și natura feedback-ului pozitiv oferit.
- Explorarea impactului feedback-ului pozitiv asupra implicării și motivației elevilor:

*2. Determinarea modului în care feedback-ul pozitiv influențează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.*

- Evaluarea efectului feedback-ului pozitiv asupra motivației elevilor, cu accent pe diferențele dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă.

### **➤ Ipotezele cercetării au fost:**

*Autoeficacitatea profesorilor și feedback-ul pozitiv:*

*Ipoteza nulă (H0):* Nu există o relație de asociere semnificativă între convingerile de auto-eficacitate ale profesorilor și comportamentele lor în furnizarea de feedback pozitiv.

*Ipoteza alternativă (H1):* Există o relație de asociere între convingerile de auto-eficacitate ale profesorilor și comportamentele lor în furnizarea de feedback pozitiv.

#### ***Feedback pozitiv și implicarea elevilor:***

*Ipoteza nulă (H0):* Practicile de feedback pozitiv nu se asociază în mod semnificativ cu implicarea elevilor în procesul de învățare.

*Ipoteza alternativă (H1):* Practicile de feedback pozitiv se asociază în mod semnificativ cu implicarea elevilor în procesul de învățare.

#### ***Feedback pozitiv și motivația elevilor:***

*Ipoteza nulă (H0):* Practicile de feedback pozitiv nu se asociază în mod semnificativ cu motivația elevilor în procesul de învățare.

*Ipoteza alternativă (H1):* Practicile de feedback pozitiv se asociază în mod semnificativ cu motivația elevilor în procesul de învățare

➤ **Eșantionul total** a inclus 455 de profesori cu vârste cuprinse între 19 și 65 de ani angajați în învățământul de masă, de stat și privat având ca *zone de reprezentare orașele:*

România: Alba Iulia, Bacău, Brașov, București, Brăila, Cluj-Napoca, Constanța, Craiova, Galați, Iași, Pitești, Ploiești, Oradea, Târgu-Jiu, Timișoara

Republica Moldova: Chișinău (1 persoană).

#### ➤ **Metodologia și Design-ul Studiului**

Studiul a adoptat o abordare corelațională, utilizând chestionare auto-raportate pentru a evalua variabilele de interes. Eșantionul a inclus 455 de profesori din diverse medii educaționale. Datele colectate au fost analizate statistic pentru a identifica tiparele și asocierile dintre variabilele studiate.

69,2% dintre respondenți au fost total de acord cu afirmația „În cadrul procesului predare-învățare ofer feedback în mod constant elevilor mei”. Într-un procent de 21,8 au fost cei care au fost de acord cu această afirmație.

Cei cu o părere neutră au fost în proporție de doar 7,5%, în timp ce cei care au fost în dezacord au fost în proporție de doar 1,6%.

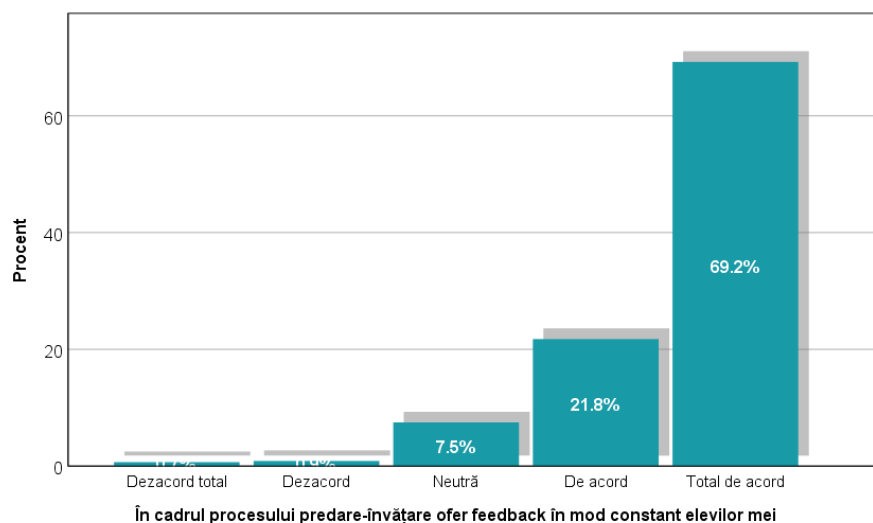


Figura nr. 12.VI. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți privind faptul de a oferi feedback constant elevilor

84,4% dintre participanții la studiu sunt de acord și total de acord că *elevii lor se simt motivați de ei, prin oferirea de feedback pozitiv concret privitor la aspectele procesului instructiv-educativ*. Dintre ceilalți respondenți, 12,3% au o părere neutră, iar 3,3% sunt în dezacord cu această afirmație.

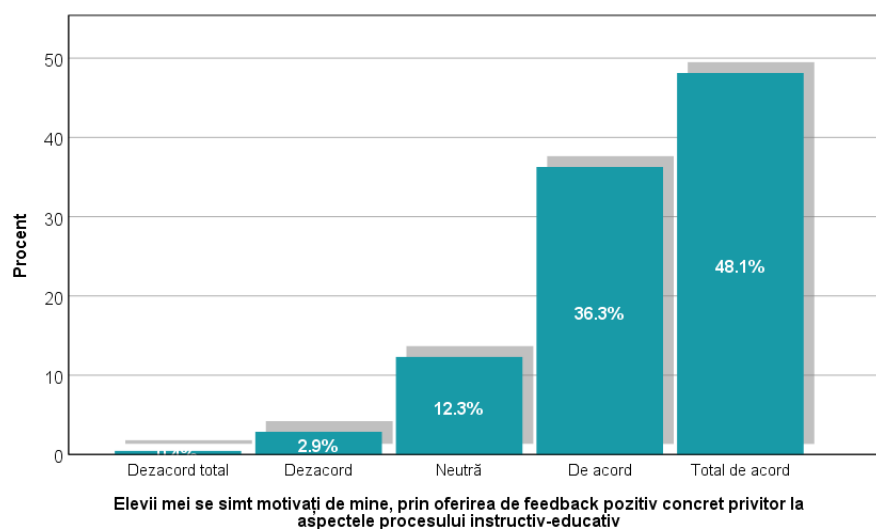


Figura nr. 25.VI. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți privind percepția asupra motivației elevilor

Tabelul 31.VI ilustrează în mod eficient legătura critică dintre variabilele studiate, oferind o imagine clară și cuantificabilă a relațiilor dintre feedback-ul pozitiv și motivația elevilor, evidențiind astfel relevanța și impactul acestora în contextul educațional. Corelația dintre feedback-ul pozitiv și motivația elevilor este centrală în scopul cercetării, ilustrând direct impactul comportamentului profesorilor asupra motivației elevilor. Coeficientul de corelație Pearson de 0.703 indică o corelație pozitivă puternică și semnificativă ( $p \leq 0.05$ ), subliniind importanța feedback-ului pozitiv.

Tabelul nr. 31.VI. Analiza corelațională între feedback pozitiv și motivație

		Motivație
Feedback pozitiv	Coeficientul de corelație Pearson	.703**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	455

\*\*Corelația este semnificativă dacă  $p \leq 0.05$ .

Tabelul 30. VI. demonstrează corelația semnificativă dintre convingerile de autoeficacitate ale profesorilor și tendința lor de a oferi feedback pozitiv, susținând ipoteza că autoeficacitatea influențează comportamentele de feedback.

Se prezintă în mod clar cum autoeficacitatea profesorilor se aliniază cu practicile lor de furnizare a feedback-ului pozitiv, corelând direct cu implicarea și motivația elevilor.

Tabelul nr. 30.VI. Analiza corelațională între convingerile de autoeficacitate și feedback pozitiv

		Feedback pozitiv
Auto-eficacitate	Coeficientul de corelație Pearson	.507**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	455

\*\*Corelația este semnificativă dacă  $p \leq 0.05$ .

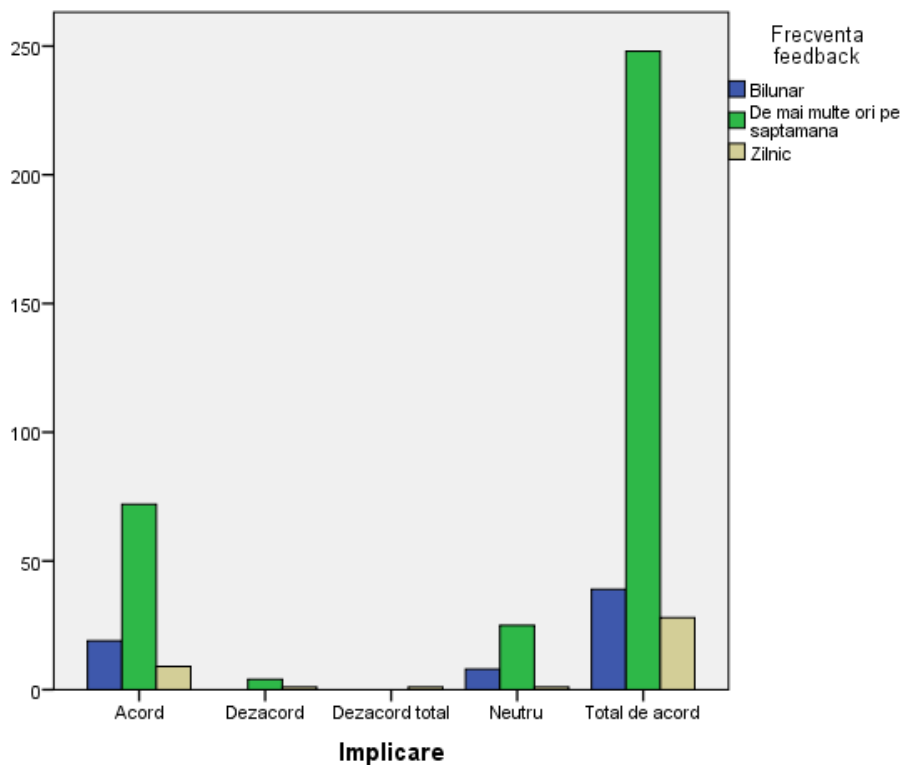


Figura nr. 30. VI. Reprezentarea grafică a feedback-ului pozitiv în raport cu frecvența cu care se oferă din perspectiva implicării

Această figură arată legătura dintre frecvența feedback-ului pozitiv și implicarea elevilor, confirmând ipotezele referitoare la impactul feedback-ului pozitiv asupra implicării elevilor. Rezultatele testului chi-pătrat ne confirmă prezența unei asocieri semnificative între frecvența feedback-ului pozitiv și părerea cu privire la afirmația „*Elevii mei se simt motivați de mine, prin oferirea de feedback pozitiv concret privitor la aspectele procesului instructiv-educativ.*” ( $\chi^2=14331$ ;  $df=8$ ;  $p=0,004$ ).

➤ **Concluzii** Analiza corelațională a identificat o corelație pozitivă semnificativă între convingerile de autoeficacitate ale profesorilor și furnizarea de feedback pozitiv. Acest lucru sugerează că profesorii cu niveluri mai ridicate de autoeficacitate pot fi mai înclinați să ofere feedback pozitiv elevilor lor. **Studiul a confirmat o corelație semnificativă între furnizarea de feedback pozitiv și motivația elevilor.** Acest lucru subliniază importanța întăririi pozitive în creșterea motivației intrinseci și a implicării elevilor în procesul de învățare. Contrar așteptărilor, **analiza corelațională nu a confirmat o relație semnificativă între furnizarea de feedback pozitiv și implicarea elevilor, conform percepției profesorilor.** Explorări suplimentare pot fi

justificate pentru a înțelege factorii care contribuie la implicarea elevilor dincolo de mecanismele de feedback.

**Rezultatele au indicat o asociere semnificativă între frecvența feedback-ului pozitiv și percepțiile de autoeficacitate ale profesorilor, precum și motivația elevilor. Acest lucru sugerează că frecvența feedback-ului pozitiv poate juca un rol în modelarea percepțiilor și experiențele profesorilor și elevilor în contextul educațional.**

Măsura în care feedback-ul pozitiv este oferit de profesori este asociată cu nivelului de implicare și motivație al elevilor. Elevii care au primit feedback pozitiv consistent și semnificativ au demonstrat niveluri mai ridicate de implicare și motivație intrinsecă, subliniind rolul esențial pe care feedback-ul profesorului îl joacă în modelarea experienței de învățare.

## **CAPITOLUL VII. STUDIU CONSTATATIV PRIVIND ANXIETATEA DE TESTARE, LOCUSUL DE CONTROL ȘI PERCEPȚIA FEEDBACK-ULUI POZITIV- UN STUDIU PRIVIND IMPACTUL DIN PERSPECTIVA ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Studiul a investigat relațiile dintre anxietatea de testare, locusul de control și percepția feedback-ului pozitiv în rândul elevilor de școală primară. Acesta a avut ca scop înțelegerea modului în care acești factori psihologici influențează performanța academică și bunăstarea elevilor.

➤ **Scopul și obiectivele cercetării** pe care ni le-am propus pentru a examina relația dintre anxietatea de testare, percepția asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control au fost:

1. Examinarea anxietății de testare în rândul elevilor de școală primară.
2. Investigarea asocierii dintre anxietatea de testare și tipul de evaluare preferat.
3. Investigarea asocierii dintre anxietatea de testare și percepția asupra feedback-ului pozitiv.
4. Investigarea asocierii dintre anxietatea de testare și locusul de control.
5. Investigarea asocierii dintre percepția asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control.

Prin abordarea acestor obiective, studiul nostru a urmărit să avanseze înțelegerea teoretică a interrelațiilor complexe dintre feedback-ul pozitiv, anxietatea de testare și locusul de control în rândul elevilor de școală primară, oferind în același timp implicații utile pentru practica și intervenția educațională. Ne-am propus să contribuim cu date empirice care să stea la baza strategiilor pentru promovarea experiențelor academice pozitive și a bunăstării emoționale în rândul elevilor de școală primară.

➤ **Ipotezele cercetării** au fost următoarele:

### ***Anxietatea de testare și tipul de evaluare preferat***

*Ipoteza nulă (H0):* Nu există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și tipul lor preferat de evaluare.

*Ipoteza alternativă (H1):* Există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor din școala primară și tipul lor preferat de evaluare.

### ***Anxietatea de testare și percepția asupra feedback-ului pozitiv***



*Ipoteza nulă (H0):* Nu există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și percepția lor asupra feedback-ului pozitiv primit de la profesor.

*Ipoteza alternativă (H1):* Există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și percepția lor asupra feedback-ului pozitiv primit de la profesor.

### ***Anxietatea de testare și locusul de control***

*Ipoteza nulă (H0):* Nu există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare ale elevilor de școală primară și locusul de control.

*Ipoteza alternativă (H1):* Există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și locusul de control.

### ***Percepția asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control***

*Ipoteza nulă (H0):* Nu există o asociere semnificativă între percepția elevilor de școală primară asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control.

*Ipoteza alternativă (H1):* Există o asociere semnificativă între percepția elevilor de școală primară asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control.

➤ Studiul a utilizat **un design corelațional transversal**. Eșantionul a inclus 455 de elevi de școală primară din diferite clase din învățământul primar de stat din Cluj-Napoca, din cadrul Liceului Teoretic Onisifor Ghibu, selectați prin tehnica de eșantionare aleatorie stratificată.

Chestionarele administrate au inclus măsuri pentru anxietatea de testare, percepția asupra feedback-ului pozitiv, locusul de control și alte variabile demografice. Datele au fost analizate folosind statistici descriptive și testul chi-pătrat pentru a determina asocierile dintre variabile. Observăm că în general, în grupul studiat, anxietatea de testare este mică spre deloc. Astfel, 55,6 % dintre copii au răspuns la întrebarea „Cât de tare te sperie evaluarea pe o scară de la 1 la 5?” cu puțin, iar 23,1% dintre elevi au spus deloc.

Tabelul nr. 6.VII. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de anxietatea de testare

<i>Anxietate de testare</i>		Frecvența	Procent
Valid	Deloc	105	23.1
	Foarte, foarte tare	14	3.1

Foarte tare	21	4.6
Puțin	253	55.6
Tare	62	13.6
Total	455	100.0

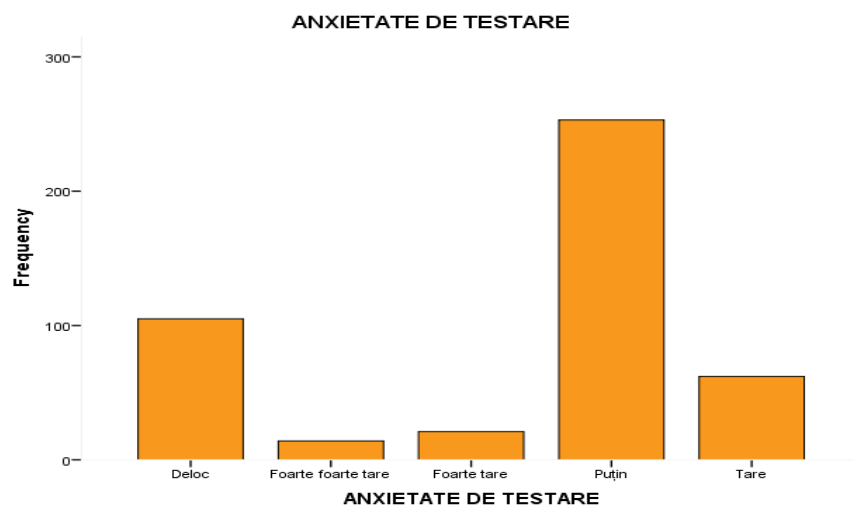


Figura nr. 5.VII. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți în funcție de anxietatea de testare

Datele prezentate au reflectat preferințele elevilor din grupul studiat cu privire la diferitele forme de evaluare. Majoritatea elevilor preferă această formă de evaluare, ceea ce poate indica faptul că se simt mai confortabil cu evaluările tradiționale, care sunt bine structurate și familiare.

Tabelul nr. 8.VII. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de tipul de evaluare preferată  
*Evaluarea preferată*

		Frecvența	Procent
Valid	Evaluare în scris la clasă	236	51.9
	Evaluare orală la clasă, din bancă sau la tablă	124	27.3
	Sarcinile rezolvate acasă	71	15.6
	Teste online	24	5.3
	Total	455	100.0

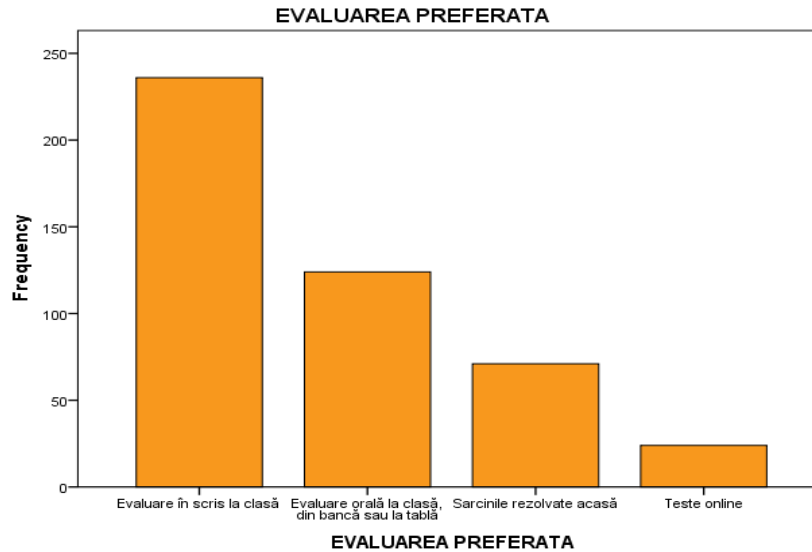


Figura nr. 6.VII. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți în funcție de tipul de evaluare preferată

O proporție semnificativă de elevi preferă evaluarea orală, ceea ce sugerează că acești elevi se simt mai încrezători în abilitățile lor de comunicare verbală și preferă interacțiunea directă cu profesorul.

Tabelul nr. 10.VII. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de tipul de feedback perceput

*Percepția asupra feedback-ului*

		Frecvența	Procent
Valid	Feedback negativ	203	44.6
	Feedback pozitiv	252	55.4
Total		455	100.0

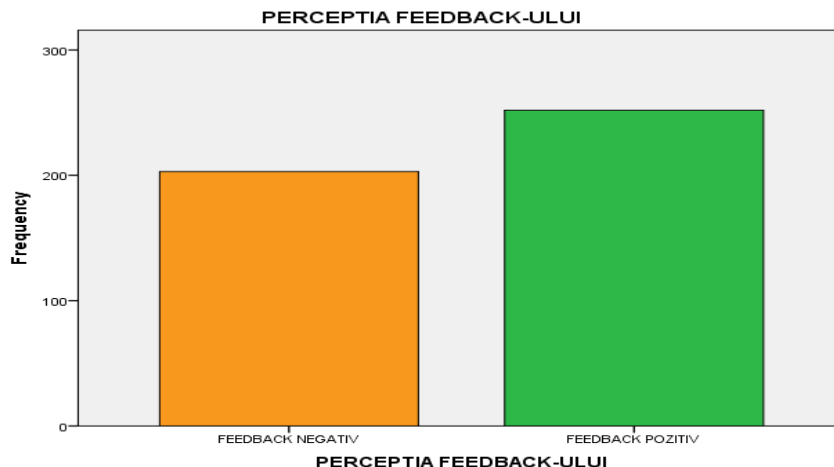


Figura nr. 7.VII. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți în funcție de tipul de evaluare preferată

Percepția elevilor asupra feedback-ului joacă un rol marcant în modul în care aceștia își formează atitudinea față de învățare și față de disciplinele studiate. Datele prezentate au arătat că 55,4% dintre elevi percep feedback-ul ca fiind pozitiv, în timp ce 44,6% îl percep ca fiind negativ.

Aceste informații au implicații semnificative pentru procesul educațional. Elevii care percep feedback-ul ca fiind pozitiv se simt mai încrezători în abilitățile lor și au o stimă de sine mai ridicată.

Tabelul nr. 12.VII. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de tipul de locusul de control

<i>Locus de control</i>		Frecvența	Procent
Valid	Extern	260	57.1
	Intern	195	42.9
Total		455	100.0

57,1 % dintre elevi prezintă un locus de control extern, iar 42,9 % dintre elevi au un locus de control intern.

Locusul de control se referă la gradul în care indivizii cred că au control asupra evenimentelor care le influențează viața.

Elevii cu locus de control extern (57,1%) tind să creadă că succesul sau eșecul lor în educație este influențat de factori externi precum norocul, dificultatea sarcinilor sau acțiunile altor persoane (profesori, colegi). Elevii cu un locus de control extern pot fi mai puțin motivați să își îmbunătățească performanțele academice, deoarece nu văd o legătură clară între eforturile lor și rezultatele obținute. În ceea ce privește elevii cu un locus de control intern (42,9%), ei consideră că rezultatele lor sunt direct legate de efortul și abilitățile personale. Elevii cu un locus de control intern sunt adesea mai motivați și mai rezilienți în fața dificultăților academice.

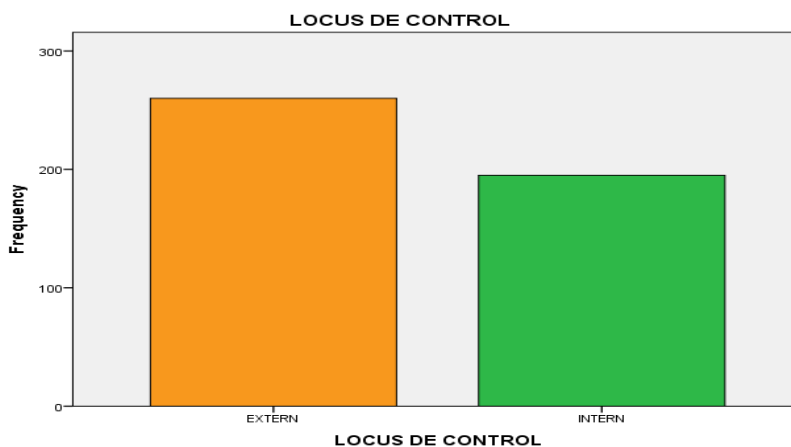


Figura nr. 8.VII. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți în funcție de tipul de locus de control

Datele au reflectat că majoritatea elevilor din grupul studiat au un locus de control extern. Pentru a îmbunătăți percepția și atitudinea lor față de învățare, este esențial ca profesorii să adopte strategii care să încurajeze dezvoltarea unui locus de control intern, ajutând elevii să își dezvolte încrederea în capacitatea lor de a influența propriile rezultate academice prin efort și perseverență.

Tabelul nr. 14.VII. a arătat relația dintre anxietatea de testare și tipul de evaluare preferată, esențial pentru a testa ipoteza asociată.

Tabelul nr. 14.VII. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de tipul de evaluare preferată și anxietatea de testare

---

Evaluare preferată

Total

		Evaluare				Total
		Evaluare în scris		din bancă sau rezolvate Teste		
		la clasă	la tablă	acasă	online	
Anxietatea de testare	Deloc	63	35	5	2	105
	Foarte, foarte tare	5	4	5	0	14
	Foarte tare	5	4	11	1	21
	Puțin	141	66	32	14	253
	Tare	22	15	18	7	62
Total		236	124	71	24	455

S-a realizat testul chi-pătrat pentru a determina asocierea dintre anxietatea de testare și tipul de evaluare preferat de elevi. Rezultatele testului chi-pătrat ne confirmă prezența unei asocieri semnificative între anxietatea de testare și tipul de evaluare preferat de elevi. ( $\chi^2=57.075$ ;  $df=12$ ;  $p=0,000$ ), **confirmându-se Ipoteza alternativă (H1)**: Există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor din școala primară și tipul lor preferat de evaluare.

**Nivelul de anxietate de testare influențează preferințele elevilor pentru anumite tipuri de evaluare.** Elevii cu diferite niveluri de anxietate de testare preferă diferite tipuri de evaluări, ceea ce ar putea implica necesitatea unor abordări personalizate în metodele de evaluare pentru a reduce anxietatea și a îmbunătăți performanța și experiența de învățare a elevilor.

Tabelul nr. 18.VII. a evidențiat asocierea dintre locusul de control și anxietatea de testare, evident pentru a testa ipoteza relevantă.

Tabelul nr. 18.VII. Locusul de control în raport cu anxietatea de testare

		Locus de control		
		Extern	Intern	Total
Anxietatea de	Deloc	59	46	105

testare	Foarte, foarte tare	10	4	14
	Foarte tare	18	3	21
	Puțin	133	120	253
	Tare	40	22	62
Total		260	195	455

Constatările noastre au urmărit aspectele prezentate mai jos.

✓ *Anxietatea de testare și tipul de evaluare preferat*: S-a confirmat o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare și tipul de evaluare preferat ( $\chi^2=57.075$ ,  $p=0.000$ ).

✓ *Anxietatea de testare și percepția asupra feedback-ului pozitiv*: Nu s-a confirmat o asociere semnificativă între anxietatea de testare și percepția asupra feedback-ului pozitiv ( $\chi^2=6.616$ ,  $p=0.158$ ).

✓ *Anxietatea de testare și locusul de control*: S-a confirmat o asociere semnificativă între anxietatea de testare și locusul de control ( $\chi^2=11.743$ ,  $p=0.019$ ).

✓ *Percepția asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control*: Nu s-a confirmat o asociere semnificativă între percepția asupra feedback-ului pozitiv și locusul de control ( $\chi^2=0.327$ ,  $p=0.568$ ).

Studiul a **confirmat ipoteza care sugerează o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare în rândul elevilor de școală primară și tipul lor preferat de evaluare.**

**Rezultatele nu au indicat nicio asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și percepția lor asupra feedback-ului pozitiv primit de la profesor.** Acest lucru sugerează că percepțiile elevilor cu privire la feedback-ul primit de la profesor ar putea să nu fie influențate de nivelul lor de anxietate. Explorarea suplimentară a factorilor care afectează percepția elevilor cu privire la feedback este necesară pentru a spori eficacitatea strategiilor de oferire a feedback-ului în mediul educațional.

**Studiul a confirmat ipoteza conform căreia există o asociere semnificativă între nivelul de anxietate de testare al elevilor de școală primară și locusul lor de control.** Acest lucru implică faptul că elevii care se confruntă cu niveluri mai ridicate de anxietate la testare pot

prezenta diferențe în convingerile lor cu privire la gradul de control pe care îl au asupra rezultatelor lor academice.

**Lipsa de asociere între percepția asupra feedback-ului pozitiv și a locusul de control implică faptul că convingerile elevilor cu privire la controlul asupra rezultatelor academice pot să nu fie influențate de percepțiile lor asupra feedback-ului primit de la profesori.** Cercetările ulterioare ar putea explora factori suplimentari care contribuie înțelegerea acestor mecanisme.



## **CAPITOLUL VIII. STUDIU CVASI-EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAȚIA ȘI STIMA DE SINE LA ELEVII DE ȘCOALĂ PRIMARĂ – EVALUAREA EFICACITĂȚII FEEDBACK-ULUI POZITIV**

În educație, motivația și stima de sine sunt vitale pentru dezvoltarea elevilor. Feedback-ul pozitiv îndeplinește un rol principal în îmbunătățirea acestor aspecte. Conform teoriei lui Bandura, motivația și autoeficacitatea sunt influențate de mediul social și feedback-ul primit. Motivația scăzută poate duce la retragere și dezorganizare. Cultivarea stimei de sine prin feedback pozitiv este esențială, contribuind la percepția elevilor asupra competențelor lor și la sprijinul social primit.

➤ **Scopul și obiectivele cercetării urmărite** au fost de a evalua impactului feedback-ului pozitiv asupra motivației și stimei de sine la elevii de școală primară. Obiectivele au inclus evaluarea nivelului motivației și stimei de sine, investigarea influenței feedback-ului pozitiv, identificarea factorilor de moderare și oferirea de recomandări pentru profesori.

➤ **Ca întrebări de cercetare** s-au formulat următoarele:

1. Cum influențează feedback-ul pozitiv motivația elevilor de clasa a IV-a?
2. Cum impactează feedback-ul pozitiv stima de sine a elevilor?
3. Există diferențe de gen în relația dintre feedback-ul pozitiv, motivație și stima de sine?
4. Ce recomandări pot fi oferite profesorilor pentru a integra eficient feedback-ul pozitiv?

➤ Studiul a propus următoarele **ipoteze**:

H0: Nu există o relație semnificativă între feedback-ul pozitiv și motivație/stima de sine.

H1: Feedback-ul pozitiv este asociat pozitiv cu creșterea motivației și stimei de sine.

H0: Nu există diferențe de gen în eficacitatea feedback-ului pozitiv.

H1: Există diferențe de gen semnificative în eficacitatea feedback-ului pozitiv.

➤ **Design-ul cercetării**

Designul este de tip pretest-posttest, cu variabile independente (programul de intervenție) și variabile dependente (motivația și stima de sine).

➤ **Program de intervenție bazat pe strategii de oferire a feedback-ului pozitiv.** S-a implementat un program de intervenție bazat pe strategii de oferire a feedback-ului pozitiv în clasele selectate pentru participarea la acest studiu. S-au instruit profesorii cu privire la conținutul programului de intervenție și la tehnicile de oferire a feedback-ului pozitiv, cum ar fi oferirea de laude specifice, încurajarea și recunoașterea efortului.

### **Programul de intervenție a inclus următoarele componente:**

- *Introducere în feedback-ul pozitiv*: Prezentarea teoretică a conceptului și beneficiilor feedback-ului pozitiv. Profesorii au fost informați despre conceptul de feedback pozitiv și importanța acestuia în dezvoltarea stimei de sine și a motivației elevilor.
- *Tehnici de oferire a feedback-ului pozitiv*: Instruirea profesorilor cu privire la utilizarea de laude specifice, încurajarea constantă și recunoașterea efortului depus de elevi, prin ghid specific de introducere și furnizare a feedback-ului, fișe de observație individuală, stickere motivaționale.
- *Exerciții practice*: Activități și scenarii de practică pentru profesori, care să le permită să aplice tehnicile în mod eficient realizat în mod individual, de oricâte ori se solicită.
- *Monitorizare și feedback*: Sesiuni de follow-up pentru a monitoriza progresul și a oferi feedback profesorilor cu privire la aplicarea tehnicilor în clasă. Profesorii au aplicat tehnicile de oferire a feedback-ului pozitiv în cadrul orelor de curs, punând accent pe laude specifice, încurajare constantă și recunoașterea efortului.

### **Durata programului:**

Programul de intervenție a fost desfășurat pe parcursul a patru luni, din septembrie 2022 până în ianuarie 2023. Intervenția a inclus 4 sesiuni de instruire practică pentru profesori, câte una în fiecare lună cu o durată de 2 ore pe sesiune.

➤ **Eșantionul** a inclus 119 elevi din clasa a IV-a a din Liceul Teoretic "Onisifor Ghibu", Cluj-Napoca. Distribuția de gen a fost aproape egală, cu 50,4% băieți și 49,6% fete.

#### ➤ **Instrumente de cercetare**

Scala Rosenberg pentru Stima de Sine: măsoară stima de sine cu 10 itemi pe o scală Likert.

MSLQ: evaluează motivația și strategiile de învățare ale elevilor, cu o secțiune dedicată motivației (31 itemi).

#### ➤ **Procedură**

Studiul a urmat proceduri etice stricte, obținând consimțământul informat. Programul de intervenție s-a desfășurat pe patru luni și a inclus sesiuni de instruire pentru profesori, exerciții practice, și monitorizare. Evaluările pretest și post-test au măsurat motivația și stima de sine ale elevilor.

#### ➤ **Analiza datelor și rezultatele cercetării**

Datele au fost analizate statistic utilizând IBM SPSS. Rezultatele au arătat o creștere semnificativă a stimei de sine și motivației după intervenție. Testul t pentru eșantioane perechi a confirmat aceste creșteri atât pentru băieți, cât și pentru fete.

Tabelul nr. 1.VIII oferă o vedere de ansamblu a compoziției eșantionului, cu o distribuție aproape egală între băieți și fete.

Tabelul nr. 1.VIII. Distribuția eșantionului de subiecți pe gen biologic

<i>Genul biologic</i>		Frecvența	Procent
Date	Masculin	60	50,4
validate	Feminin	59	49,6
	Total	119	100,0

În tabelul de mai jos se pot urmări valorile indicelui Cronbach alfa pentru scalele folosite în acest studiu.

Coeficienții alfa de validitate a scalelor ce măsoară stima de sine, cu 10 itemi, au valorile de 0,888, respectiv 0,907, ceea ce demonstrează că au un nivel foarte bun de fidelitate de fidelitate. Coeficienții alfa de validitate a instrumentului MSLQ are valoare 0.79, și respectiv 0,70 ceea ce demonstrează că au un nivel foarte bun de fidelitate.

Tabelul nr. 2.VIII. Coeficienții de validitate ai scalelor

Scala	Cronbach's Alpha	Număr itemi
Scala stimei de sine Rosenberg – pre-test	0,888	10
Scala stimei de sine Rosenberg – post-test	0,907	10
MSLQ - pre-test	0,790	31
MSLQ – post-test	0,705	31

### **Stima de sine pre-test**

Se constată că scorul mediu privind stima de sine, evaluată la momentul inițial, se situează la 24,65. Valorile se abat de la medie în plus sau în minus cu 3,198. Scorul minim constatat a fost de 10 în timp ce scorul maxim a fost de 29. Observăm că avem o curbă asimetrică negativ, înclinată

spre dreapta (Coeficientul de asimetrie Skewness -2,279), cu mai multe valori extreme spre stânga și leptokurtică (Coeficientul de boltire 5,745), mai ascuțită decât o distribuție normală.

Tabelul nr. 4.VIII. Scorul stimei de sine

*Statistici descriptive*

Stima de sine – pre-test

N	Date validate	119
	Date lipsă	0
Media		24,65
Mediana		25,00
Modul (Dominanta)		27
Abaterea standard		3,198
Coeficientul de asimetrie Skewness		-2,279
Coeficientul de boltire Kurtosis		5,745
Minim		10
Maxim		29

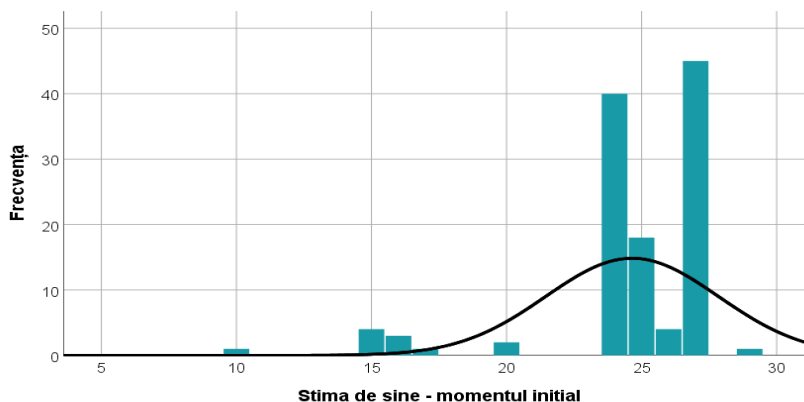


Figura nr. 2.VIII. Nivelul stimei de sine inițial

**Stima de sine post-test**

Analizând eșantionul în funcție de scorul privind stima de sine la finalul experimentului, se constată că valoarea medie a fost de 36,33. Valoarea minimă constatată s-a situat la 30, iar cea maximă la 40. Valorile scorului ce definesc stima de sine se abat de la valoarea medie în plus sau în minus cu 2,39.

Avem o curbă asimetrică negativ, ușor înclinată spre dreapta (Coeficientul de asimetrie Skewness -0,275), cu mai multe valori extreme spre stânga și platikurtică (Coeficientul de boltire -0,243), mai plată decât o distribuție normală.

Tabelul nr. 6.VIII. Scorul stimei de sine post-test

*Statistici descriptive*

Stima de sine – post-test

N	Date validate	119
	Date lipsă	0
Media		36,33
Mediana		36,00
Modul (Dominanta)		36
Abaterea standard		2,397
Coeficientul de asimetrie Skewness		-,275
Coeficientul de boltire Kurtosis		-,243
Minim		30
Maxim		40

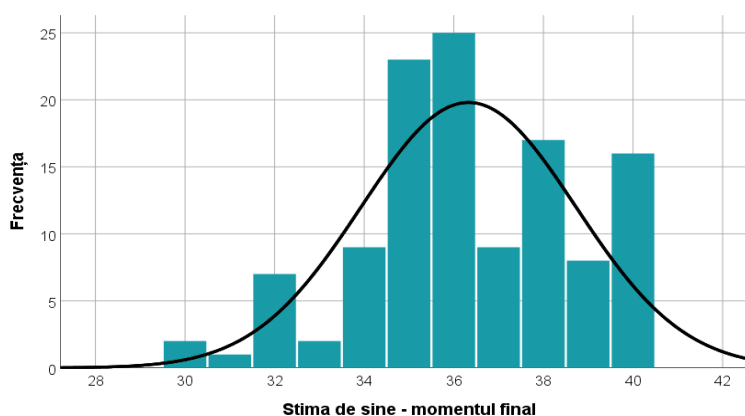


Figura nr. 4.VIII. Nivelul stimei de sine post-test

**Comparație a nivelului stimei de sine între cele două momente de evaluare**

Folosind testul t pentru eșantioane dependente am comparat valorile medii ale nivelului stimei de sine dintre momentul inițial și momentul post-experimental. La momentul inițial scorul mediu al stimei de sine era 24.65, în timp ce la momentul final a fost de 36,33.

Rezultatele analizei statistice ( $t=-33,376$ ;  $df=118$ ;  $p<0,001$ ) ne arată o diferență semnificativă statistic, valorile la momentul final fiind semnificativ mai mari decât la momentul inițial, validând astfel *Ipoteza alternativă (H1)*: Implementarea feedback-ului pozitiv de către profesori este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului stimei de sine în rândul elevilor de școală primară.

Tabelul nr. 8.VIII. Statistici comparative stimă de sine

*Statistici descriptive pentru eşantioanele perechi*

		Media	N	Abaterea standard
Perechea 1	Stima de sine – pre-test	24,65	119	3,198
	Stima de sine – post-test	36,33	119	2,397

Din tabelul următor putem observa că toți elevii care au avut inițial o stimă de sine scăzută au înregistrat la final o stimă de sine înaltă. Dintre elevii care au avut inițial o stimă de sine medie, 10,8% au rămas la final tot cu o stimă de sine medie, în timp ce 89,2% au ajuns la final la o stimă de sine înaltă.

Tabelul nr. 10.VIII. Statistici comparative stimă de sine progres

*Stima de sine – pre-test \* Stima de sine – post-test*

				Stima de sine - post-test		
				Stimă de sine medie	Stimă de sine înaltă	Total
Stima de sine – pre-test	Stimă de sine scăzută	Frecvența %	0	8	8	
			0,0%	100,0%	100,0%	
	Stimă de sine medie	Frecvența %	12	99	111	
			10,8%	89,2%	100,0%	
Total	Frecvența		12	107	119	
			%	10,1%	89,9%	100,0%

**Motivație pre-test**

Se constată că scorul mediu privind motivația, evaluată la momentul inițial, se situează la 154,74. Valorile se abat de la medie în plus sau în minus cu 18,159. Scorul minim constatat a fost de 62 în timp ce scorul maxim a fost de 174.

Tabelul nr. 12.VIII. Statistică descriptivă motivație

*Statistici descriptive*

Motivație – pre-test

N	Date validate	119
---	---------------	-----

Date lipsă	0
Media	154.74
Mediana	160
Modul (Dominanta)	163
Abaterea standard	18.159
Coeficientul de asimetrie Skewness	-3.166
Coeficientul de boltire Kurtosis	12.869
Minim	62
Maxim	174

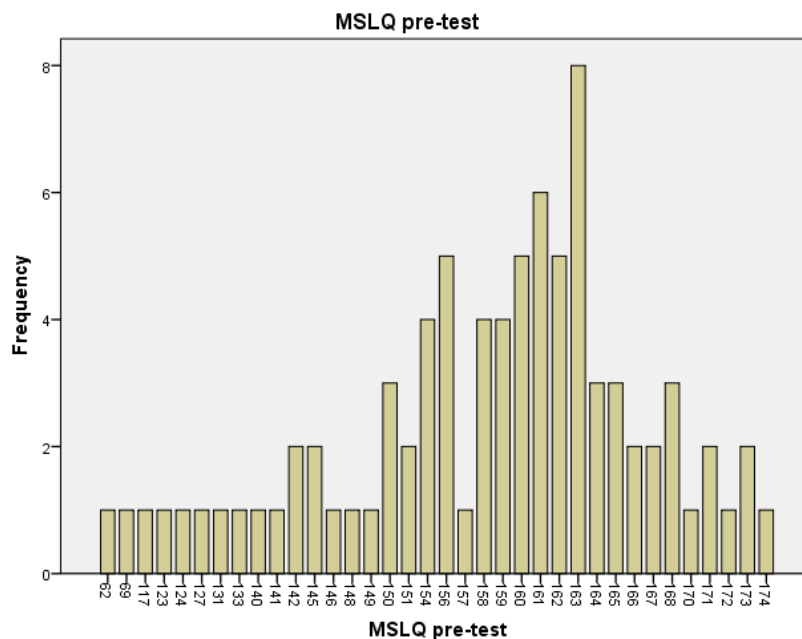


Figura nr. 7.VIII. Nivelul motivației pre-test

### Motivație post-test

Analizând eșantionul în funcție de scorul privind motivația la finalul experimentului, se constată că valoarea medie a fost de 177. Valoarea minimă constatată s-a situat la 58, iar cea maximă la 199. Valorile scorului ce definesc stima de sine se abat de la valoarea medie în plus sau în minus cu 21,637.

Tabelul nr. 13.VIII. Statistică descriptivă motivație post-test

*Statistici descriptive*

Motivație – post-test

N	Date validate	119
	Date lipsă	0
Media		177
Mediana		182
Modul (Dominanta)		187
Abaterea standard		21.637
Coeficientul de asimetrie Skewness		-3.889
Coeficientul de boltire Kurtosis		18.516
Minim		58
Maxim		199

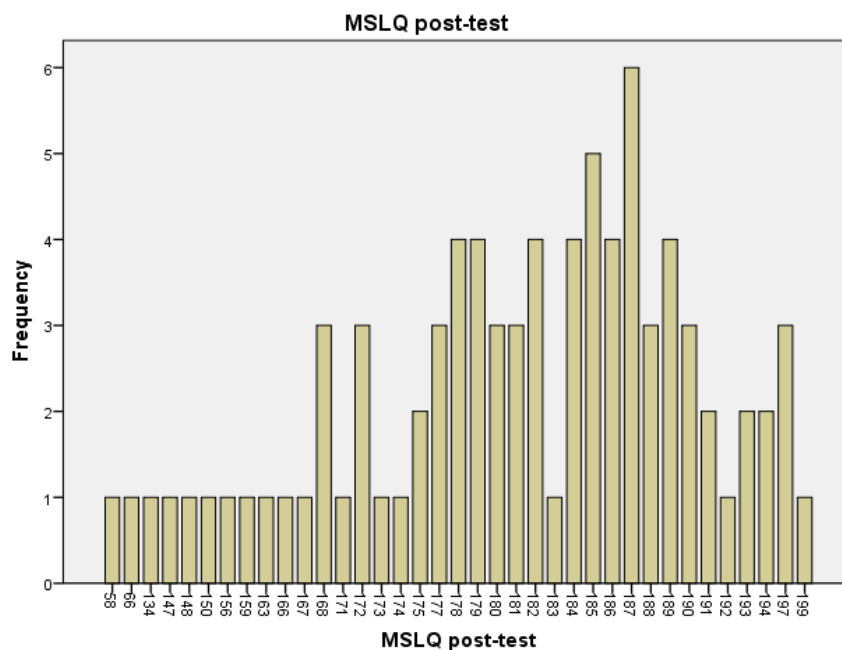


Figura nr. 8.VIII. Nivelul motivației post-test

### Comparație a nivelului motivației între cele două momente de evaluare

Pentru a compara valorile medii între nivelul motivației dintre momentul inițial și momentul post-experimental s-a folosit testul t pentru eșantioane perechi. La momentul inițial scorul mediu al motivației era 154,74, în timp ce la momentul final a fost de 177.

Rezultatele analizei statistice ( $t=35.871$ ;  $df=118$ ;  $p<0,001$ ) **ne arată o diferență semnificativă statistic, valorile la momentul final fiind semnificativ mai mari decât la momentul inițial**, validând astfel *Ipoteza alternativă (H1)*: **Implementarea feedback-ului**



**pozitiv de către profesori este asociată pozitiv cu o creștere a nivelului de motivație în rândul elevilor de școală primară.**

Tabelul nr. 14.VIII. Statistică descriptivă comparativă motivație post-test

*Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi*

		Media	N	Abaterea standard
Perechea 1	Motivație – pre-test	177.50	119	21.637
	Motivație – post-test	154.74	119	18.159

Comparând nivelurile motivației între cele două momente de evaluare atât pentru băieți, cât și pentru fete, **observăm creșteri semnificative statistic atât în cazul ambelor sexe, demonstrând eficiența programului indiferent de sexul participanților.**

Tabelul nr. 16.VIII. Statistică descriptivă comparativă pentru eșantioanele perechi

*Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi*

Genul			Media	N	Abaterea standard
Masculin	Perechea 1	Motivație pre-test	151.98	60	19,202
		Motivație post-test	174,10	60	22,597
Feminin	Perechea 1	Motivație pre-test	173	59	16,912
		Motivație post-test	199	59	20,502

Concluziile acestui studiu oferă dovezi care susțin rolul feedback-ului pozitiv în creșterea motivației și a stimei de sine în rândul elevilor de școală primară.

Există **asociere pozitivă între implementarea unor strategii de oferire a feedback-ului pozitiv de către profesori și o creșterea nivelului de motivație** în rândul elevilor de școală primară. Acest lucru indică faptul că, atunci când profesorii încorporează în mod activ feedback-ul pozitiv în practicile lor de instruire, elevii demonstrează niveluri de motivație crescute, potențial sporind implicarea și performanța lor în sarcinile academice.

Există o **asociere pozitivă între implementarea unor strategii de oferire a feedback-ului pozitiv de către profesori și o creștere a stimei de sine a elevilor din clasele primare.**

Acest lucru subliniază rolul întăririi pozitive în stimularea unui sentiment de încredere și valoare de sine în rândul elevilor.

Analizele noastre au relevat **efecte pozitive semnificative ale intervenției** ce presupune oferirea de feedback pozitiv elevilor atât asupra motivației, cât și asupra stimei de sine în rândul elevilor de școală primară. Mai exact, **nivelul stimei de sine și al motivației a crescut după aplicarea programului de intervenție propus**. Aceste rezultate subliniază importanța promovării unui mediu educațional caracterizat de sprijin, susținere și oportunități de afirmare.

Mai mult, studiul nostru a constatat că ambele sexe au avut rezultate bune în ceea ce privește creșterea nivelului de motivație și stimă de sine.

## CAPITOLUL IX. INTEGRAREA FEEDBACK-ULUI POZITIV. STUDII DE CAZ

Studiul a inclus 17 studii de caz pe un grup de elevi din ciclul primar provenind din medii socio-economice defavorizate. Obiectivele principale au fost investigarea impactului feedback-ului pozitiv asupra motivației și stimei de sine, explorarea rolului sprijinului parental și analiza transformării motivației și stimei de sine a elevilor. Cercetarea a fost realizată prin metode calitative și cantitative, inclusiv interviuri, observații și utilizarea Scalei Stimei de Sine Rosenberg

În această secțiune, cercetarea a urmărit să investigheze nivelul inițial și final al stimei de sine a elevilor de la Liceul Teoretic „Gheorghe Surdu” din Brezoi, utilizând Scala Stimei de Sine Rosenberg. Scopul a fost compararea rezultatelor cantitative cu datele calitative colectate din observații, interviuri și alte instrumente de evaluare pentru a identifica corelații între schimbările măsurate ale stimei de sine și percepțiile calitative ale elevilor privind propria dezvoltare personală pentru ca mai apoi să fie realizate și notate studiile de caz a 7 elevi dintre cei care au participat la cercetarea cantitativă.

Cercetarea a fost structurată în trei etape principale: definirea obiectivelor, selectarea participanților și colectarea datelor. S-a utilizat o abordare metodică pentru a asigura o înțelegere profundă a influenței feedback-ului pozitiv. Profesorii au fost instruiți prin ateliere și sesiuni de orientare pentru a integra eficient feedback-ul pozitiv în procesul de predare.

Obiectivele principale au inclus identificarea impactului feedback-ului pozitiv asupra motivației și stimei de sine a elevilor și rolul profesorilor în stimularea implicării active a elevilor în activitățile educaționale.

Metodele de colectare a datelor au inclus observații sistematice, interviuri și chestionare utilizând Scala Stimei de Sine Rosenberg. Datele au fost analizate pentru a identifica temele recurente legate de motivația elevilor, stima de sine și impactul feedback-ului pozitiv.

S-au efectuat observații sistematice în clasă pentru a urmări schimbările în comportamentul elevilor, participarea și stima de sine. S-a documentat frecvența și natura feedback-ului pozitiv oferit de profesori, prin notarea efectivă de către elevi atunci când au fost lăudați.

S-au realizat interviuri cu elevii, părinții și profesorii pentru a colecta date calitative despre experiențele și percepțiile lor. S-au adresat întrebări deschise pentru a înțelege perspectivele lor cu privire la impactul feedback-ului pozitiv.

Tabelul nr. 1.IX. Matricea răspunsurilor Focus-grup profesori

<b>Întrebare</b>	<b>Răspuns 1</b>	<b>Răspuns 2</b>	<b>Răspuns 3</b>	<b>Răspuns 4</b>	<b>Răspuns 5</b>
<i>2. Percepția asupra feedback-ului pozitiv</i>	„Este cel mai potrivit să ofer feedback pozitiv atunci când un elev depune efort suplimentar, arată îmbunătățiri sau atinge obiective importante.”	„Feedback-ul pozitiv este definit ca recunoașterea și comportamentelor și realizărilor.”	„Feedback-ul pozitiv înseamnă să îi lauzi pe elevi când fac ceva bine.”	„Îmi place să ofer feedback pozitiv când văd că un elev se străduiește mai mult sau face progrese.”	„Consider că este cel mai potrivit să ofer feedback pozitiv atunci când un elev demonstrează progres, inițiativă sau își depășește limitele.”
<i>3. Impactul feedback-ului pozitiv asupra stimei de sine</i>	„Am observat că elevii devin mai încrezători și motivați după ce primesc feedback pozitiv.”	„Un exemplu concret este un elev care, după mai multe laude pentru efortul său la matematică, a început să participe activ la ore și să obțină rezultate mai bune.”	„Elevii par mai încrezători și entuziasmați după ce le spun ceva frumos.”	„Un elev, după ce l-am lăudat de câteva ori la matematică, a început să se implice mai mult și să ia note mai bune.”	„Am un exemplu de elev care, după ce a primit laude constante pentru efortul său la citire, a început să citească cu mai multă încredere în fața clasei.”
<i>4. Impactul feedback-ului pozitiv asupra motivației</i>	„Feedback-ul pozitiv stimulează motivația elevilor, ajung să dorească să învețe și să performeze mai bine.”	„Există o diferență semnificativă în motivația elevilor care primesc constant feedback pozitiv comparativ cu cei care nu primesc la fel de mult feedback.”	„Laudele îi fac pe elevi să fie mai motivați și să vrea să învețe mai bine.”	„Elevii care primesc laude tot timpul sunt mult mai motivați decât cei care nu prea primesc.”	„Feedback-ul pozitiv sporește motivația elevilor, făcându-i să se implice mai activ în procesul de învățare.”
<i>5. Strategii de oferire a feedback-ului pozitiv</i>	„Prefer să ofer feedback verbal, dar și scris, depinde	„Mă asigur că feedback-ul pozitiv este	„Îmi place să le spun elevilor în față când fac ceva bine, dar	„Încerc să fiu sincer și să le spun exact ce	„Încerc și eu, când pot, să fiu sinceră și să le spun

	de context. De asemenea, ofer feedback public în fața clasei, dar și privat când este necesar.”	autentic, mai scap și un bravo, doar”	uneori și scriu mesaje. Depinde de situație.”	au făcut bine.”	exact ce au făcut bine, ca să fie clar pentru ei.”
6. <i>Provocări și soluții</i>	„Provocările includ timpul limitat pentru a oferi feedback individual și modul lor de răspuns la feedback. Mediul din care provin e cea mai mare provocare” (toți aprobă tare, ne abatem de la tematică puțin)	„Când un elev nu răspunde bine la feedback-ul pozitiv, încerc să înțeleg de ce și să ajustez abordarea.”	„Uneori nu am timp să le dau feedback fiecărui elev.”	„Unii nu reacționează bine la laude.”	„Cei mai mulți cunosc de acasă bătaia, țipatul, e greu.”
7. <i>Evaluare și îmbunătățire</i>	„Văd dacă feedback-ul funcționează prin felul în care elevii se comportă și învață mai bine.”	„Mi-ar plăcea să am mai multe resurse și cursuri despre cum să dau feedback pozitiv, dacă elevul greșește, ce pot spune bine despre?”	„Evaluez eficacitatea feedback-ului prin monitorizarea îmbunătățirilor în comportamentul și performanțele elevilor.”	„Aș aprecia mai multe resurse, fac cumva lucrurile intuitiv, pentru a îmbunătăți modul în care ofer feedback, cred că nu se referă doar la laude, nu?”	-
8. <i>Întrebări deschise/ sugestii neacoperite de discuție</i>	„Sugerez colegilor să fie sinceri și specifici în feedback-ul	„Și eu le sugerez colegilor să fie sinceri și să le spună elevilor	„Este important să oferim feedback pozitiv consecvent și	-	-

lor pentru a avea un impact real asupra elevilor.”	exact ce au făcut bine.”	să-l adaptăm în funcție de nevoile și realizările fiecărui elev, mai ales că cei mai mulți aud un alt limbaj.”		
--	--------------------------	--	--	--

*Sondaje/chestionare:* S-au administrat chestionare pentru a colecta date cantitative privind stima de sine, utilizând scale standardizate, cum este Scala stimei de sine Rosenberg.

Din analiza datelor am identificat faptul că din perspectiva profesorilor feedback-ul pozitiv este esențial pentru dezvoltarea încrederii, motivației și performanțelor elevilor. Profesorii recunosc importanța acestuia și **încearcă să-l ofere într-un mod autentic și specific**, adaptându-se la nevoile fiecărui elev. Cu toate acestea, **există provocări legate de timpul limitat și reacțiile variate ale elevilor**, iar **profesorii ar aprecia mai multe resurse și formare pentru a-și îmbunătăți practicile de feedback pozitiv**. Sinceritatea și specificitatea sunt esențiale pentru ca feedback-ul să fie semnificativ și eficient.

Pentru a valida constatările demersurilor de cercetare calitativă prin metoda studiilor de caz, am realizat și o analiză cantitativă ce ne oferă o măsură obiectivă asupra diferențelor obținute în cadrul grupului selectat în ceea ce privește stima de sine, înainte și după intervenție.

În cadrul lucrării au fost cuprinse 7 studii de caz, detaliate în rândurile ce urmează.

Tabelul nr. 5.IX. Rezumatul studiilor de caz

NR.	Sex	Vârstă	Limbi vorbite	Anamneză
1	Feminin	11 ani	Română, Rromani	Probleme de stimă de sine, motivație scăzută, implicare redusă în clasă
2	Masculin	11 ani	Română, Rromani	Probleme de stimă de sine, dificultăți financiare, motivație și angajament academic reduse
3	Feminin	11 ani	Română, Rromani	Performanțe modeste, implicare scăzută, motivație redusă
4	Feminin	11 ani	Română, Rromani	Absenteism prelungit, performanțe școlare suboptime, mediu familial complex
5	Feminin	11 ani	Română	CES (Cerințe Educative Speciale), diagnosticată cu tulburări specifice de învățare

6	Masculin	11 ani	Română	Interes crescut pentru matematică, participare la concursuri educaționale, dorința de a deveni un model pentru sora sa
7	Masculin	11 ani	Română	Aprecieri pentru matematică și participare activă la concursuri educaționale

Secțiunea include detalierea a șapte studii de caz reprezentative, fiecare subliniind impactul feedback-ului pozitiv asupra motivației, stimei de sine și comportamentului elevilor:

1. *Studiul 1: B.F.E.*

Analizează progresul unei eleve de 11 ani într-un context familial activ, evidențiind impactul feedback-ului pozitiv asupra stimei de sine, motivației și implicării în activitățile școlare.

2. *Studiul 2: D.O.V.*

Explorează traiectoria evolutivă a unui elev de 11 ani cu dificultăți financiare, demonstrând cum feedback-ul pozitiv poate stimula stima de sine, motivația și reziliența.

3. *Studiul 3: F.M.F.*

Prezintă evoluția unei eleve de 11 ani de la o implicare scăzută la un angajament activ, subliniind rolul feedback-ului pozitiv în stimularea motivației intrinseci.

4. *Studiul 4: F.Ș.R.*

Examinează procesul de reintegrare a unei eleve cu absenteism prelungit, demonstrând impactul unui mediu educațional sigur și a feedback-ului pozitiv.

5. *Studiul 5: G.L.L.*

Analizează parcursul educațional al unei eleve cu nevoi speciale, evidențiind importanța sprijinului educațional și a feedback-ului pozitiv.

6. *Studiul 6: G.I.A.*

Prezintă progresul unui elev cu interes pentru matematică și impactul feedback-ului pozitiv oferit de profesori și părinți asupra motivației și performanței sale.

7. *Studiul 7: G.R.D.*

Explorează parcursul educațional al unui elev dedicat, subliniind rolul feedback-ului pozitiv în cultivarea stimei de sine și a motivației.

La finalul experimentului, pe grupul selectat, s-a observat că scorul privind stima de are valoarea medie de 26.176. Valoarea minimă constatată s-a situat la 23, iar cea maximă la 30.

În tabelul și figura de mai jos este reprezentarea grafică a nivelului stimei de sine la cei 17 subiecți selectați pentru acest studiu. Se observă o tendință ascendentă a scorurilor obținute la evaluarea de la finalul studiului.

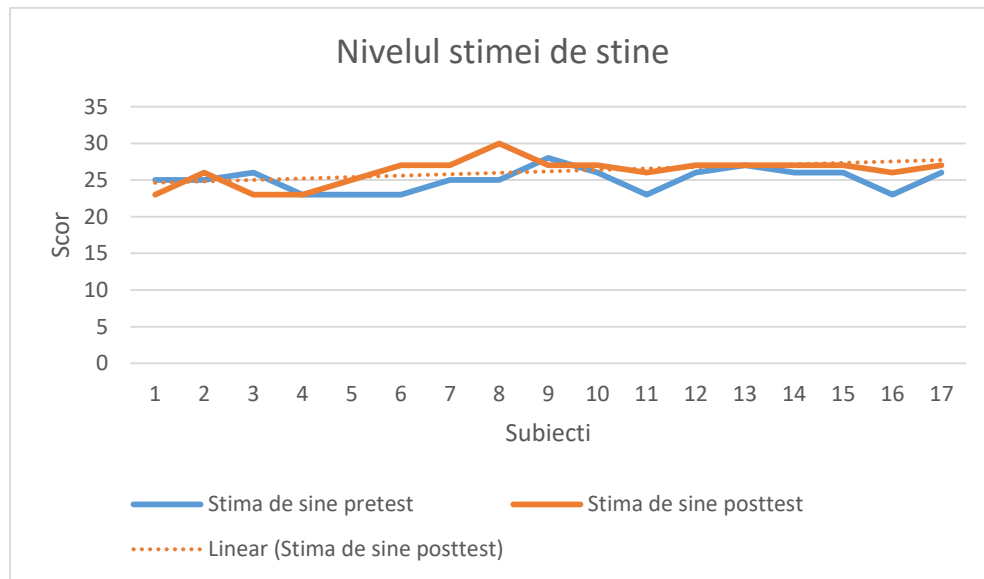


Figura nr. 1.IX. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți privind genul biologic

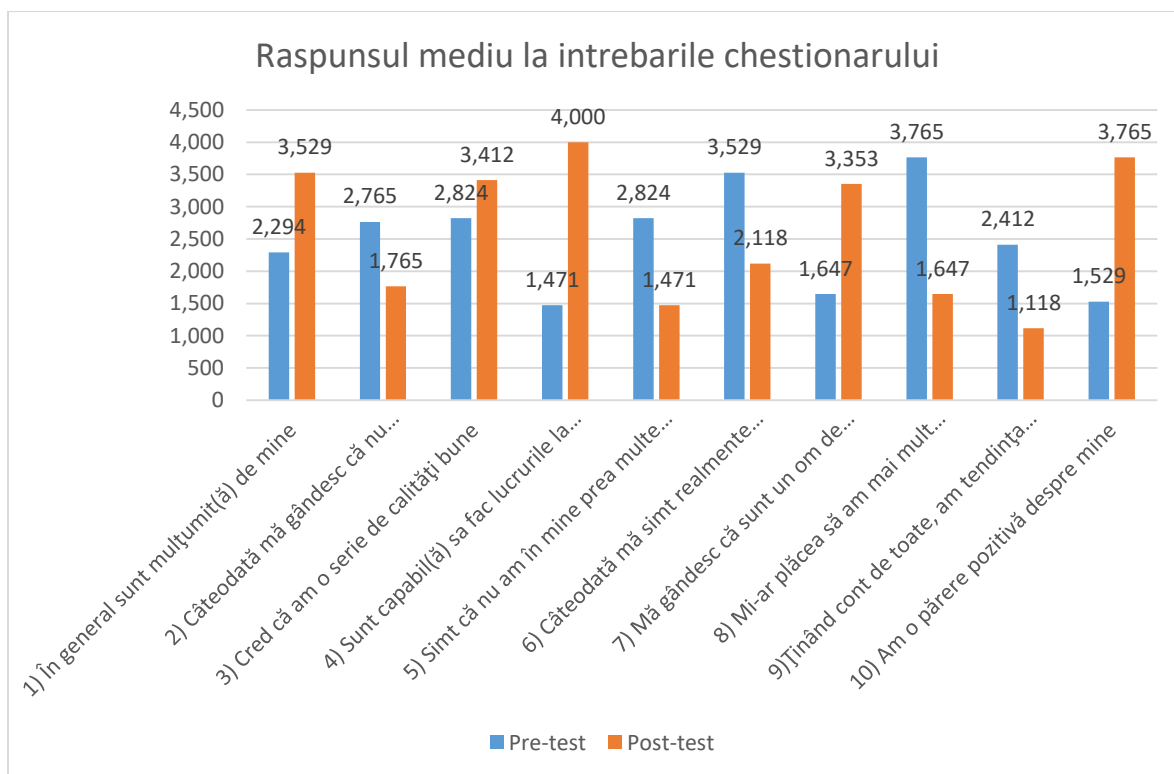




Figura nr. 2.IX. Reprezentarea grafică a eșantionului de subiecți privind scorurile medii ale scalei Rosenberg pre-test și post-test

În ceea ce privește răspunsul mediu la întrebările chestionarului observăm, pentru fiecare item, o tendință ascendentă a valorii răspunsurilor în etapa post-test.

#### ***Comparație a nivelului stimei de sine: pre și post test***

Rezultatele analizei statistice ( $t=-2.273$ ;  $df=16$ ;  $p<0,05$ ) ne-au arată că există o diferență semnificativă statistic între nivelul stimei de sine la momentul inițial versul momentul final al evaluării.

Tabelul nr. 3.IX. Statistici descriptive privind stima de sine

#### *Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi*

		Media	N	Abaterea standard
Perechea 1	Stima de sine – pre-test	25.059	16	1.5601
	Stima de sine – post-test	26.176	16	1.8109

### **Concluzii generale**

Cercetarea noastră, la nivel general, oferă perspective valoroase asupra relațiilor dintre convingerile de autoeficacitate ale profesorilor, furnizarea de feedback pozitiv și diferitele aspecte ale implicării și motivației elevilor. Rezultatele prezentate în capitolul VI, subliniază importanța autoeficacității percepute a profesorilor și a feedback-ului pozitiv în mediul educațional.

Studiile prezentate în capitolul VI și capitolul VII, au confirmat existența unei corelații semnificative între furnizarea de feedback pozitiv și motivația elevilor, evidențiind importanța întăririi pozitive în creșterea motivației intrinseci și a implicării elevilor în procesul de învățare.

Studiul cuprins în capitolul VII a confirmat o asociere semnificativă între nivelul de anxietate la testare și tipul de evaluare preferat de elevii de școală primară, indicând că anxietatea influențează preferințele pentru anumite tipuri de evaluări. Cu toate acestea, nu s-a găsit o asociere semnificativă între anxietatea de testare și percepția feedback-ului pozitiv, sugerând că percepțiile elevilor asupra feedback-ului nu sunt influențate de nivelul lor de anxietate. Studiul a confirmat, de asemenea, o asociere semnificativă între nivelul de anxietate la testare și locusul de control al

elevilor, ceea ce implică faptul că elevii cu niveluri ridicate de anxietate au percepții diferite asupra controlului asupra rezultatelor lor academice.

Un program de intervenție bazat pe feedback pozitiv, descris în capitolul VIII și capitolul IX, a avut un impact semnificativ asupra nivelului stimei de sine și motivației elevilor. Elevii care au primit feedback pozitiv consistent și semnificativ au demonstrat niveluri mai ridicate de implicare și motivație intrinsecă. Intervențiile au avut un impact pozitiv asupra stimei de sine, confirmând că feedback-ul pozitiv stimulează încrederea și valoarea de sine, contribuind astfel la bunăstarea generală și nivelul de implicare al elevilor. Rezultatele testelor chi-pătrat au confirmat asocieri semnificative între frecvența feedback-ului pozitiv și opiniile elevilor privind impactul acestuia asupra implicării și motivației lor.

Profesorii ar trebui să integreze feedback-ul pozitiv în practicile lor educaționale pentru a crea un mediu încurajator care să stimuleze motivația și stima de sine a elevilor. De asemenea, este esențial să se ia în considerare anxietatea de testare și preferințele de evaluare ale elevilor pentru a dezvolta strategii de evaluare mai eficiente. Înțelegerea asocierilor dintre anxietatea de testare și locusul de control poate conduce la dezvoltarea de intervenții menite să promoveze reziliența și strategiile adaptative de coping în rândul elevilor.

## LISTA REFERINȚELOR BIBLIOGRAFICE

- Abdullah, H., Ismail, I., Alnoor, A., & Yaqoub, E. (2021). Effect of perceived support on employee's voice behaviour through the work engagement: a moderator role of locus of control. *International Journal of Process Management and Benchmarking*, 11(1), 60–79. <https://doi.org/10.1504/IJPMB.2021.112253>
- Adelman, L. (1981). The influence of formal, substantive, and contextual task properties on the relative effectiveness of different forms of feedback in multiple-cue probability learning tasks. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27(3), 423–442. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(81\)90032-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(81)90032-5)
- Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S. (2007). Feedback Expectancy and EFL Learners' Achievement in English. *Online Submission*, 3(2), 181–196. <https://eric.ed.gov/?id=ED502022>
- Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S. (2009). Feedback Expectancy and EFL Learners' Achievement in English. *Porta Linguarum*, 11, 99–14. <https://eric.ed.gov/?id=ED502022>

- Alder, G. S. (2007). Examining the relationship between feedback and performance in a monitored environment: A clarification and extension of feedback intervention theory. *The Journal of High Technology Management Research*, 17(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2006.11.004>
- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 584–601. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>
- Allen, M. S., Iliescu, D., & Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science: A call to action. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(1), 1–5. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>
- Andrade, H. L. (2018). Feedback in the context of self-assessment. În A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 376–408). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.019>
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of educational research*, 91(1), 34–72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Aristotle, J., Barnes, J. A., & Smith, W. D. (1984). *The Complete Works of Aristotle the Revised Oxford Translation*/Edited by Jonathan Barnes. Princeton University Press.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar, J. (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690476.pdf>
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). School Effects on Adolescent Substance Use: Prevention through Interactive and Social Learning Strategies. *Educational psychology: A cognitive view*. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1446510>

- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. Vol. 13 Issue 2. <https://doi.org/10.1891/0889-8391132158>
- Bartram, D., & Roe, R. A. (2008). Individual and organisational factors in competence acquisition. In *The learning potential of the workplace* (pp. 71–96). [https://doi.org/10.1163/9789087903725\\_006](https://doi.org/10.1163/9789087903725_006)
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103(1), 5. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1989). Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10068-000>
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749–768. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.

- Block, J. H., Airasian, P. W., Carroll, J. B., & Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021a). Feedback. În *Dicționar de pedagogie* (p. 1942). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021b). Învățare. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 863-864). Presa Universitară Clujeană.
- Bogdan-Tucicov, A., Chelcea, S., Golu, M., Golu, P., Mamali, C., & Pânzaru, P. (1981). *Dicționar de psihologie socială*. Editura Științifică și Enciclopedică.
- Bratu, R. (2020). Relația dintre comunicarea părinte-copil și stima de sine la preadolescenți. *Psihologie, Revistă științifico-practică*, 36(1-2), 3–13. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=881891>
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307–322. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
- Brookhart, S. (2017). *Formative assessment in teacher education*. The SAGE handbook of research on teacher education, 2, Sage Publications Ltd., pp. 927–943.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*. <https://psycnet.apa.org/record/1966-35021-000>
- Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2023). Ausubel’s meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *The Journal of Classroom Interaction*, 16–23. <https://www.jstor.org/stable/23870540>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Câmpean, A., Bocoș, M., Roman, A., Rad, D., Crișan, C., Maier, M., Tăușan-Crișan, L., Triff, Z., Triff, D.-G., Mara, D., Mara, E.-L., Răduț-Taciu, R., Todor, I., Baci, C., Neacșu, M.-G., Dumitru, I., Costache Colareza, C., Roman, C. E. (2024), Examining teachers’ perception on the impact of positive feedback on school students, *Education Sciences*, 14(3), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci14030257>. [WOS:001191791400001](https://www.wos.org/wos/001191791400001)

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carnot, S. (1824). *Reflections on the motive power of fire, and on machines fitted to develop that power*. Bachelier. Chapman & Hall.
- Cazan, A-M. (2017). Validity of the motivated strategies for learning questionnaire on a Romanian sample. *Revista de Psihologie a Academiei Române*, 63, 151–162. [https://www.ipsihologie.ro/revistadepsihologie/images/revista\\_de\\_psihologie/R ev.-Psihol.-3-2017-3.pdf#page=7](https://www.ipsihologie.ro/revistadepsihologie/images/revista_de_psihologie/R ev.-Psihol.-3-2017-3.pdf#page=7)
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 375–395. <https://doi.org/10.1002/job.251>
- Cleveland, M., Robertson, J. L., & Volk, V. (2020). Helping or hindering: Environmental locus of control, subjective enablers and constraints, and pro-environmental behaviors. *Journal of cleaner production*. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119394>
- Cohen, S. (1999). Chapter 2: Revisiting the History of Urban Education: Historiographical Reflections. *Counterpoints*, 76, 35–64. <https://www.jstor.org/stable/45135922>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. În L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98135-013>
- Confucius. (1893). *The Analects of Confucius* (J. Legge, Trans.). Project Gutenberg. Retrieved from <https://www.gutenberg.org/ebooks/3330>
- Constantin T., (2004), *Memoria autobiografică; definierea sau redefinirea propriei vieți*, Editura Institutului European, Iași.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith self-esteem inventories*. Consulting Psychologist Press.
- Coulomb, C. A. (1885). *Collection de mémoires relatifs à la physique: Mémoires sur l'électrodynamique* (Vol. 2). Gauthier-Villars.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică.

- Cubberley, E. P. (1919). *Public education in the United States: A study and interpretation of American educational history; an introductory textbook dealing with the larger problems of present-day education in the light of their historical development*. Houghton Mifflin.
- Davis, D., & Sorrell, J. (1995). Mastery learning in public schools. *Educational psychology interactive*, 638. <https://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html>
- de Haas, M., Vogt, P., & Krahmer, E. (2020). The Effects of Feedback on Children's Engagement and Learning Outcomes in Robot-Assisted Second Language Learning. *Frontiers in robotics and AI*, 7, 101. <https://doi.org/10.3389/frobt.2020.00101>
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. De Boek Université, Bruxelles, Belgium.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Delibalta, A. & Akbay, S. E. (2020). Academic risk taking behavior in university students: Academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism. *Eurasian Journal of Educational Research*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269840>
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Duncan, T., Pintrich, P., Smith, D., & Mckeachie, W. (2015). *Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) manual*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123–140). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2012). Self-theories motivate self-regulated learning. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 31-51). Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Esterhazy, R., & Damsa, C. (2019). Unpacking the feedback process: An analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260–274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., & Kim, Y. W. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gavrilă, T., & Lefter, V. (2007). *Managementul organizațiilor*. Editura Economică.
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B. Y. (2011). Student-identified exemplary teachers: Insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111–125. <https://doi.org/10.1177/0016986210397830>
- Ghilay, Y. & Ghilay, R. (2015). ISMS: A New Model for Improving Student Motivation and Self-esteem in Primary Education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 383–398. <https://ssrn.com/abstract=3736623>
- Giraldo Baena, S. (2021). *Impact of Positive Feedback, Based on a Humanistic Approach*, on the Learning Process of a 10th Grade EFL Course at a Public High School in the East of Antioquia.
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- Goldsworthy, A. K. (2003). *The complete Roman army*. Thames & Hudson.



- Guo, W., & Zhou, W. (2021). Relationships between teacher feedback and student motivation: A comparison between male and female students. *Frontiers in Psychology*, 12, 679575. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679575>
- Hall, C. (2015). Galileo's Library Reconsidered. *Galileo's Library Reconsidered*, 29–82. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3097220>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hansen, M. H. (1999). *The Athenian democracy in the age of Demosthenes: structure, principles, and ideology*. University of Oklahoma Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Retrieved from [https://apprendre.auf.org/wpcontent/opera/13-BF-References-et-biblioRPT2014/Visible%20Learning\\_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Metaanalyses%20Relating%20to%20Achievement\\_Hattie%20J%202009%20...pdf](https://apprendre.auf.org/wpcontent/opera/13-BF-References-et-biblioRPT2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Metaanalyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf)
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112 <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Molloy, E., Ajjawi, R., & Boud, D. (2019). Designing feedback for impact. In *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners* (pp. 267-285). Cham: Springer International Publishing.
- Heron, G. (2010). Examining principles of formative and summative feedback. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 276-295 <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq049>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 27(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Hildebrandt, H. W. (2002). *Chinese and Greek rhetorical theory: linguistic and rhetorical foundations of modern communication*.

<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/35700/b2081076.0001.001.pdf?sequence=2>

- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Iwahori, M., Oshiyama, C. & Matsuzaki, H. (2022). A quasi-experimental controlled study of a school-based mental health programme to improve the self-esteem of primary school children. *Humanities & Social Sciences Communications*, 9, 148. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01156-x>
- Jónsson, Í. R. (2023). Student involvement in assessment and power relations: teacher's perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2186930>
- Jowett, B. (1871). *The Dialogues of Plato*. Translated into English with Analyses and Introductions. Volume 2. Clarendon Press.
- Katsantonis, I., McLellan, R., & Torres, P. E. (2023). Unraveling the complexity of the associations between students' science achievement, motivation, and teachers' feedback. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124189>
- Killeen, M. R., & Forehand, R. (1998). A transactional model of adolescent self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 132–148. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.1.132>
- Kirkpatrick, M. A., Stant, K., Downes, S., & Gaither, L. (2008). Perceived Locus of Control and Academic Performance: Broadening the Construct's Applicability. *Journal of College Student Development*, 49(5), 486-496. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0032>

- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: toward the understanding of a double-edged sword, *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 7, No. 3, pp. 67–72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kobus, T., Maxwell, L., Provo, J. (2007). *Increasing Motivation of Elementary and Middle School Students through Positive Reinforcement, Student Self-Assessment, and Creative Engagement*. ERIC. Institute of Educational Sciences.
- Kristeller, P. O. (1979). *Renaissance thought and its sources*. Columbia University Press.
- Kuchinke, K. P. (2000). The role of feedback in management training settings. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 381-401. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<381::AID-HRDQ5>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<381::AID-HRDQ5>3.0.CO;2-3)
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of educational research*, 47(2), 211–232. <https://doi.org/10.3102/00346543047002211>
- Kuśnierz, C., Rogowska, A. M., & Pavlova, I. (2020). Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and Polish students of physical education: A cross-cultural study. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165729>
- Lancellotti, M., & Thomas, S. (2009). To take or not to take: Effects of motivation, self-efficacy, and class-related factors on course attitudes. *Marketing Education Review*, 19(2), 35–47. <https://doi.org/10.1080/10528008.2009.11489073>
- Le Guin, U. K. (1998). *Lao Tzu: Tao Te Ching: A book about the way and the power of the way*. Shambhala Publications.
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/ 2023, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 613/ 5.VII.2023 ([https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi\\_educatie\\_Romania\\_educata/legi\\_monitor/Legea\\_invatamantului\\_preuniversitar\\_nr\\_198.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf)).

- Legge, J. (1971). *Confucian analects: The great learning, and the doctrine of the mean*. Courier Corporation.
- Lemeni, G., & Miclea, M. (2004). *Consiliere și orientare – Ghid de educație pentru carieră*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Ličen, B., & Bogdanović, V. (2018). Teaching assessment to develop ESP students' speaking skills. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 263–271. <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FULingLit/article/view/3023>
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. In *Frontiers in Education*, Vol. 6, p. 720195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 169–185). Routledge.
- Liu, W. C., Wang, C. J., Reeve, J., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2020). What determines teachers' use of motivational strategies in the classrooms? A self-determination theory perspective. *Journal of Education*, 200(3), 185–195. <https://doi.org/10.1177/0022057419881171>
- Lodge, J. M., Panadero, E., Broadbent, J., & de Barba, P. G. (2018). Supporting self-regulated learning with learning analytics. In *Learning analytics in the classroom* (pp. 45–55). Routledge.
- Maciocia, G. (2005). The Pathology of Yin – Yang Imbalance. *The Foundations of Chinese Medicine: A Comprehensive Text for Acupuncturists and Herbalists, 2nd ed.* London: Churchill Livingstone, 397–401. Elsevier Health Sciences.
- MacMath, S., Roberts, J., Wallace, J., & Chi, X. (2010). Research section: Curriculum integration and at-risk students: a Canadian case study examining student learning and motivation. *British Journal of Special Education*, 37(2), 87–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00454.x>
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social cognitive and affective neuroscience*, 1(2), 75–86. <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>

- Marshall, A. (1890). *Principles of economics, by Alfred Marshall*. Macmillan and Company.
- Martin, A. J., Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching* (pp. 30–50). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2011). *Formative assessment & standards-based grading*. Solution Tree Press.
- Marzano, R. J. (2012). *Marzano levels of school effectiveness*. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works. Retrieved from.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Maxwell, J. C. (1868). I. On governors. *Proceedings of the Royal Society of London*, 16, 270–283. <https://royalsocietypublishing.org/doi/abs/10.1098/rspl.1867.0055>
- Mayer, J. D., Chabot, H. F., & Carlsmith, K. M. (1997). Conation, affect, and cognition in personality. In *Advances in psychology*, Vol. 124, pp. 31–63. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(97\)80119-7](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(97)80119-7)
- Micomonaco, J. P., & Espinoza, B. D. (2022). Psychological mind-set and student success: The importance of internal locus of control in students who overachieve. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 1078–1098. <https://doi.org/10.1177/1521025119895981>
- Mielu, Z. (2016). *Introducere în psihologie*. Elefant Online.
- Mohd, B. & Mohd Jamil, Y. (2006). Validity and reliability study of Rosenberg Self-esteem Scale in Seremban school children. *Malaysian Journal of Psychiatry*. 15. <https://www.researchgate.net/profile/Mohd-Jamil-Yaacob/publication/266041969 Validity and reliability study of Rosenberg Self-esteem Scale in Seremban school children/links/54b8cbda0cf2c27adc48f12b/>

[Validity-and-reliability-study-of-Rosenberg-Self-esteem-Scale-in-Seremban-school-children.pdf](#)

- Mottet, T. P. (2008). *Teacher feedback*. The international encyclopedia of communication. Wiley Online Library.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Needham, P. (1986). A Gutenberg Bible Used as Printer's Copy by Heinrich Eggestein in Strassburg, Ca. 1469. *Transactions of the Cambridge Bibliographical Society*, 9(1), 36–75. <https://www.jstor.org/stable/41154642>
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 71–84. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3270>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2000). Improving the body image, eating attitudes, and behaviors of young male and female adolescents: A new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 43–57. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-108X\(200007\)28:1<43::AID-EAT6>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-108X(200007)28:1<43::AID-EAT6>3.0.CO;2-D)
- Onyekuru, B. U., & Ibegbunam, J. O. (2014). Relationships among test anxiety, locus of control and academic achievement among college students. *European Scientific Journal*, *ESJ*, 10(13). <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n13p%p>
- Parlamentul României. (2023). Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. [https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/proiecte\\_Legi\\_Romania\\_educata\\_2023/9\\_martie\\_2023/Legea\\_invatamantului\\_preuniversitar\\_Romania\\_Educata\\_9\\_03\\_2023.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/proiecte_Legi_Romania_educata_2023/9_martie_2023/Legea_invatamantului_preuniversitar_Romania_Educata_9_03_2023.pdf)
- Pekrun, R. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393–399. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608016300681>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Popenici, Ș., & Fartușnic, C. (2009). *Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. Didactica Publishing House.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Pre-K to 12 Teaching Principle: Motivation. (2018). <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/principles/motivation>
- Robu, V. (2013). Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg. *Psihologie, Revistă științifico-practică*, 3–14. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=518475>
- Rogers, C. R. (1962). Toward becoming a fully functioning person. *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*, 21–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096575.pdf#page=29>
- Rosen, M. A., Salas, E., Pavlas, D., Jensen, R., Fu, D., & Lampton, D. (2010). based training: A review of instructional features. *Human factors*, 52(5), 596–609. <https://doi.org/10.1177/0018720810381071>
- Roth, M. T. (1995). *Law collections from Mesopotamia and Asia minor* (Vol. 6). Scholars Press.
- Sackstein, S. (2017). *Peer feedback in the classroom: Empowering students to be the experts*. ASCD.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Șchiopu, L. (2023). The Development of the Social Intelligence when exploring Culture in efl learning. *Intertext*, 62(2), 89–97. <https://doi.org/10.54481/intertext.2023.2.09>

- Schmidt, P., Condy, J., & Tiba, C. (2021). Teaching higher-order comprehension strategies to a Grade 2 learner who struggled to read for meaning: A case study. *Perspectives in Education*. [https://hdl.handle.net/10520/eic-persed\\_v39\\_n2\\_a19](https://hdl.handle.net/10520/eic-persed_v39_n2_a19)
- Schneider, C. (2020). *A Pilot Study on the Effects of Comparative Feedback and Performance on Students' Self-Efficacy and Self-Esteem*. Eastern Illinois University.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simpson, W. K. (2017). *The Literature of ancient Egypt: An anthology of stories, instructions, and poetry*. Yale University Press.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Soemantri, D., Mccoll, G., & Dodds, A. (2018). Measuring medical students' reflection on their learning: modification and validation of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *BMC medical education*, 18(1), 274. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1384-y>
- Soemantri, D., Mccoll, G., & Dodds, A. (2018). Measuring medical students' reflection on their learning: modification and validation of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *BMC medical education*, 18(1), 274. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1384-y>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10, 251–296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39, 212–222. <https://doi.org/10.2307/1415413>



- Thurlings, M, Vermeulen, M, Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, pp. 1–15.  
<https://doi:10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Van Tuan, V. (2020) Students' perceptions towards praise as classroom communicative reinforcing device. *TNU Journal of Science and Technology*, 225(03): 89–94  
<https://doi.org/10.34238/tnu-jst.2020.03.2271>
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Ramabrahmam, V. (2007). *The science of human consciousness*. Ludus Vitalis.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. Dissertation. Este teză de dizertatie?
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, L. & Lv, M. (2020). Internal-external locus of control scale. *Encyclopedia of personality and individual differences*. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_41)
- Wang, Z., Gong, S. Y., Xu, S., & Hu, X. E. (2019). Elaborated feedback and learning: Examining cognitive and motivational influences. *Computers & Education*, 136, 130–140.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.003>
- Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2020). Acknowledging student behavior: A review of methods promoting positive and constructive feedback. *Beyond Behavior*, 29(2), 86–94.  
<https://doi.org/10.1177/1074295620902474>
- Wiener, N. (2019). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. MIT Press.

- Wilhelm, R., Baynes, C. F., & Jung, C. G. (1967). *The I Ching or book of changes*. Bollingen series, 19. Princeton Univ. Press.
- William, D. (2018). Feedback: At the heart of - But definitely not all of - formative assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback*, 3–28. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>
- Winstone, N. E., Hepper, E. G., & Nash, R. A. (2021). Individual differences in self-reported use of assessment feedback: The mediating role of feedback beliefs. *Educational Psychology*, 41(7), 844–862. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1693510>
- Wiseman, T. P. (2008). Rethinking the Triumph- Mary beard, the roman triumph. *Journal of Roman Archaeology*, 21, 389–391. <https://doi:10.1017/S1047759400004591>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wood, E. J. (1943). The Loeb De Oratore-Cicero, De Oratore, De Fato, Paradoxa Stoicorum, Partitiones Oratoriae. With an English translation by EW Sutton and H. Rackham.(Loeb Classical Library.) 2 volumes, pp. 480, 438. London, Heinemann (Cambridge, Mass.: Harvard University Press), 1942. *The Classical Review*, 57(3), 115–117. <https://doi:10.1017/S0009840X00081567>
- Xiaogan, L. (2011). Daoism: Laozi and Zhuangzi. *The Oxford Handbook of World Philosophy*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195328998.003.0006>
- Yorke, M. (2011). Assessment and feedback in the first year: The professional and the personal. *In 14th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*, Fremantle, Australia. [https://unistars.org/past\\_papers/papers11/FYHE-2011/content/pdf/keynote\\_workshop/Yorke%20Fremantle%20FYHE%20Paper%20v7%20\(public\).pdf](https://unistars.org/past_papers/papers11/FYHE-2011/content/pdf/keynote_workshop/Yorke%20Fremantle%20FYHE%20Paper%20v7%20(public).pdf)
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education in *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Routledge.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.

<https://doi.org/10.2307/1163397>