



DIANA SÎNZIANA DUCA, GABRIEL CRAMARIUC
(COORD.)

PEDAGOGIE DIGITALĂ ÎN DINAMICA SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

VOL. 2: MENTORAT ȘI COACHING



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**

PNRR: Fonduri pentru România modernă și reformată!

**DIANA SÎNZIANA DUCA
GABRIEL CRAMARIUC**
(COORDONATORI)

**PEDAGOGIE DIGITALĂ
ÎN DINAMICA
SOCIAȚII CONTEMPORANE**

VOL. 2: MENTORAT ȘI COACHING

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
MAGDALENA MĂRCULESCU
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Design și ilustrație copertă:
FABER STUDIO (Adelina Butnaru)

Redactare:
VICTOR POPESCU

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
CRISTIAN HABA

Corectură:
DANA ANGHELESCU
CRISTINA TEODORESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Pedagogie digitală în dinamica societății contemporane / coord.: Diana

Sînziana Duca & Gabriel Cramariuc. - București : Editura Trei, 2025-
2 vol.

ISBN 978-606-40-2918-8

Vol. 2. : Mentorat și coaching. - 2026. - Conține bibliografie. - ISBN
978-606-40-3084-9

I. Duca, Sînziana Diana (coord.)

II. Cramariuc, Gabriel (coord.)

37

O.P. 16, Ghișeu 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN 978-606-40-3084-9

Cuprins

11	Introducere
13	PARTEA I — FUNDAMENTE TEORETICE ȘI MODELE CONCEPTUALE ALE MENTORATULUI DIGITAL
14	Capitolul 1 Fundamente teoretice ale mentoratului și coachingului în educația digitală (Gabriel Cramariuc, Diana-Sînziana Duca)
14	1.1. Introducere
16	1.2. Contextul educațional al secolului XXI: premise pentru dezvoltarea mentoratului și coachingului digital
16	1.2.1. Transformarea școlii în era digitală
16	Pedagogie digitală
16	Hibridizarea învățării
17	Schimbarea rolului profesorului
17	1.2.2. Nevoile de suport profesional ale profesorilor
17	Debutanți vs avansați
18	Stres, incertitudine, schimbare rapidă
19	1.2.3. Rolul mentoratului și coachingului în formarea continuă a cadrelor didactice
20	1.3. Originile și evoluția conceptelor de mentorat și coaching
20	1.3.1. Mentoratul — de la tradiție la era digitală
20	Etimologie și istoric scurt
21	Mentoratul în profesiile academice și educaționale
21	De la modelul „expert–novice” la „învățarea în rețea”
22	Mentoratul în era digitală
22	1.3.2. Coachingul — din sport spre educație
22	Evoluție conceptuală
22	Apariția coachingului profesional
23	Coachingul educațional și instructional coaching
23	1.3.3. Digitalizarea proceselor de sprijin profesional
23	Comunicarea sincronă și asincronă
24	Platforme și comunități profesionale
24	Schimbarea reprezentării relației mentor–ucenic
25	1.4. Delimitări conceptuale: mentorat, coaching, consiliere, training
25	1.4.1. Mentorat

27	1.4.2. Coaching
29	1.4.3. Consiliere
30	1.4.4. Training
31	1.4.5. Similarități și complementarități în contextul educației digitale
33	1.5. Concluzii
34	Referințe
37	Capitolul 2 Roluri profesionale, competențe și profilul mentorului digital (Diana-Sînziana Duca)
37	2.1. Introducere
38	2.2. Roluri și responsabilități în mentorat și coaching educațional
38	2.2.1. Rolul mentorului
39	2.2.2. Rolul coach-ului educațional
40	2.2.3. Responsabilități comune
41	2.2.4. Specificități în mediul digital
41	2.3. Competențe necesare mentorului și coach-ului în educația digitală
42	2.3.1. Competențe relaționale
43	2.3.2. Competențe metodologice
43	2.3.3. Competențe digitale transversale
45	2.4. Profilul mentorului digital prin integrarea dimensiunilor DigCompEdu
46	2.4.1. Ce înseamnă mentor digital
46	2.4.2. Dimensiunile DigCompEdu aplicate mentorului
48	2.4.3. Niveluri de progres ale mentorului digital
49	2.5. Mentorat și coaching ca mecanisme pentru schimbare și inovare pedagogică
49	2.5.1. Legătura cu inovația didactică
50	2.5.2. Sprijinirea cadrelor didactice în procese de schimbare
50	2.5.3. Impact asupra culturii organizaționale
51	2.5.4. Integrare de exemple din școli românești
53	2.6. Concluzii
54	Referințe
57	Capitolul 3 Modele teoretice pentru mentorat și coaching digital (Diana Sînziana Duca, Aurora-Adina Colomeischi)
57	3.1. Introducere: rolul modelelor teoretice în mentoratul digital
59	3.2. Modele tehnologice pentru integrarea pedagogică a tehnologiei
59	3.2.1. Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)
62	3.2.2. Modelul SAMR (Substitution — Augmentation — Modification — Redefinition)
65	3.2.3. Integrarea TPACK și SAMR în activități de mentorat digital
68	3.3. Modele pentru dezvoltarea profesională în era digitală
68	3.3.1. Utilizarea cadrului DigCompEdu în mentoratul și coachingul profesorilor preuniversitari
68	Domeniile cadrului DigCompEdu și competențele digitale ale profesorilor
70	Mentoratul digital bazat pe DigCompEdu — abordare și beneficii
73	3.3.2. Exemple practice de mentorat și coaching digital cu artefacte

	educaționale
73	Exemplul 1: Analiza unui plan de lecție digital.
76	Exemplul 2: Îmbunătățirea practicilor de evaluare digitală.
80	Exemplul 3: Portofoliul digital al profesorului pentru reflecție și dezvoltare.
83	Exemplul 4: Mentorat colegial pentru colaborare și inovare
86	3.3.3. Standardele ISTE pentru coach-i — repere principale
87	Rolurile-cheie ale coach-ului educațional: facilitator, partener de învățare, designer, analist de date
87	Facilitator al dezvoltării profesionale
87	Partener de învățare / Colaborator
88	Designer al experiențelor de învățare
88	Analist de date educaționale (decident bazat pe date)
89	Standardele ISTE transferate în practici concrete de coaching
89	Facilitarea dezvoltării profesionale în domeniul digital
90	Colaborare și comunități de învățare între profesori
91	Proiectarea de experiențe de învățare digitale pentru elevi
91	Decizii informate de date și îmbunătățire continuă
93	3.3.4. Corelarea DigCompEdu–ISTE în utilizarea programelor de mentorat
95	3.4. Modele ale învățării experiențiale și conversaționale
96	3.4.1. Modelul experiențial al lui Kolb
97	3.4.2. Ucenicia cognitivă (Cognitive Apprenticeship)
101	3.4.3. Modele conversaționale de coaching: GROW/TGROW
105	3.4.4. Coaching partenerial (Jim Knight)
108	3.5. Studii de caz și aplicații ilustrative
112	3.7. Limite și riscuri în utilizarea modelelor teoretice
114	3.8. Concluzii
115	Referințe
118	PARTEA a II-a — PROCESUL DE MENTORAT ȘI COACHING ÎN EDUCAȚIA DIGITALĂ
119	Capitolul 4 Ghidul procesului de mentorat digital (Diana-Sînziana Duca)
119	4.1. Introducere
120	4.2. Etapa 1— Diagnosticul și relația
120	4.2.1. Evaluarea inițială de grup și stabilirea cadrului colaborativ
126	4.2.2. Întâlnirea individuală de diagnostic și construire a relației
129	4.2.3. Rezultatele Etapei 1
130	4.3. Etapa 2 — Stabilirea obiectivelor având la bază modelul GROW (Whitmore, 2017)
131	4.3.1. Modelul GROW pentru stabilirea obiectivelor
135	4.3.2. Formularea obiectivelor SMART
139	4.3.3. Rezultatele Etapei 2
139	4.4. Etapa 3 — Proiectare și implementare prin aplicarea modelului TPACK (Koehler & Mishra, 2009)
140	4.4.1. Co-proiectarea lecției digitale (TPACK)
144	4.4.2. Implementarea la clasă și modelarea bunelor practici
146	4.4.3. Studiu de caz — Proiectarea și implementarea unei lecții digitale aplicând principiile GROW, SMART și TPACK

149	4.5. Etapa 4 — Reflecție și consolidare prin aplicarea modelului SAMR (Puentedura, 2014) și implicarea în comunități de practică (CoP)
149	4.5.1. Analiza și reflecția asupra lecției (modelul SAMR)
153	4.5.2. Consolidarea în comunități de practică (CoP) și învățare continuă
156	4.6. Concluzii
157	Referințe
158	Capitolul 5 Coaching educațional în era digitală (Marius-Costel Eș, Daniela Jeder)
158	5.1. Introducere
159	5.2. Ideea de coaching educațional în contextul societății digitale
161	5.3. Forme specifice de coaching în societatea tradițională și cea digitalizată
163	5.4. Coachingul digital și rolul său în procesul educațional
167	5.5. Coachingul digital între provocări tehnologice și limite epistemologice
170	5.6. Abordări și dileme etice în coachingul digital
172	5.7. Concluzii și propuneri
173	Referințe
178	PARTEA a III-a — DEZVOLTARE PERSONALĂ, PROFESIONALĂ ȘI PSIHO-EMOȚIONALĂ ÎN EDUCAȚIA DIGITALĂ
179	Capitolul 6 Coaching bazat pe puncte forte în dezvoltarea personală și profesională a profesorilor. Fundamente teoretice și aplicații practice (Aurora Adina Colomeischi)
179	6.1. Coachingul pentru dezvoltarea personală și profesională a profesorilor
183	6.2. Coachingul bazat pe puncte forte (<i>strength-based</i>)
186	6.3. Exemple de bune practici
189	6.4. Aplicații practice pentru dezvoltarea personală a profesorilor prin coaching bazat pe puncte forte
195	6.5. Concluzii
195	Referințe
200	Capitolul 7 Reflecție pedagogică, dezvoltare personală și învățare transformativă în educația digitală (Monica Turturean, Daniela Jeder)
200	7.1. Fundamente teoretice
200	7.1.1. Educația digitală ca spațiu al devenirii
203	7.1.2. Autoreglare, identitate și învățare transformativă
205	7.1.3. Disonanță cognitivă și reflecție critică digitală
207	7.2. Dimensiunea emoțională și rolul profesorului
207	7.2.1. Dimensiunea emoțională a transformării digitale
209	7.2.2. Profesorul ca mentor transformativ
213	7.2.3. Dialog transformativ și comunități online
215	7.3. Design pedagogic și evaluare
215	7.3.1. Design pedagogic orientat spre transformare
219	7.3.2. Etică, echitate și well-being digital
221	7.4. Formare, concluzii și perspective
221	7.4.1. Formarea cadrelor didactice pentru pedagogia transformativă
224	7.4.2. Concluzii: educația digitală ca pedagogie a devenirii

228	7.4.3. Direcții viitoare de cercetare
229	Referințe
231	Capitolul 8 Promovarea rezilienței în educație prin mentorat și coaching digital (Aurora-Adina Colomeischi)
231	8.1. Introducere — conceptul de reziliență: definiții și perspective teoretice
232	8.1.1. Modelul protector-compensator al rezilienței
233	8.1.2. Reziliența ca proces de navigare și negociere: o perspectivă socio-ecologică, multisistemică
234	8.1.3. Modelul multisistemic al rezilienței: cele șapte categorii de resurse
235	8.1.4. Factori protectivi ai rezilienței
237	8.2. Reziliența în educație. Reziliența profesorilor
241	8.2.1. Modele ale rezilienței profesorilor
248	8.3. Promovarea rezilienței profesorilor prin mentorat și coaching digital
248	8.3.1. Mentorat și coaching digital
248	8.3.2. Model de promovare a rezilienței în educație prin mentorat și coaching digital RE-MCD
250	8.3.3. Abordarea tranzacțională, integrată la nivelul școlii
250	8.3.4. Modelul privind traiectorii ale rezilienței
253	8.4. Strategii de mentorat și coaching digital
255	8.5. Concluzii și implicații pentru politicile educaționale
256	Referințe
260	Capitolul 9 Mentorat, consiliere psihopedagogică și promovarea sănătății mintale în școli (Alina Ionescu-Corbu)
260	9.1. Introducere
261	9.2. Programele de mentorat și consiliere psihopedagogică și sprijinirea stării de bine a elevilor
264	9.3. Mentorat și consiliere psihopedagogică în sprijinirea stării de bine a profesorilor
266	9.4. Pilonii sănătății mintale și rezilienței în școli: recomandări
267	9.5. Concluzie
268	Referințe
271	PARTEA a IV-a — VALORI, CETĂȚENIE DIGITALĂ ȘI ETICĂ ÎN MENTORAT ȘI COACHING EDUCAȚIONAL
272	Capitolul 10 Mentorat în educație pentru construirea cetățeniei digitale (Mădălina-Andrada Miron)
272	10.1. Introducere
272	10.2. Cetățenia digitală în context educațional contemporan
272	10.2.1. Conceptul de cetățenie digitală
274	10.2.2. Competențele de cetățenie digitală ale elevilor și profesorilor
276	10.3. Mentoratul în educație ca mecanism de sprijin pentru cetățenia digitală
276	10.3.1. Mentoratul — clarificări conceptuale, roluri și relații
278	10.3.2. Tipuri de mentorat în educație
281	10.3.3. Procesul mentorial și actorii mentoratului educațional
283	10.3.4. Competențele mentorului eficient în educația digitală

285	10.3.5. Limite, provocări și riscuri ale mentoratului educațional
286	10.4. Bune practici și modele de mentorat pentru construirea cetățeniei digitale
286	10.4.1. Siguranța pe internet ca dimensiune a cetățeniei digitale
287	10.4.2. Comunicarea etică în mediile digitale
288	10.4.3. Gestionarea informației
289	10.4.4. Participarea activă în comunitățile virtuale
290	10.4.5. Platforme, proiecte și inițiative educaționale pentru mentoratul privind cetățenia digitală
292	10.4.6. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru elevi
294	10.4.7. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru cadre didactice
297	10.4.8. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru elevi
301	10.5. Concluzii
301	Referințe
304	Capitolul 11 Dileme etice în mentorat și coaching educațional (Andreea Ursu)
304	11.1. Introducere
306	11.2. Mentorat și coachingul educațional. Conceptualizare
309	11.3. Mentorat și coachingul educațional. Între dezvoltarea profesională și etică
312	11.4. Competențe etice ale mentorului educațional
314	11.5. Mentorat și coaching educațional în contextul digital
317	11.6. Dileme morale în contextul mentoratului și coachingului educațional digital
318	11.6.1. Confidențialitate
319	11.6.2. Gestionarea echilibrului de putere și relația cu terții
320	11.6.3. Limitele rolului profesional (granițe de competență)
321	11.6.4. Feedback și îndrumare (învățare reflexivă, judecată profesională)
322	11.6.5. Transparența procesului de mentorat
323	11.7. Concluzii
324	Referințe
326	CONCLUZII FINALE

Introducere

Transformările profunde generate de digitalizarea accelerată a societății contemporane au redefinit fundamental rolul educației, al instituțiilor de învățământ și, în mod special, al cadrului didactic. Educația nu mai poate fi concepută exclusiv ca un proces de transmitere a cunoașterii într-un cadru formal, stabil și predictibil, ci ca un ecosistem complex de învățare, caracterizat prin conectivitate, flexibilitate, interdisciplinaritate și schimbare continuă. În acest context, profesorul devine un actor-cheie al transformării digitale, fiind chemat să îmbine competențele pedagogice tradiționale cu competențe digitale, reflexive, relaționale și etice, într-un peisaj educațional aflat într-o permanentă reconfigurare.

Volumul *Pedagogie digitală în dinamica societății contemporane. Mentorat și coaching* pornește de la această realitate și își propune să analizeze, într-o manieră riguroasă și aplicată, rolul mentoratului și coachingului ca mecanisme strategice de susținere a dezvoltării profesionale, personale și organizaționale în educația digitală. Mentoratul și coachingul nu sunt abordate ca simple instrumente auxiliare ale formării cadrelor didactice, ci ca procese complexe, relaționale și transformatoare, care contribuie la construirea competenței profesionale, a identității didactice și a rezilienței în fața schimbării.

Necesitatea unui astfel de demers este justificată de multiple provocări contemporane: ritmul accelerat al inovației tehnologice, presiunea adaptării continue, diversificarea mediilor de învățare, extinderea educației online și hibride, precum și intensificarea cerințelor legate de performanță, evaluare și responsabilitate profesională. În acest cadru, profesorii se confruntă nu doar cu dificultăți tehnice, ci și cu dileme pedagogice, etice și emoționale, care reclamă forme de sprijin profesional coerente, sustenabile și contextualizate. Mentoratul și coachingul răspund acestor nevoi prin oferirea unor spații structurate de reflecție, dialog profesional, învățare experiențială și colaborare.

Structura volumului reflectă o viziune integratoare asupra acestor procese. Partea I oferă fundamentele teoretice și conceptuale necesare înțelegerii mentoratului și coachingului în educația digitală, clarificând originile, evoluțiile și delimitările conceptuale dintre mentorat, coaching, consiliere și training. Această secțiune subliniază faptul că mentoratul și coachingul sunt ancorate în teorii solide ale învățării, dezvoltării profesionale și relațiilor interpersonale, fiind adaptabile contextelor digitale contemporane.

Partea a II-a deplasează accentul de la teorie la proces, propunând un ghid detaliat al mentoratului digital, structurat pe etape clare: diagnostic și relație, stabilirea obiectivelor, proiectare și implementare, reflecție și consolidare. Această parte constituie nucleul practic al volumului și evidențiază modul în care modelele teoretice (TPACK, SAMR, GROW, DigCompEdu, comunități de practică) pot fi transformate în instrumente operaționale aplicabile în contexte educaționale reale.

Partea a III-a extinde perspectiva către dimensiunile dezvoltării personale, emoționale și transformatoare, abordând coachingul bazat pe puncte forte, reflecția pedagogică, învățarea transformativă și reziliența profesorilor în era digitală. Această secțiune evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor digitale nu poate fi separată de starea de bine profesională, de autoreglare și de sensul personal al profesiei didactice.

Partea a IV-a aduce în prim plan dimensiunea axiologică și etică a mentoratului și coachingului, discutând cetățenia digitală, valorile educației democratice, sănătatea mintală și dilemele morale generate de mediile digitale. Această abordare consolidează ideea că pedagogia digitală nu este doar o problemă de eficiență sau inovație tehnologică, ci și una de responsabilitate socială, etică și umană.

Prin această arhitectură coerentă, volumul se adresează atât cercetătorilor și formatorilor din domeniul educației, cât și practicienilor — mentori, coach-i, directori de școli și cadre didactice — interesați de dezvoltarea unor practici profesionale relevante pentru secolul XXI. Introducerea de față invită cititorul să parcurgă volumul ca pe un demers integrat de reflecție și acțiune, în care teoria și practica se susțin reciproc, iar mentoratul și coachingul devin repere centrale ale pedagogiei digitale contemporane.

Diana Sînziana Duca

PARTEA I

FUNDAMENTE TEORETICE ȘI MODELE
CONCEPTUALE ALE MENTORATULUI
DIGITAL

Fundamente teoretice ale mentoratului și coachingului în educația digitală

Gabriel Cramariuc & Diana-Sînziana Duca

1.1. Introducere

În contextul societății contemporane, marcată de digitalizare accelerată, educația se află într-un proces continuu de transformare structurală și funcțională. Nu mai este vorba doar despre integrarea unor tehnologii în activitatea didactică, ci despre redefinirea modului în care este concepută profesia didactică, a modului în care profesorii învață pe parcursul carierei și a tipurilor de relații profesionale care susțin dezvoltarea lor. În acest cadru, mentoratul și coachingul devin mecanisme esențiale ale dezvoltării profesionale, iar înțelegerea lor necesită fundamente teoretice solide, capabile să ghideze proiectarea, implementarea și evaluarea practicilor specifice.

Necesitatea acestui capitol derivă, așadar, din nevoia de clarificare conceptuală. Fără un cadru teoretic riguros, mentoratul și coachingul riscă să fie reduse la o serie de tehnici disparate sau la simple etichete atractive asociate schimbării educaționale. În realitate, ele reprezintă procese complexe, care implică relații interpersonale, sprijin reflexiv și învățare experiențială, având impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale și instituționale (Hopkins-Thompson, 2000). Mai mult, în mediile educaționale digitale, aceste procese capătă noi forme și se desfășoară în spații hibride și virtuale, necesitând reconceptualizare și re poziționare în arhitectura formării cadrelor didactice.

Transformările societății digitale au modificat profund identitatea și rolurile profesorului. În școala conectată, cadrul didactic nu mai este doar transmițător de cunoaștere, ci designer de experiențe de învățare, facilitator, mentor și membru al unor comunități profesionale extinse. Studiile recente evidențiază că profesorii au nevoie de sprijin sistematic pentru a integra tehnologia în mod pedagogic semnificativ, pentru a regândi evaluarea și pentru a lucra colaborativ în medii virtuale și hibride (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). În acest context, mentoratul

și coachingul, inclusiv sub forme virtuale, oferă spații structurate pentru reflecție, consiliere profesională și dezvoltare de competențe digitale și pedagogice.

Literatura de specialitate evidențiază că mentoratul și coachingul nu reprezintă simple tendințe trecătoare în educație. Ele au o istorie consolidată în programele de dezvoltare profesională și sunt bine ancorate în teoriile învățării experiențiale și ale dezvoltării carierei. Mentoratul este asociat în mod constant cu sprijinul psihosocial, integrarea profesională și construirea identității profesionale, în special în primii ani de carieră (Roofe & Miller, 2015). Coachingul educațional, la rândul său, vizează stabilirea de obiective, reglarea practicilor și îmbunătățirea performanței profesionale prin dialog structurat și feedback. Cercetările recente asupra mediilor de învățare online arată că aceste practici contribuie la creșterea motivației, a autoeficacității și a implicării în procesul de învățare, atât la profesori, cât și la studenți (Gamage et al., 2021). De asemenea, mentoratul și coachingul virtual se conturează ca alternative fezabile și eficiente în condițiile în care sprijinul față în față nu este posibil, păstrându-și impactul formativ asupra cadrelor didactice (Vargas & Gamez, 2022).

În logica volumului de față, capitolul introductiv are rolul de a oferi cititorului un cadru conceptual coerent pentru înțelegerea mentoratului și coachingului în educația digitală. El pregătește terenul pentru capitolele următoare, care vor aprofunda modelele teoretice, instrumentele operaționale și scenariile de implementare. Clarificările realizate aici permit o înțelegere adecvată a complementarității dintre mentorat, coaching, consiliere și training, precum și a modului în care aceste practici susțin inovarea pedagogică și dezvoltarea profesională continuă.

Capitolul își propune, în esență, să explice de ce mentoratul și coachingul au un rol important în educația digitală de astăzi și pe ce baze teoretice se sprijină acest rol. El pornește de la prezentarea modului în care au apărut și s-au dezvoltat în timp aceste concepte în educație, apoi descrie cum s-a schimbat profesia didactică odată cu digitalizarea și ce tipuri de sprijin sunt necesare profesorilor în acest context.

Prin urmare fundamentele teoretice prezentate în această secțiune nu au doar o valoare introductivă, ci constituie infrastructura conceptuală necesară pentru profesionalizarea mentoratului și coachingului digital și pentru utilizarea lor ca instrumente strategice în schimbarea și inovarea educațională.

1.2. Contextul educațional al secolului XXI: premise pentru dezvoltarea mentoratului și coachingului digital

Educația secolului XXI se desfășoară într-un cadru social și tehnologic profund schimbat. Digitalizarea, conectivitatea permanentă, accesul la volume uriase de informații, apariția inteligenței artificiale și extinderea mediilor virtuale de învățare modifică nu doar instrumentele educației, ci logica ei de funcționare. Școala nu mai poate fi înțeleasă doar ca spațiu fizic și instituțional, ci ca un ecosistem de învățare distribuit, flexibil și deschis. În interiorul acestui ecosistem apar nevoi noi de sprijin profesional pentru cadrele didactice și, în mod firesc, practici educaționale precum mentoratul și coachingul capătă forme noi, inclusiv digitale. În continuare sunt prezentate principalele transformări care creează premisele dezvoltării mentoratului și coachingului digital.

1.2.1. Transformarea școlii în era digitală

Pedagogie digitală

Era digitală a determinat trecerea de la o pedagogie centrată pe transmiterea de informații la una orientată spre proiectarea experiențelor de învățare, mediate și extinse prin tehnologie. Pedagogia digitală nu înseamnă doar utilizarea unor instrumente tehnologice, ci mai ales reconfigurarea relației dintre predare, învățare și evaluare în medii virtuale și hibride. Profesorii sunt invitați să creeze situații de învățare colaborativă, personalizată, bazată pe resurse deschise și pe interacțiuni multiple în medii online.

Literatura de specialitate subliniază că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în era digitală presupune dobândirea nu doar a competențelor tehnice, ci și a capacității de a integra tehnologia într-un mod pedagogic semnificativ (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). În acest sens, sprijinul oferit prin mentorat și coaching devine crucial pentru a transforma utilizarea instrumentelor digitale din scop în sine în mijloc de inovare didactică.

Hibridizarea învățării

Unul dintre cele mai vizibile procese ale ultimilor ani este hibridizarea învățării. Formele clasice de predare față în față se împletesc cu activități online sincrone și asincrone, iar parcursurile educaționale devin flexibile și personalizate. Această hibridizare solicită noi competențe profesorilor: proiectarea activităților blended, utilizarea platformelor de învățare, gestionarea comunicării online și evaluarea în medii digitale.

Schimbările rapide generate, de exemplu, în perioada pandemiei COVID-19 au accelerat trecerea la forme mixte de educație și au evidențiat nevoia de sprijin structurat pentru profesori în procesul de adaptare. Studiile arată că mentoratul și coachingul online pot susține integrarea treptată și eficientă a acestor practici, crescând încrederea profesorilor și calitatea predării în medii virtuale (Vargas & Gamez, 2022).

Schimbarea rolului profesorului

Transformările digitale au redefinit în profunzime rolul profesorului. El nu mai poate fi înțeles doar ca un simplu transmițător de cunoștințe, ci ca un profesionist care proiectează experiențe de învățare, stimulează colaborarea dintre elevi, mediază accesul la resurse digitale variate și îi ajută pe cursanți să reflecteze asupra propriului proces de învățare. Totodată, profesorul devine și mentor pentru elevi și pentru colegii săi, sprijinindu-i în dezvoltarea lor profesională și personală (Roofe & Miller, 2015).

În același timp, profesorul însuși își asumă rolul de cursant permanent, participând la comunități profesionale — deseori în format digital — în care împărtășește practici, idei și resurse. Cercetările evidențiază că această transformare este strâns legată de utilizarea extinsă a tehnologiilor digitale în educație și de nevoia de integrare pedagogică semnificativă a acestora (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). Schimbarea rolului este însoțită, inevitabil, de incertitudini, întrebări și nevoi de sprijin, de la adaptarea la noile instrumente digitale până la reconstrucția identității profesionale. În acest cadru, mentoratul și coachingul se conturează ca forme adecvate de însoțire și susținere, facilitând nu doar gestionarea schimbării, ci și formarea unei culturi autentice a colaborării în mediul educațional (Gamage et al., 2021).

1.2.2. Nevoile de suport profesional ale profesorilor

Debutanți vs avansați

Nevoile de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice diferă semnificativ în funcție de etapa carierei în care acestea se află. Profesorii debutanți au nevoie, de regulă, de sprijin consistent pentru integrarea în profesie, pentru gestionarea relațiilor educaționale din clasă și pentru construirea unor rutine didactice adecvate. Pentru ei, provocările majore sunt legate de planificarea activităților de predare-învățare, de organizarea evaluării și de utilizarea tehnologiilor educaționale în mod eficient și încrezător. Sprijinul oferit în această etapă are adesea un rol decisiv în formarea identității profesionale și în prevenirea părăsirii timpurii a profesiei (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017).

În schimb, profesorii cu experiență se confruntă cu un alt registru de nevoi profesionale. Pentru aceștia, miza centrală nu mai este intrarea în profesie, ci actualizarea permanentă a competențelor, asumarea unor roluri de leadership pedagogic, implicarea în proiecte de inovare didactică și, adesea, mentorarea colegilor mai tineri. Ei se află mai frecvent în ipostaza de formatori și coordonatori, dar în același timp resimt presiunea menținerii performanței și a relevanței profesionale într-un mediu educațional în schimbare rapidă.

Cercetările în domeniul mentoratului academic arată că procesele de mentorat și coaching au efecte benefice atât pentru profesorii debutanți, cât și pentru cei avansați, contribuind la clarificarea rolurilor profesionale, la progresul în carieră și la creșterea încrederii în propriile competențe (Roofe & Miller, 2015). În plus, sprijinul structurat, inclusiv prin forme virtuale, susține participarea profesorilor la comunități de practică și la procese de învățare continuă, adaptate cerințelor educației digitale (Vargas & Gamez, 2022).

Stres, incertitudine, schimbare rapidă

Schimbările rapide care caracterizează sistemele educaționale actuale sunt însoțite de o presiune psihologică și emoțională accentuată asupra profesorilor. Cadrele didactice sunt adesea confruntate cu sentimentul de incertitudine, oboseală digitală și necesitatea adaptării permanente la tehnologii emergente, la un număr tot mai mare de platforme digitale și la politici educaționale aflate într-o continuă reformulare. Ritmul accelerat al inovației poate genera atât rezistență, cât și percepția unei pregătiri insuficiente pentru noile exigențe ale sistemului educațional, ceea ce poate afecta bunăstarea profesională și personală a profesorilor (Hopkins-Thompson, 2000). În lucrarea *Mentoring and Coaching for Educators*, autorii subliniază că aceste provocări psihosociale nu sunt doar efecte secundare ale schimbării tehnologice, ci transformări structurale în însăși natura actului didactic, care cer răspunsuri pedagogice și organizaționale adecvate (Oberholzer & Boyle, 2023).

Concomitent, profesorii resimt presiunea dublă a evaluării și inovării. În secolul XXI, cadrele didactice sunt chemate să obțină rezultate măsurabile, să integreze date educaționale în luarea deciziilor, să inoveze constant practicile pedagogice și să răspundă așteptărilor instituționale și sociale, într-un context marcat de competiție și responsabilitate profesională. Această combinație, între cerința de performanță și nevoia de schimbare continuă, generează nevoi complexe de sprijin personalizat și reflexiv. Cercetările indică faptul că mentoratul și coachingul pot facilita adaptarea la astfel de cerințe multiple, susținând implicarea profesorilor în procese

de reflecție asupra practicii, în colaborare și în construirea unei culturi a învățării continue (Gamage et al., 2021).

Astfel, mentoratul și coachingul nu sunt doar forme de sprijin punctual, ci practici profesionale care răspund specific nevoilor emoționale, cognitive și profesionale ale cadrelor didactice într-un mediu educațional din ce în ce mai complex și digitalizat. Aceste intervenții facilitează atât dezvoltarea competențelor tehnologice, cât și consolidarea rezilienței profesionale, promovând în același timp reflecția critică și colaborarea între profesioniști.

1.2.3. Rolul mentoratului și coachingului în formarea continuă a cadrelor didactice

În contextul educațional actual, formarea continuă a profesorilor nu mai poate fi concepută ca o activitate ocazională, limitată la participarea la cursuri sau workshopuri izolate, ci ca un proces de lungă durată, integrat în parcursul profesional. Mentoratul și coachingul oferă cadre privilegiate pentru acest tip de dezvoltare, asigurând sprijin consecvent, personalizat și adaptat nevoilor concrete ale cadrelor didactice aflate în etape diferite ale carierei lor. Prin aceste procese, profesorii beneficiază de însoțire profesională, de oportunități de reflecție asupra propriei practici și de ghidaj în luarea deciziilor privind evoluția lor profesională. Spre deosebire de formarea tradițională, de tip curs, mentoratul și coachingul valorifică învățarea în context și facilitează transferul imediat al achizițiilor în activitatea curentă de predare.

Un element definitoriu al mentoratului și coachingului îl reprezintă ancorarea lor în învățarea experiențială. Profesorii pornesc de la propria practică didactică, analizează situații reale, primesc feedback structurat și își ajustează strategiile de acțiune. Acest ciclu al experienței, reflecției și reconstrucției acțiunii este consonant cu modelele clasice ale învățării experiențiale și contribuie la creșterea autoeficacității și a capacității de autoreglare profesională (Gamage et al., 2021). De asemenea, prin reflecție ghidată și dialog profesional, mentoratul și coachingul sprijină dezvoltarea identității profesionale și consolidarea încrederii în propriile competențe pedagogice, inclusiv în raport cu utilizarea tehnologiilor digitale.

În același timp, mentoratul și coachingul se întemeiază pe relații de colaborare și parteneriat între profesioniști. Ele nu promovează o relație ierarhică rigidă, ci una bazată pe reciprocitate, respect și co-responsabilitate pentru învățare. Astfel de relații facilitează apariția și consolidarea comunităților de practică, în cadrul cărora profesorii împărtășesc experiențe, resurse și soluții la probleme comune, dezvoltând o cultură instituțională orientată spre învățare continuă și inovare pedagogică. În mediile digitale, mentoratul

20 și coachingul capătă o dimensiune suplimentară: interacțiunile pot avea loc online, depășind barierele geografice și temporale și lărgind accesul la sprijin profesional și la rețele educaționale globale (Vargas & Gamez, 2022).

Prin urmare continuitatea formării profesionale, caracterul experiențial al învățării și relațiile de parteneriat construite între profesori explică de ce mentoratul și coachingul devin componente centrale ale dezvoltării profesionale în educația contemporană. Acești factori — împreună cu transformarea școlii, nevoile complexe ale cadrelor didactice și presiunea permanentă a inovării — justifică afirmarea mentoratului și coachingului digital ca practici esențiale și creează cadrul pentru analiza aprofundată care va fi dezvoltată în capitolele următoare.

1.3. Originile și evoluția conceptelor de mentorat și coaching

Conceptele de mentorat și coaching ocupă astăzi un loc central în literatura privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, însă ele nu sunt fenomene recente. Ele au o istorie complexă, înrădăcinată în tradiții culturale și educaționale diverse, iar semnificațiile lor au evoluat în timp, de la forme informale de ghidaj la practici instituționalizate, sprijinite de politici publice, cadre teoretice și instrumente metodologice sofisticate. Analiza originilor și evoluției acestor concepte permite înțelegerea modului în care ele au devenit, în prezent, mecanisme esențiale pentru susținerea profesorilor în procesele de schimbare, adaptare și inovare pedagogică, mai ales în contextul educației digitale.

1.3.1. Mentoratul — de la tradiție la era digitală

Etimologie și istoric scurt

Termenul de mentorat are o semnificație culturală bogată. El trimite la o relație în care o persoană cu mai multă experiență sprijină dezvoltarea unei alte persoane aflate la început de drum, ajutând-o să își construiască identitatea personală și profesională. Deși practica în sine este mult mai veche decât termenul modern, literatura de specialitate subliniază că mentoratul a fost dintotdeauna legat de procesul transmiterii experienței, al formării prin apropierea de un model și al ghidării prin exemple trăite, nu doar prin prescripții teoretice (Roberts, 1999).

În evoluția sa modernă, mentoratul s-a afirmat în special în domeniul profesional și academic, fiind asociat cu introducerea în carieră, dezvoltarea competențelor, formarea identității profesionale și susținerea progresului

pe termen lung. Ulterior, conceptul a fost preluat de educație, psihologie, științele organizaționale și politici publice privind resursele umane, căpătând o semnificație largă și un cadru metodologic din ce în ce mai elaborat (Haggard et al., 2011).

Mentoratul în profesiile academice și educaționale

În educație, mentoratul s-a dezvoltat în strânsă legătură cu nevoia de sprijin a profesorilor debutanți. Intrarea în profesia didactică este un proces complex, marcat de entuziasm, dar și de incertitudini, iar mentorul joacă rolul unui ghid care facilitează integrarea în cultura școlii, dezvoltarea competențelor didactice și înțelegerea realității profesionale cotidiene. Manualele și ghidurile consacrate mentoratului în România subliniază faptul că mentoratul didactic nu se limitează la transmiterea de informații, ci presupune modelare, sprijin emoțional, consiliere și evaluare formativă (Andreescu et al., 2014).

Treptat, mentoratul a depășit nivelul debutului în profesie. El a devenit un instrument important pentru: dezvoltarea profesională continuă, leadership educațional, consacrarea comunităților de practică și susținerea cercetării didactice și inovării curriculare. În universități, mentoratul are și dimensiuni academice specifice cu rol în îndrumarea tinerilor cercetători, integrarea în echipe de proiect, exersarea eticii academice, formarea competențelor științifice și didactice (Haggard et al., 2011).

De la modelul „expert–novice” la „învățarea în rețea”

Un element esențial în evoluția mentoratului îl constituie transformarea raportului dintre mentor și novice. Modelul tradițional, centrat pe diada „expert–novice”, pune accentul pe transferul unilateral de cunoaștere și experiență de la persoana experimentată către cea aflată la început. În prezent, mentoratul este tot mai mult înțeles ca proces colaborativ, reflexiv și bidirecțional. Mentorul nu „formează” pur și simplu, ci învață, la rândul său, din interacțiune, confruntându-și propriile practici cu întrebările și experiențele celui pe care îl sprijină (Haggard et al., 2011).

Acest tip de înțelegere este în consonanță cu modelele socioconstructiviste și cu teoria comunităților de practică, care subliniază importanța învățării prin participare, interacțiune și negociere de sens (Wenger, 1998). În acest cadru, mentoratul devine o formă de învățare în rețea, nu doar un proces de transmitere a cunoștințelor. Apar astfel forme de mentorat colectiv, co-mentorat, mentorat în echipe și mentorat bazat pe comunități profesionale extinse.

Digitalizarea educației a accelerat și a extins aceste tendințe. Multe practici de mentorat se desfășoară astăzi în format online sau hibrid, folosind: platforme de videoconferință, spații colaborative online, portofolii electronice, grupuri profesionale în rețele sociale academice. Studiile evidențiază faptul că e-mentoratul poate oferi oportunități suplimentare de acces la resurse, timp flexibil și posibilitatea de a construi rețele profesionale largi, dincolo de granițele instituționale și geografice (Gamage et al., 2021; Vargas & Gamez, 2022). În același timp, rămâne esențială păstrarea dimensiunii relaționale, a încrederii și a dialogului autentic, care reprezintă nucleul mentoratului, indiferent de mediul tehnologic utilizat.

1.3.2. Coachingul — din sport spre educație

Evoluție conceptuală

Coachingul are un traseu de dezvoltare diferit față de mentorat, dar ajunge să se apropie de acesta prin finalitățile sale. Originile sale moderne sunt asociate în mod frecvent cu sportul de performanță, unde „coach-ul” este persoana care sprijină sportivul în atingerea unui potențial maxim, prin antrenament, feedback și motivare. De aici derivă ideea centrală a coachingului: facilitarea dezvoltării unei persoane pentru atingerea obiectivelor stabilite (Whitmore, 2009).

Dezvoltările ulterioare ale psihologiei umaniste, ale orientărilor centrate pe persoană (Rogers, 1961) și ale teoriilor învățării experiențiale (Kolb, 1984) au contribuit la transferarea coachingului în domenii precum management, dezvoltare personală și organizațională. A apărut astfel coachingul profesional, în care accentul se mută de la antrenarea fizică la dezvoltarea competențelor cognitive, emoționale și relaționale.

Apariția coachingului profesional

În a doua jumătate a secolului XX, coachingul a început să se contureze ca profesie distinctă. S-au dezvoltat organisme profesionale, standarde, coduri etice și programe de formare pentru coach-i. Coachingul a devenit parte integrantă a strategiilor organizaționale de dezvoltare a resurselor umane, fiind utilizat pentru: dezvoltarea liderilor; gestionarea schimbării; formarea echipelor; îmbunătățirea performanței profesionale (Grant, 2014).

Coachingul se diferențiază de mentorat prin faptul că este, de regulă, mai structurat, orientat explicit spre obiective și centrat pe facilitarea procesului de reflecție și autodescoperire al persoanei sprijinite.

Coachingul educațional și instructional coaching

În educație, coachingul a fost preluat și adaptat ca practică de dezvoltare profesională a profesorilor. Coachingul educațional vizează susținerea cadrelor didactice în îmbunătățirea practicilor lor, în gestionarea relației educaționale și în asumarea unor roluri de leadership în școală. Coachingul instructional, dezvoltat în special prin lucrările lui Jim Knight (2007, 2018), se concentrează pe analiza lecțiilor, stabilirea obiectivelor de învățare, observarea sistematică a activității profesorului și oferirea de feedback constructiv în baza unor dovezi din practică.

Manualele dedicate mentoratului și coachingului în educație subliniază faptul că aceste procese nu presupun impunerea unor soluții predefinite, ci facilitarea reflecției și a responsabilității profesionale a profesorilor (Andreescu et al., 2014; Mintz et al., 2020). Coach-ul educațional acționează ca partener de dialog, nu ca evaluator sau inspector, iar relația dintre coach și profesor se bazează pe încredere, confidențialitate și respect reciproc.

1.3.3. Digitalizarea proceselor de sprijin profesional

Digitalizarea a remodelat profund modul în care se realizează sprijinul profesional al cadrelor didactice. Mentoratul și coachingul nu mai sunt legate exclusiv de întâlniri față în față, ci se desfășoară tot mai frecvent în medii hibride sau complet online, folosind platforme digitale, aplicații colaborative și rețele profesionale virtuale. Aceste transformări nu sunt pur tehnologice. Ele au o dimensiune pedagogică și organizațională semnificativă, întrucât modifică natura relațiilor de sprijin, modurile de învățare și reprezentările profesionale ale profesorilor.

Comunicarea sincronă și asincronă

Noile medii digitale facilitează atât comunicarea sincronă, cât și cea asincronă, extinzând posibilitățile de interacțiune dintre mentori, coach-i și profesori. Comunicarea sincronă — prin videoconferințe, webinarii sau întâlniri online — reproduce dinamica dialogului direct și permite feedback imediat, negociere de sens și co-construcție a soluțiilor. Comunicarea asincronă — prin e-mail, forumuri, platforme de management al învățării sau portofolii digitale — oferă timp pentru reflecție, revenire asupra materialelor, formularea atentă a răspunsurilor și monitorizarea proceselor pe termen lung.

Din perspectivă teoretică, aceste medii sprijină ciclul învățării experiențiale descris de Kolb (1984), care include experiența concretă, reflecția asupra experienței, conceptualizarea abstractă și experimentarea

24 activă. Mediile digitale permit parcurgerea acestui ciclu într-o manieră documentată. Profesorul experimentează în practică, reflectează în scris sau video, discută cu mentorul sau coach-ul în format sincron ori asincron și revine apoi la activitate cu strategii ajustate. Natura asincronă a multor interacțiuni online favorizează în special etapa de reflecție, esențială în formarea profesională.

Studiile recente arată că aceste instrumente sporesc accesibilitatea programelor de mentorat, flexibilitatea temporală și sustenabilitatea interacțiunilor, contribuind la participarea profesorilor din medii variate și la dezvoltarea unei culturi a sprijinului continuu (Gamage et al., 2021; Vargas & Gamez, 2022).

Platforme și comunități profesionale

Digitalizarea a catalizat apariția și dezvoltarea comunităților profesionale online. Cadrele didactice se conectează în rețele, schimbă resurse, formulează întrebări, discută soluții și reflectează împreună asupra practicii. Aceste comunități pot fi formale (organizate în cadrul unor proiecte sau instituții) sau informale (grupuri profesionale online, comunități tematice etc.).

Modelul comunităților de practică propus de Wenger (1998) explică foarte bine dinamica acestor spații. Profesioniștii se reunesc în jurul unui domeniu comun de interes, participă la activități comune și construiesc un repertoriu partajat de resurse, instrumente și narațiuni profesionale. În mediile digitale, comunitățile de practică devin mai ușor de extins, incluzând membri din diferite contexte școlare și geografice, fapt care contribuie la distribuirea expertizei și la reducerea izolării profesionale.

Astfel, mentoratul și coachingul nu mai sunt doar relații diadice, ci se inserează într-un cadru mai larg de învățare colectivă și colaborativă, în care sprijinul vine nu numai de la mentor sau coach, ci și din rețelele profesionale în care profesorii activează (Andreescu et al., 2014).

Schimbarea reprezentării relației mentor–ucenic

Mediile digitale transformă semnificativ și reprezentarea relației dintre mentor și ucenic. Interacțiunile sunt mai dese, mai flexibile și mai puțin formalizate, fiind integrate în activitatea profesională cotidiană. Relația de sprijin capătă caracterul unui proces continuu, nu al unei succesiuni de întâlniri izolate.

În același timp, digitalizarea introduce noi modalități de analiză a practicii didactice. Portofoliile electronice, jurnalele reflexive digitale, instrumentele de autoevaluare online și înregistrările video ale lecțiilor permit

discutarea unor dovezi concrete din activitate. În special, utilizarea înregistrărilor video este centrală în modelul de instructional coaching dezvoltat de Jim Knight (2007, 2018), care pune accent pe observarea reală a practicii, stabilirea comună a obiectivelor, dialogul partenerial și revizuirea continuă a strategiilor de predare. Mediile digitale facilitează exact aceste componente: profesorii pot înregistra lecții, le pot analiza împreună cu coach-ul și pot urmări evoluția în timp.

Astfel, digitalizarea nu doar facilitează logistica mentoratului și coachingului, ci le schimbă natura epistemologică: procesele devin mai bazate pe dovezi, mai reflexive și mai orientate spre îmbunătățire continuă.

În ansamblu, integrarea comunicării sincrone și asincrone, dezvoltarea comunităților profesionale online și transformarea relației dintre mentor și persoana mentorată arată că mentoratul și coachingul digital nu reprezintă simple transpuneri ale practicilor tradiționale în mediul online. Ele deschid posibilități noi de învățare experiențială, de participare la comunități de practică și de coaching instrucțional bazat pe parteneriat, contribuind la consolidarea unei culturi a dezvoltării profesionale continue în școli și universități.

1.4. Delimitări conceptuale: mentorat, coaching, consiliere, training

În literatura educațională recentă se observă o utilizare frecventă și adesea imprecisă a termenilor mentorat, coaching, consiliere și training. Aceștia sunt transferați din diverse tradiții profesionale și lingvistice către domeniul educației, iar procesul de traducere și adaptare semantică a generat ambiguități și suprapuneri conceptuale. Stan (2020) subliniază că dificultățile provin atât din originea termenilor, cât și din faptul că, în practică, atribuțiile profesioniștilor implicați se intersectează și se completează, ceea ce îngreunează stabilirea unor granițe clare între procesele respective. În consecință, obiectivul acestei secțiuni nu este fixarea unor definiții rigide, ci clarificarea sensurilor operaționale care permit proiectarea coerentă a programelor de sprijin profesional, mai ales în medii digitale. Analiza va lua în considerare atât diferențele conceptuale, cât și legăturile de complementaritate între aceste forme de intervenție educațională.

1.4.1. Mentorat

Mentoratul este înțeles, în literatura educațională contemporană, ca un proces complex de dezvoltare profesională și personală care se desfășoară, de regulă, pe termen lung. În centrul acestui proces se află relația dintre

26 o persoană cu experiență profesională semnificativă și un coleg aflat într-un moment de început sau de tranziție în carieră. Nu este vorba despre o intervenție punctuală, ci despre un parcurs de însoțire, reflecție și sprijin gradual, în cadrul căruia accentul cade pe dezvoltarea globală a persoanei, nu exclusiv pe corectarea unor performanțe sau comportamente izolate. Andreescu et al. (2014) arată că mentoratul contribuie esențial la integrarea în profesie, la formarea identității profesionale și la consolidarea sentimentului de eficacitate personală, elemente indispensabile evoluției carierei didactice.

Cornelia Stan (2020) evidențiază faptul că mentoratul are o arie de cuprindere mai largă decât coachingul, deoarece urmărește nu doar eficiența imediată a activității, ci și dezvoltarea personală și profesională de ansamblu. În cadrul mentoratului, atenția se îndreaptă atât asupra competențelor profesionale, cât și asupra valorilor, atitudinilor și reprezentărilor pe care persoana le construiește despre sine ca profesionist. Astfel, mentoratul devine un spațiu privilegiat de formare a identității, oferind cadrelor didactice posibilitatea de a-și clarifica propriile opțiuni, de a reflecta asupra experiențelor trăite și de a-și proiecta parcursul de carieră.

Un element central al mentoratului îl constituie modelarea rolului profesional. Mentorul nu este doar un expert tehnic, ci și un reper valoric și comportamental, iar modul său de a relaționa, de a lua decizii sau de a gestiona situații dificile devine o sursă de învățare pentru persoana mentorată. O mare parte din învățarea în mentorat se realizează prin observare și interacțiune, prin experiențe împărtășite și discuții reflexive. Acest lucru conferă procesului o dimensiune profund relațională.

Relația de mentorat presupune în mod necesar încredere, confidențialitate și un grad de voluntariat din partea ambelor părți. Doar într-un climat de siguranță psihologică pot fi abordate teme precum nesiguranța profesională, dificultățile la clasă, erorile pedagogice sau dilemele etice. Prin urmare mentoratul are și o componentă emoțională importantă, sprijinind nu doar dezvoltarea competențelor, ci și echilibrul interior și reziliența persoanei.

Mentoratul este orientat spre termen lung. El nu are doar scopul de a ajuta persoana să rezolve o problemă imediată, ci urmărește adaptarea treptată la mediul profesional, integrarea într-o cultură instituțională și înțelegerea normelor explicite și implicite ale profesiei. În acest sens, mentoratul contribuie la transmiterea culturii organizaționale și la coagularea comunităților profesionale. Reflectând asupra acestor procese, Stan (2020) arată că mentoratul facilitează socializarea profesională și dezvoltarea competențelor într-o manieră progresivă și contextualizată.

Deși se distinge conceptual de coaching și consiliere, mentoratul nu se opune acestora. În practică, el poate integra tehnici specifice coachingului (cum ar fi întrebările reflexive sau stabilirea de obiective) sau elemente din consiliere, atunci când sunt necesare clarificări emoționale sau motivaționale. Diferența majoră constă în orientarea sa holistică: mentoratul privește persoana ca întreg — identitate, carieră, valori, relații profesionale — și o însoțește în construirea maturității profesionale.

În ansamblu, mentoratul poate fi considerat una dintre formele cele mai profunde de dezvoltare profesională în educație. Prin apropierea relațională, sprijinul reflexiv și modelarea de rol, el contribuie la formarea unor profesori autonomi, responsabili și capabili să gestioneze complexitatea mediului educațional contemporan.

1.4.2. Coaching

Coachingul este descris, în literatura de specialitate, ca un proces psihologic și educațional orientat spre facilitarea schimbării comportamentale, dezvoltarea potențialului personal și profesional și creșterea performanței. El se concentrează în special asupra prezentului și viitorului apropiat, având o orientare pragmatică și aplicativă. În centrul coachingului se află ideea că fiecare persoană dispune de resurse interne care pot fi activate prin dialog structurat, reflecție ghidată și sprijin profesionist. Stan (2020) subliniază că procesul de coaching urmărește clarificarea obiectivelor, analiza situației curente și stabilirea unor strategii concrete și realiste pentru atingerea rezultatelor dorite, punând accent pe responsabilitatea personală a celui care participă la proces.

O trăsătură esențială a coachingului este caracterul său intențional și orientat către obiective. Procesul începe, de regulă, prin definirea clară a scopurilor, formularea indicatorilor de progres și identificarea obstacolelor care pot interveni. Pe parcurs, coach-ul sprijină persoana în monitorizarea propriilor acțiuni și în ajustarea strategiilor în funcție de context, fără a impune soluții prestabilite. Această abordare este consonantă cu perspectivele umaniste asupra dezvoltării personale, în care accentul cade pe creșterea autonomiei și a capacității de autoreglare (Rogers, 1961).

Diferențele dintre mentorat și coaching sunt semnificative, deși cele două procese pot coexista. Dacă mentoratul urmărește, în principal, dezvoltarea globală a carierei și integrarea profesională pe termen lung, coachingul se concentrează mai ales pe sarcini, performanță specifică și schimbări în comportamentul profesional observabil. Coachingul are o structură

28 conversațională mai sistematică, fiind adesea organizat în ședințe regulate, în care se utilizează tehnici specifice bazate pe întrebări deschise, parafrazăre, feedback descriptiv și reflecție ghidată. Modele consacrate, precum GROW, evidențiază modul în care dialogul poate fi structurat pentru a sprijini stabilirea obiectivelor, analiza realității, identificarea opțiunilor și asumarea unor planuri concrete de acțiune (Whitmore, 2009).

Stan (2020) subliniază câteva caracteristici care diferențiază clar coachingul de alte forme de intervenție: procesul este, în mod predominant, nedirectiv, coach-ul evită să ofere soluții, relația dintre coach și persoana sprijinită este una în esență non-ierarhică, accentul cade pe autodeterminarea persoanei, iar obiectivele sunt stabilite explicit și evaluate periodic. Aceste trăsături sunt confirmate și de literatura internațională, care vede coachingul ca pe un parteneriat de învățare în care clientul este considerat expert în propria viață și practică profesională, iar coach-ul este expert în facilitarea procesului de schimbare (Grant, 2014).

În domeniul educației, coachingul a căpătat o vizibilitate tot mai mare în ultimele două decenii. El se aplică nu numai profesorilor debutanți sau celor care întâmpină dificultăți, ci și cadrelor didactice cu experiență, managerilor școlari și chiar elevilor. Coachingul instrucțional, dezvoltat în special prin lucrările lui Jim Knight, se concentrează pe îmbunătățirea directă a practicilor de predare, prin analizarea lecțiilor, înregistrări video, feedback bazat pe dovezi și stabilirea de obiective realiste de progres (Knight, 2007, 2018). Rezultatele cercetărilor arată că profesorii implicați în programe de coaching devin mai reflexivi, mai conștienți de impactul strategiilor lor asupra învățării elevilor și mai dispuși să experimenteze inovații pedagogice (Mintz et al., 2020).

Aria de aplicabilitate a coachingului educațional este vastă. El poate sprijini profesorii în managementul clasei, în proiectarea lecțiilor, în integrarea tehnologiei digitale, în dezvoltarea competențelor de leadership sau în prevenirea epuizării profesionale. Elevii pot beneficia, la rândul lor, de coaching pentru dezvoltarea motivației, autoreglarea învățării și planificarea carierei. Managerii școlari utilizează coachingul pentru îmbunătățirea climatului organizațional și pentru gestionarea proceselor de schimbare la nivel instituțional.

În ansamblu, coachingul se conturează ca o practică educațională complexă și flexibilă, situată la intersecția psihologiei, pedagogiei și managementului educațional. El pune în centru ideea de parteneriat profesional și de asumare activă a propriului proces de dezvoltare, contribuind la formarea unor cadre didactice reflexive, autonome și capabile să gestioneze schimbările rapide ale mediului educațional contemporan.

1.4.3. Consiliere

Consilierea reprezintă o formă de intervenție psihologică și educațională care urmărește susținerea persoanei în menținerea și restabilirea echilibrului cognitiv, emoțional, social și profesional. Ea pornește de la premisa că dificultățile de funcționare personală și școlară nu sunt simple lipsuri de competențe, ci pot avea rădăcini în experiențe subiective, în trăiri emoționale intense sau în contexte relaționale dificile. Prin urmare consilierea intervine asupra dimensiunilor mai profunde ale experienței personale și facilitează înțelegerea de sine, autoacceptarea și optimizarea adaptării la mediu.

Spre deosebire de coaching, care este orientat predominant spre performanță și atingerea unor obiective specifice, consilierea abordează frecvent dimensiunile afective și biografice ale persoanei. Ea este preocupată de modul în care experiențele trecute, tiparele relaționale și mecanismele de coping influențează modul actual de funcționare. În acest sens, consilierea își propune nu doar schimbarea unui comportament, ci și restabilirea stării de bine, reducerea anxietății, clarificarea conflictelor interioare și dezvoltarea unor modalități mai sănătoase de raportare la sine și la ceilalți (Rogers, 1961; Corey, 2016).

Cornelia Stan (2020) subliniază că domeniul consilierii beneficiază de o tradiție mai veche decât cea a coachingului și dispune de un corpus teoretic și metodologic bine fundamentat. Consilierea este adesea asociată cu situații de criză, confuzie sau blocaj personal, în care persoana simte că nu mai poate progresa singură sau că este copleșită de cerințele vieții școlare și profesionale. Procesul de consiliere presupune uneori explorarea trecutului personal și analizarea modului în care acesta modelează reacțiile prezente. În același timp, consilierea este reglementată de principii etice stricte, între care confidențialitatea ocupă un loc central, deoarece persoana are nevoie de un spațiu securizant pentru a-și exprima vulnerabilitățile.

Dimensiunea educațională a consilierii este deosebit de relevantă. Ea sprijină luarea deciziilor privind orientarea școlară și profesională, dezvoltarea competențelor de autocunoaștere și autoevaluare, precum și adaptarea la sarcinile academice și la presiunile evaluării. Consilierea educațională ajută elevii și studenții să facă față stresului școlar, fricii de eșec, conflictelor de rol sau dificultăților de motivare. Totodată, consilierea nu se adresează doar beneficiarilor direcți ai educației, ci și profesorilor, mai ales în contexte marcate de stres profesional, schimbare instituțională și risc de burnout (Schaufeli & Buunk, 2003).

În relație cu mentoratul și coachingul, consilierea ocupă un loc complementar. Ea devine indispensabilă atunci când barierele emoționale, anxietatea, lipsa de încredere sau crizele identitare limitează capacitatea persoanei de a învăța și de a performa. În astfel de situații, intervenția consilierului poate crea premisele afective necesare pentru ca procese precum mentoratul și coachingul să devină eficiente. Se poate afirma, astfel, că mentoratul structurează parcursul de carieră, coachingul susține performanța și schimbarea, în timp ce consilierea asigură echilibrul interior și bunăstarea persoanei.

În educația contemporană, consilierea capătă o importanță specială în contextul intensificării presiunilor academice și al creșterii incertitudinii profesionale. Crearea unor servicii de consiliere accesibile și profesioniste reprezintă o condiție esențială pentru dezvoltarea holistică a elevilor, studenților și cadrelor didactice, precum și pentru construirea unor instituții educaționale care promovează bunăstarea și sănătatea mentală.

1.4.4. Training

Trainingul reprezintă forma cea mai cunoscută și mai formalizată de dezvoltare profesională și este asociat, în mod tradițional, cu situații de învățare organizate, planificate și structurate curricular. El urmărește, în mod explicit, transmiterea și exersarea unor cunoștințe, abilități și competențe necesare exercitării unei profesii sau unei funcții specifice. Într-o manieră clasică, trainingul este organizat în cursuri, module sau programe de perfecționare, având obiective clar formulate și criterii prestabilite de evaluare a rezultatelor învățării.

În perspectiva formulată de Stan (2020), trainingul se adresează atât formării inițiale, cât și dezvoltării profesionale continue. Aceasta înseamnă că el intervine atât în etapa de intrare în profesie, cât și ulterior, pe parcursul carierei, când este necesară actualizarea competențelor. Conținuturile sale sunt, în general, determinate curricular și construite pornind de la cerințele instituționale și ocupaționale. Accentul cade astfel pe acoperirea unor standarde profesionale și pe dezvoltarea competențelor necesare îndeplinirii atribuțiilor specifice postului.

Trainingul se distinge prin câteva trăsături definitorii. În primul rând, are un caracter predominant formal și frontal. Formatorul, sau trainerul, deține o poziție de expert și transmite informații și proceduri către un grup de participanți. Relația este, în principal, trainer–grup, iar intervenția individualizată este mai redusă decât în mentorat sau coaching. În al doilea rând, rezultatele sunt evaluate în mod explicit, prin teste, portofolii,

proiecte sau alte instrumente care măsoară nivelul de achiziții. Nu în ultimul rând, trainingul are o orientare pronunțată spre standardizare, urmărind ca participanții să atingă un nivel omogen de competență într-un domeniu dat.

Aceste caracteristici sunt menționate și în literatura internațională privind formarea adulților. Knowles, Holton și Swanson (2015) arată că programele de training se concentrează adesea pe dezvoltarea competențelor tehnice și procedurale și sunt mai strâns legate de obiectivele organizaționale decât alte forme de dezvoltare profesională. În același sens, Darling-Hammond, Hyler și Gardner (2017) subliniază că trainingul tradițional transferă preponderent conținut, în timp ce mentoratul și coachingul favorizează aplicarea și reflecția contextualizată.

Totuși, în ciuda acestei orientări mai formale, trainingul nu trebuie înțeles ca un proces rigid sau pur transmisiv. Programele moderne de formare includ din ce în ce mai multe elemente interactive, activități de învățare colaborativă, studii de caz și simulări digitale. În special în educație, trainingul se deschide către modele de învățare experiențială și reflexivă, integrarea tehnologiei și dezvoltarea comunităților profesionale de învățare.

Stan (2020) subliniază relația de complementaritate dintre training și celelalte forme de sprijin — mentorat, coaching și consiliere. Astfel, multe programe de consiliere includ componente instructive, prin care sunt dezvoltate competențe de comunicare, gestionare a stresului sau luare a deciziilor. De asemenea, mentoratul și coachingul pot continua și aprofunda rezultatele obținute în training, facilitând transferul cunoștințelor în situații reale de practică și adaptarea lor la propriul context profesional. În acest fel, trainingul oferă baza de cunoștințe, în timp ce mentoratul și coachingul creează cadrul pentru aplicare, reflecție și internalizarea noilor competențe.

Într-o viziune integrată asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, trainingul nu este o etapă izolată, ci parte a unui ecosistem mai larg care include sprijin pe termen lung, colaborare și reflecție critică asupra practicii. Din această perspectivă, el rămâne esențial pentru actualizarea competențelor profesionale, mai ales într-un context educațional în continuă schimbare, marcat de digitalizare, noi politici educaționale și așteptări sociale crescute.

1.4.5. Similarități și complementarități în contextul educației digitale

În contextul educației contemporane, marcat de digitalizare accelerată, relațiile dintre mentorat, coaching, consiliere și training capătă valențe noi.

32 Nu mai este vorba doar de identificarea diferențelor conceptuale dintre aceste practici, ci și de modul în care ele se reconfigurează și se completează reciproc în medii hibride și virtuale de învățare. Dimensiunea digitală introduce noi oportunități, dar și noi responsabilități, sporind complexitatea acestor procese.

Suprapunerile conceptuale devin și mai vizibile odată cu migrarea lor în medii online. Platformele digitale de colaborare, instrumentele de videoconferință și mediile sociale profesionale facilitează întâlniri regulate, comunicare asincronă și acces rapid la resurse, ceea ce face ca granițele dintre mentorat, coaching și consiliere să fie și mai fluide. Mentoratul online, coachingul virtual și consilierea la distanță împrumută adesea tehnici comune, precum ascultarea activă în mediu digital, întrebările reflexive în întâlniri video, utilizarea feedbackului descriptiv în medii colaborative sau analiza portofoliilor electronice. Diferențele dintre ele nu dispar, dar devin mai puțin legate de contextul fizic și mai mult de intenționalitatea și finalitatea intervenției (Stan, 2020).

Dimensiunea digitală influențează și raportul dintre nivelul individual și cel organizațional. Mentoratul și coachingul realizate online facilitează extinderea rețelelor profesionale dincolo de granițele unei școli sau ale unei comunități locale. Profesorii pot face parte din comunități virtuale de practică, așa cum le descrie Wenger (1998), în care schimbul de experiențe are loc în rețele transnaționale și interdisciplinare. Astfel, mentoratul și coachingul digital contribuie la formarea unei culturi organizaționale distribuite, în care învățarea are loc în rețele și nu doar în structuri ierarhice tradiționale.

În același timp, digitalizarea schimbă semnificativ și trainingul. Programele de formare se desfășoară tot mai des în medii online, sub forma cursurilor e-learning, a webinarilor sau a platformelor de învățare deschise. Acest lucru crește accesibilitatea, dar reclamă, în paralel, sprijin personalizat prin mentorat și coaching digital pentru transferul real în practică al competențelor dobândite. Numeroase cercetări privind dezvoltarea profesională a profesorilor arată că formarea online este mai eficientă atunci când este însoțită de mentoring și coaching continuu, care permit individualizarea învățării și reflecția asupra practicii (Darling-Hammond et al., 2017).

Consilierea educațională își dezvoltă, la rândul ei, dimensiunea digitală. Platformele de consiliere online și intervențiile psihopedagogice la distanță oferă spații sigure de discuție, reduc izolarea și sprijină gestionarea stresului și a anxietății asociate utilizării tehnologiei și schimbărilor rapide din sistemul educațional. Acest tip de sprijin este esențial pentru menținerea bunăstării profesorilor și elevilor în medii de învățare virtuală

sau hibride, în care granițele dintre viața personală și profesională sunt adesea difuze.

Astfel, dimensiunea digitală nu anulează diferențele dintre mentorat, coaching, consiliere și training, ci le adaugă noi forme de manifestare și noi posibilități de integrare. Trainingul online oferă acces la conținut și dezvoltă competențe digitale; coachingul virtual susține performanța și autoreglarea în utilizarea tehnologiei; consilierea online contribuie la menținerea echilibrului emoțional, iar mentoratul digital asigură însoțirea pe termen lung în reconstrucția identității profesionale într-un mediu profund tehnologizat.

În această perspectivă, mentoratul și coachingul digital se conturează ca practici pivotale care leagă formarea formală oferită prin training de sprijinul personal oferit prin consiliere. Ele construiesc puntea dintre învățarea de tip curs și transformarea reală a practicii didactice, dintre achiziția de competențe digitale și integrarea lor reflexivă în identitatea profesională a cadrului didactic. Prin urmare complementaritățile descrise anterior nu sunt doar conceptuale, ci se constituie în fundamentul unei arhitecturi coerente de sprijin profesional în educația digitală contemporană.

1.5. Concluzii

În încheierea acestui capitol, se poate afirma că mentoratul și coachingul în educația digitală se conturează ca procese-cheie în arhitectura dezvoltării profesionale contemporane. Analiza realizată a evidențiat faptul că aceste practici nu sunt fenomene izolate, ci se înscriu în dinamica mai largă a transformărilor educației în secolul XXI, marcat de digitalizare, hibridizarea învățării și reconfigurarea rolurilor profesorului. Am arătat că, fără un cadru teoretic coerent, mentoratul și coachingul riscă să fie reduse la tehnici sau etichete organizaționale, în timp ce, în realitate, ele reprezintă procese complexe, relaționale și reflexive, cu impact asupra identității profesionale și asupra culturii instituționale.

Capitolul a urmărit clarificarea originii și evoluției conceptelor de mentorat și coaching, delimitarea lor de alte forme de intervenție educațională și explorarea modului în care acestea sunt remodelate de mediile digitale. A rezultat că atât mentoratul, cât și coachingul au rădăcini istorice solide și au cunoscut procese de profesionalizare, standardizare și extindere spre domeniul educațional. În același timp, delimitările dintre mentorat, coaching, consiliere și training sunt necesare mai ales din perspectivă operațională: ele oferă criterii de proiectare și evaluare a programelor de sprijin, evită confuziile conceptuale și permit o utilizare coerentă a acestor instrumente în formarea continuă a cadrelor didactice.

Un rezultat major al analizei îl constituie înțelegerea faptului că educația digitală nu modifică doar mediile în care se desfășoară mentoratul și coachingul, ci și natura lor profundă. Comunicarea sincronă și asincronă, platformele colaborative, comunitățile profesionale online și utilizarea datelor educaționale transformă relațiile de sprijin, le fac mai flexibile, mai documentate și mai orientate spre reflecție și dovezi. Mentoratul și coachingul digitale facilitează trecerea de la modelul tradițional „expert–novice” la modele colaborative centrate pe învățarea în rețea și pe comunități de practică, sporind accesul la sprijin profesional și reducând izolarea cadrelor didactice.

Totodată, capitolul a reliefat faptul că nevoile profesorilor sunt diverse, diferă în funcție de etapa carierei și sunt amplificate de ritmul rapid al schimbării, presiunea performanței și incertitudinea generată de digitalizare. În acest context, mentoratul și coachingul apar nu doar ca suport tehnic pentru integrarea instrumentelor digitale, ci ca infrastructuri de învățare experiențială, de reflecție critică și de reconstrucție a identității profesionale. Ele contribuie la formarea unor profesori reflexivi, autonomi, capabili să proiecteze medii de învățare inovatoare și să participe activ la culturile organizaționale bazate pe colaborare și învățare continuă.

Concluzia centrală care se desprinde este că mentoratul și coachingul digital nu reprezintă simple adaptări ale practicilor tradiționale la un mediu tehnologic nou, ci componente structurale ale ecosistemului de dezvoltare profesională în educația actuală. Ele conectează formarea formală de tip training cu sprijinul personalizat și cu comunitățile profesionale, transformând școala într-un spațiu reflexiv și inovator. Pe acest fundament teoretic se vor construi capitolele următoare, care vor aprofunda modele, competențe, roluri și scenarii de implementare practică ale mentoratului și coachingului în educația digitală

Referințe

- Andreescu, M. C., Apetroae, M., Apopei, A., et al. (2014). *Manualul mentorului* (Coord. C. Gavrilă). Editura Spiru Haret. <https://isjiasi.ro/wp-content/uploads/2024/11/8-MANUALUL-MENTORULUI.pdf>
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Gamage, K. A., Perera, D. S., & Wijewardena, M. D. N. (2021). *Mentoring and coaching as a learning technique in higher education: The impact of learning context*

- on student engagement in online learning. *Education Sciences*, 11(10), 574. <https://doi.org/10.3390/educsci11100574>
- Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, 14(2), 258–280. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280–304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Hopkins-Thompson, P. A. (2000). *Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching*. NASSP Bulletin, 84(617), 29–36. <https://doi.org/10.1177/019263650008461704>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Knight, J. (2018). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kovalchuck, V., & Voroťnykova, Ī. (2017). E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish online journal of distance education*, 18(3), 214–227. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., ... & Margariti, D. (2020). *The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? Teaching and Teacher Education*, 91, 103042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Oberholzer, L., & Boyle, D. (2023). *Mentoring and Coaching in Education*. Bloomsbury Publishing <https://digital.casalini.it/9781350264243>
- Roberts, A. (1999). The origins of the term mentor. *History of Education Society Bulletin*, 64, 313–329.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Roofe, C. G., & Miller, P. W. (2015). *Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship*. *Policy Futures in Education*, 13(4), 479–491. <https://doi.org/10.1177/1478210315578562>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing*. În M. J. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Chichester: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
- Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. <https://biblioteca.ubbcluj.ro/produs/mentorat-si-coaching-in-eduatie/>
- Vargas, M. D., & Gamez, Y. (2022). *Virtual mentoring and coaching in education*. *Literature Reviews in Education and Human Services*, 1(2), 32–55.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 36 Whitmore, J. (2009) *Coaching for Performance: Growing Human Potential and Purpose—The Principles and Practice of Coaching and Leadership*. 4th Edition, Nicholas Brealey Publishing, London.

Roluri profesionale, competențe și profilul mentorului digital

Diana-Sînziana Duca

2.1. Introducere

Capitolul de față își propune să exploreze în profunzime configurațiile actuale ale rolurilor profesionale, competențelor și profilului mentorului digital în contextul transformărilor educației contemporane. Digitalizarea accelerată a practicilor educaționale nu a modificat doar instrumentele și mediile de învățare, ci a reconfigurat în mod structural identitatea, misiunea și responsabilitățile actorilor implicați în sprijinul profesional al cadrelor didactice. În acest cadru, mentoratul și coachingul dobândesc funcția de mecanisme strategice prin care se susțin dezvoltarea profesională continuă, inovarea didactică și adaptarea școlii la societatea cunoașterii.

Capitolul urmărește să clarifice diferențele și punctele de convergență dintre mentorat și coaching educațional, să descrie competențele esențiale aferente acestor roluri și să contureze profilul mentorului digital, prin raportare la cadre conceptuale internaționale, precum DigCompEdu. De asemenea, sunt analizate funcțiile, responsabilitățile și nivelurile de progres profesional ale mentorilor și coach-ilor, precum și impactul acestor practici asupra schimbării și inovării pedagogice la nivel individual și instituțional. Integrarea dimensiunii digitale constituie firul conducător al capitolului, întrucât mentoratul și coachingul contemporan nu mai pot fi concepute în afara mediilor hibride și virtuale care modelează astăzi învățarea și colaborarea profesională.

În ansamblu, capitolul oferă atât un cadru teoretic, cât și repere aplicative pentru înțelegerea mentorului digital ca actor-cheie în dezvoltarea carierei didactice, în construcția comunităților de practică și în consolidarea unei culturi organizaționale reflexive, colaborative și orientate spre învățare pe tot parcursul vieții.

2.2. Roluri și responsabilități în mentorat și coaching educațional

Practica mentoratului și a coachingului educațional presupune mult mai mult decât transmiterea de informații sau asistarea tehnică a cadrelor didactice. Ea implică asumarea unor roluri complexe și interconectate, care îmbină dimensiunile pedagogice, relaționale, etice și identitare. Înțelegerea clară a acestor roluri și responsabilități este fundamentală pentru proiectarea și implementarea unor programe eficiente de mentorat și coaching, mai ales în contextul actual al educației digitale. În mediile online, aceste roluri sunt configurate în cadrul unui „ecosistem socio-tehnic” în care interacțiunea umană este mediată de platforme, aplicații și date digitale, iar calitatea sprijinului depinde de modul în care coach-ul reușește să proiecteze și să mențină dialogul în astfel de contexte tehnologizate (Kanatouri, 2020).

Dacă în formarea tradițională rolul formatorului era dominat de transmiterea de conținut, în mentorat și coaching accentul se deplasează spre însoțire profesională, facilitarea reflecției și sprijin personalizat. Modelele contemporane insistă asupra relației de parteneriat, asupra autonomiei profesorului și asupra construirii identității profesionale prin dialog și experiență (Knight, 2018; Stan, 2020). În coachingul digital, aceste procese sunt susținute de dispozitive de comunicare sincrone și asincrone, iar construirea „prezenței” în mediul virtual devine o competență centrală a coach-ului, care trebuie să creeze în mod deliberat climatul de siguranță psihologică în absența contactului față în față (Kanatouri, 2020).

2.2.1. Rolul mentorului

Rolul mentorului în educație este unul plurivalent și dinamic. El nu se reduce la statutul de expert sau formator, ci îmbină funcțiile de model profesional, ghid, evaluator formativ și sprijin emoțional. Mentorul reprezintă adesea prima „figură de referință” în procesul de socializare profesională a cadrelor didactice debutante, influențându-le nu doar modul de predare, ci și modul de a se raporta la profesie, la elevi și la propria carieră.

În primul rând, mentorul funcționează ca model de practică profesională. Prin activitatea sa, modul în care planifică, predă, evaluează și își asumă responsabilitățile instituționale, mentorul oferă exemple concrete de bune practici. Învățarea prin modelare nu este doar un proces de copiere, ci presupune observare critică, analiză și reconstrucție personală a comportamentelor profesionale. Literatura privind mentoratul educațional arată că profesorii aflați la început de carieră valorizează în mod deosebit accesul

la practici autentice și discuțiile reflexive despre acestea (Andreescu et al., 2014; Hobson & Malderez, 2013).

În al doilea rând, mentorul acționează ca ghid și evaluator formativ. El sprijină cadrul didactic în stabilirea obiectivelor de dezvoltare, în planificarea activităților și în evaluarea progresului. Evaluarea în mentorat nu are caracter sancționator, ci este orientată spre învățare și reflexie continuă. Ea se bazează pe feedback descriptiv, pe analiza împreună a situațiilor reale și pe sprijin în elaborarea strategiilor de îmbunătățire (Haggard et al., 2011).

În al treilea rând, mentorul îndeplinește un rol important de sprijin emoțional. Intrarea în profesie sau asumarea unor noi roluri este adesea însoțită de anxietate, incertitudine și sentimentul de insuficiență profesională. Mentorul oferă cadrul securizant pentru exprimarea îndoielilor și pentru clarificarea dificultăților, contribuind astfel la creșterea stimei de sine și a rezilienței profesionale. Sunt documentate efecte pozitive ale mentoratului asupra motivației și stării de bine a cadrelor didactice debutante (Schunk & Mullen, 2013).

Nu în ultimul rând, mentorul contribuie la dezvoltarea identității profesionale a persoanei mentorate. Identitatea nu este un dat, ci se construiește prin experiență, reflecție și dialog social. Prin discuții, feedback și modelare, mentorul favorizează procesul de autoînțelegere profesională, ajutând persoana mentorată să își definească propriile valori, convingeri pedagogice și proiecte de carieră (Beijaard et al., 2004).

2.2.2. Rolul coach-ului educațional

Rolul coach-ului educațional este diferit, dar complementar față de cel al mentorului. Coach-ul nu se poziționează ca expert care transmite soluții, ci ca facilitator al reflecției și al autoreglării profesionale. Funcția sa principală este de a crea un cadru de dialog structurat în care profesorul își clarifică obiectivele, își analizează practicile și își proiectează schimbările dorite.

Coach-ul oferă în mod deliberat structuri conversaționale care sprijină reflecția: întrebări deschise, reformulări, analiză de date, planuri de acțiune. Modelele consacrate, precum GROW sau Impact Cycle (Knight, 2018; Whitmore, 2009), arată că succesul coachingului depinde de calitatea conversației profesionale și de capacitatea coach-ului de a menține un echilibru între suport și provocare.

Un element central al rolului coach-ului este poziționarea sa ca partener în atingerea obiectivelor. Coachingul se bazează pe premisa că beneficiarul este capabil să își găsească propriile soluții și să își asume responsabilitatea schimbării. Coach-ul nu spune „ce trebuie făcut“, ci sprijină procesul

40 decizional, facilitează analiza opțiunilor și încurajează monitorizarea progresului. Această abordare favorizează autonomia și sentimentul de auto-eficacitate profesională (Grant, 2014).

În plan educațional, coach-ul poate lucra cu profesori debutanți sau experimentați, cu echipe pedagogice sau cu manageri școlari. Instrucțional coaching se concentrează asupra practicilor de predare, utilizând observații la clasă, înregistrări video și feedback bazat pe dovezi pentru a sprijini îmbunătățirea instruirii (Knight, 2018; Kraft et al., 2018). În varianta sa digitală, coachingul implică selecția deliberată a mediului de comunicare (audio, video, text) în funcție de obiective, de tipul sarcinii și de preferințele persoanei sprijinite, astfel încât „potrivirea dintre coach–client–mediu” să maximizeze eficiența procesului. Kanatouri (2020) subliniază că mediile digitale nu sunt simple canale neutre, ci influențează profunzimea conversației, ritmul reflecției și nivelul de implicare al participanților, ceea ce reclamă o competență specifică în designul interacțiunii digitale.

2.2.3. Responsabilități comune

Deși mentorul și coach-ul au roluri distincte, există un nucleu de responsabilități comune care definesc practica profesională etică în ambele domenii.

O responsabilitate centrală este respectarea confidențialității. Procesele de mentorat și coaching implică adesea discuții sensibile privind dificultăți profesionale, emoționale sau organizaționale. Păstrarea confidențialității nu reprezintă doar o cerință etică, ci și condiția de bază pentru construirea încrederii și pentru existența unui dialog autentic.

O altă responsabilitate fundamentală este respectarea eticii profesionale. Practicienii trebuie să fie conștienți de limitele competenței lor, să evite relațiile de dependență, să manifeste imparțialitate și să acționeze în interesul dezvoltării beneficiarului. Organizații precum *International Coaching Federation* sau *European Mentoring and Coaching Council* au formulat coduri etice detaliate care se aplică acestor activități.

Atât mentoratul, cât și coachingul presupun o relație non-ierarhică și respectuoasă. Chiar dacă mentorul poate avea mai multă experiență, relația nu trebuie să fie de subordonare, ci de parteneriat. Cercetările arată că relațiile bazate pe control și evaluare formală reduc eficiența mentoratului, în timp ce relațiile de colaborare cresc motivația și implicarea (Hobson & Malderez, 2013). În mediul digital, responsabilitățile etice includ suplimentar protecția datelor, consimțământul informat privind înregistrarea sesiunilor, gestionarea limitelor între viața profesională și cea personală și clarificarea granițelor

contactului online continuu. Digital coachingul aduce în prim plan și necesitatea contractării explicite a modului de utilizare a aplicațiilor, datelor și materialelor generate în procesul de coaching (Kanatouri, 2020).

2.2.4. Specificități în mediul digital

Digitalizarea accentuează unele roluri și introduce responsabilități noi în mentorat și coaching. Practicile de sprijin profesional se extind dincolo de întâlnirile față în față, incluzând e-mentoring, coaching online și comunități virtuale de practică.

O primă specificitate o reprezintă comunicarea online. Interacțiunile au loc prin e-mail, platforme de videoconferință, forumuri sau aplicații educaționale. Aceasta oferă flexibilitate și acces extins, dar reclamă competențe de comunicare mediată digital, claritate în scris și capacitatea de a menține relații de încredere în mediul virtual (Thompson et al., 2010).

De asemenea, mediul digital permite feedback video și analiză de lecție înregistrată. Profesorii pot încărca înregistrări ale activității didactice, care sunt analizate apoi împreună cu mentorul sau coach-ul. Această practică facilitează reflexia bazată pe dovezi și obiectivarea procesului didactic.

O altă particularitate este lucrul cu date educaționale. Platformele digitale oferă acces la date despre progresul elevilor, participare, evaluări sau activitate online. Mentorii și coach-ii trebuie să fie capabili să interpreteze aceste date și să le integreze în procesul de sprijin, respectând totodată normele privind protecția datelor și etica utilizării lor. Kanatouri (2020) evidențiază trecerea de la coach-ul centrat exclusiv pe conversație la „digital coach-ul” care utilizează date și analize educaționale pentru a sprijini deciziile și autoreglarea beneficiarilor, fără a reduce însă persoana la indicatori cantitativi. În plus, în coachingul digital apare competența de a combina formate — blended coaching —, alternând sesiunile față în față cu întâlniri online și activități asincrone, pentru a susține continuitatea procesului și micro-reflecția dintre sesiuni.

În ansamblu, mediul digital nu modifică esența mentoratului și coachingului, dar le extinde posibilitățile, oferind spații noi de colaborare, documentare și reflecție profesională.

2.3. Competențe necesare mentorului și coach-ului în educația digitală

În contextul educației digitale contemporane, rolurile de mentor și coach presupun un set complex de competențe care depășesc atât

42 competențele didactice tradiționale, cât și abilitățile tehnice de utilizare a tehnologiei. Mentorul și coach-ul nu sunt doar utilizatori competenți de instrumente digitale, ci profesioniști capabili să îmbine dimensiunile relaționale, metodologice și tehnologice ale procesului educațional, astfel încât să ofere sprijin personalizat și eficient cadrelor didactice și altor beneficiari ai educației.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că mentoratul și coachingul în medii digitale implică dezvoltarea unei „triple expertize”: relațională, pedagogică și digitală (Knight, 2018). Astfel, competențele necesare acestor profesioniști se articulează în trei mari categorii: competențe relaționale, competențe metodologice și competențe digitale transversale.

2.3.1. Competențe relaționale

Fundamentul oricărui proces de mentorat și coaching rămâne relația interumană. În absența unei relații de încredere, deschidere și respect reciproc, nici sprijinul profesional și nici reflecția nu se pot produce autentic. De aceea mentorul și coach-ul au nevoie, înainte de orice, de solide competențe relaționale.

Empatia reprezintă o componentă centrală. Ea permite înțelegerea perspectivelor, emoțiilor și dificultăților persoanei sprijinite, fără a judeca și fără a impune soluții prefabricate. În relațiile mentor–persoană mentorată sau coach–client, empatia creează sentimentul de siguranță psihologică, condiție indispensabilă pentru autoexplorare și schimbare (Rogers, 1961).

La aceasta se adaugă *abilitățile de comunicare*, atât orală, cât și scrisă, inclusiv în medii digitale. Mentorul și coach-ul trebuie să știe să formuleze clar mesajele, să ofere feedback descriptiv, să utilizeze întrebări deschise și să structureze dialogul într-o manieră care promovează reflecția și responsabilitatea personală (Whitmore, 2009).

O altă competență fundamentală este *ascultarea activă*. Aceasta presupune nu doar receptarea cuvintelor, ci și înțelegerea sensurilor implicite, observarea emoțiilor și validarea experienței celuilalt. Ascultarea activă este adesea menționată drept nucleu al practicilor de mentorat și coaching eficiente (Schunk & Mullen, 2013).

Nu în ultimul rând, mentorul și coach-ul educațional au nevoie de competențe de *management al conflictelor*. În procesele de schimbare profesională pot apărea tensiuni, rezistență, neînțelegeri sau conflicte de rol. Capacitatea de a media aceste situații, de a menține relații constructive și de a transforma conflictul în oportunitate de învățare este esențială pentru succesul intervenției.

Aceste competențe relaționale capătă un sens deosebit în mediul digital, unde absența contactului direct impune o mai mare atenție la ton, formulare și claritate a mesajului.

2.3.2. Competențe metodologice

Pe lângă competențele relaționale, mentorul și coach-ul trebuie să fie profesioniști reflexivi, capabili să utilizeze instrumente și metode adecvate dezvoltării profesionale a altora.

O primă categorie este reprezentată de *competențele de proiectare educațională*. Mentorul și coach-ul planifică intervenții formative, trasee de dezvoltare profesională, obiective specifice și activități de sprijin. Aceasta presupune înțelegerea principiilor învățării adulților și ale dezvoltării profesionale continue (Knowles et al., 2015).

Un element central al coachingului și mentoratului îl constituie *facilitarea reflecției*. Mentorii și coach-ii creează contexte în care profesorii analizează propria practică, își pun întrebări, extrag învățăminte din experiență și își reconstruiesc strategiile de acțiune. Modelele de învățare experiențială (Kolb, 1984) și de comunități de practică (Wenger, 1998) susțin importanța reflecției ghidate în procesele de schimbare profesională.

O altă competență fundamentală este oferirea de *feedback constructiv*. Feedbackul trebuie să fie specific, descriptiv, orientat spre comportamente observabile și însoțit de sugestii realiste de ameliorare. În același timp, el trebuie să respecte demnitatea persoanei și să mențină motivația intrinsecă pentru dezvoltare.

Mentorul și coach-ul trebuie, de asemenea, să fie capabili să realizeze *evaluarea progresului*. Aceasta nu se limitează la notare, ci vizează monitorizarea evoluției profesionale, identificarea punctelor forte și a ariilor de dezvoltare și ajustarea planului de intervenție. Evaluarea are caracter formativ și sprijină autoreglarea învățării profesionale (Darling-Hammond et al., 2017).

2.3.3. Competențe digitale transversale

Specificitatea mentoratului și coachingului în educația digitală constă în integrarea *competențelor digitale transversale*. Mentorul și coach-ul digital trebuie să dețină nu doar cunoștințe tehnice, ci și capacitatea de a utiliza tehnologia în mod pedagogic, etic și reflexiv.

Un prim nivel este reprezentat de *utilizarea platformelor digitale* pentru comunicare, colaborare și învățare: platforme de management educațional,

44 aplicații de videoconferință, medii colaborative, e-portofolii. Aceasta presupune și capacitatea de a sprijini alți profesori în alegerea și integrarea adecvată a acestor instrumente.

O altă componentă este *etica și securitatea digitală*. Mentorii și coach-ii trebuie să înțeleagă implicațiile confidențialității datelor, protecția vieții private, proprietatea intelectuală și bunăstarea digitală. Dimensiunile acestea sunt incluse inclusiv în cadrul european DigCompEdu pentru competențele educatorilor (Redecker, 2017).

Altă competență tot mai importantă este *data literacy în educație*, respectiv capacitatea de a citi, interpreta și utiliza date educaționale. Platformele digitale oferă astăzi informații despre progresul elevilor, participarea la activități sau implicarea online. Mentorii și coach-ii trebuie să știe să transforme aceste date în suport pentru decizie, fără a reduce însă persoana la indicatori cantitativi (Ridsdale et al., 2015).

Stella Kanatouri subliniază că, dincolo de competențele relaționale și metodologice tradiționale, profesionistul implicat în coaching digital are nevoie de un set suplimentar de competențe specifice mediilor tehnologizate. În primul rând, este esențială competența de a *proiecta conversații mediate tehnologic*, ținând cont de caracteristicile fiecărui mediu de comunicare. O conversație desfășurată prin videoconferință nu are aceeași dinamică precum una prin chat sau e-mail, iar ritmul reflecției, gradul de formalitate și profunzimea răspunsurilor sunt modelate de instrumentul utilizat. Coach-ul digital este chemat să decidă în mod conștient când este adecvată o întâlnire sincronă și când un schimb asincron favorizează reflecția, să gestioneze latența mesajelor și să transforme limitările tehnice în oportunități pedagogice (Kanatouri, 2020).

O altă competență majoră este capacitatea de a construi și menține „prezența digitală” (*digital presence*). În mediul online, prezența nu este dată de proximitate fizică, ci se construiește prin coerența mesajelor, disponibilitate, stilul de comunicare și empatia transmisă prin mediere tehnologică. Coach-ul trebuie să evite deopotrivă supraexpunerea — care poate crea dependență sau presiune — și retragerea excesivă, care poate fi percepută ca dezinteres. A găsi echilibrul între disponibilitate și delimitare profesională reprezintă o competență delicată, dar fundamentală în coachingul digital (Kanatouri, 2020).

De asemenea, Kanatouri (2020) evidențiază necesitatea unei *alfabetizări tehnologice reflexive*. Aceasta nu se reduce la a utiliza eficient platformele, ci presupune evaluarea critică a modului în care tehnologia modelează relația de coaching: ce fel de participare încurajează o anumită platformă, ce tip de date colectează, cum influențează confidențialitatea sau puterea

relațională dintre participanți. Coach-ul digital își pune întrebări nu doar despre ceea ce poate face cu tehnologia, ci și despre influența ei asupra procesului de schimbare.

În fine, o altă competență esențială este *gestionarea tranziției dintre multiple spații de comunicare* (chat, e-mail, videoconferință, platforme de management al învățării) fără a pierde coerența procesului de coaching. Profesionalistul trebuie să asigure continuitatea firului conversației, arhivarea responsabilă a materialelor, precum și integrarea reflecțiilor asincrone în sesiunile sincrone. Această orchestrare a mediilor constituie una dintre trăsăturile definitorii ale coachingului digital matur (Kanatouri, 2020).

În ansamblu, Kanatouri subliniază că digital coach-ul nu este un coach tradițional „mutat online”, ci un profesionist care proiectează deliberat experiența de coaching prin intermediul tehnologiei. El transformă mediul digital într-un spațiu de învățare, reflecție și schimbare personală și profesională, valorificând potențialul platformelor fără a pierde din vedere dimensiunea profund umană a procesului de coaching.

În concluzie, mentorul și coach-ul în educația digitală sunt profesioniști complecși, la intersecția dintre expertiza pedagogică, relațională și digitală. Ei devin actori-cheie în procesele de schimbare și inovare din sistemele educaționale contemporane.

2.4. Profilul mentorului digital prin integrarea dimensiunilor DigCompEdu

Transformarea digitală a educației nu reclamă doar introducerea unor instrumente tehnologice în activitatea didactică, ci presupune reconfigurarea rolurilor profesionale ale actorilor educaționali. În acest context, figura mentorului digital capătă o relevanță strategică. Mentorul digital nu este un simplu utilizator avansat al tehnologiilor informației, ci un profesionist capabil să sprijine proiectarea și implementarea inovării pedagogice asistate digital, să dezvolte comunități de învățare și să susțină schimbările culturale și instituționale pe care digitalizarea le implică.

Cadrul european pentru competența digitală a cadrelor didactice — DigCompEdu (Redecker, 2017) — oferă o arhitectură conceptuală solidă pentru definirea profilului mentorului digital. Acest cadru nu se limitează la alfabetizarea tehnologică, ci integrează dimensiuni pedagogice, etice, organizaționale și reflexive. Pornind de la DigCompEdu, profilul mentorului digital poate fi descris ca un profesionist reflexiv, competent din punct de vedere tehnologic, pedagogic și relațional, capabil să-i sprijine pe ceilalți profesori în integrarea critică și creativă a tehnologiilor în educație.

2.4.1. Ce înseamnă mentor digital

Conceptul de mentor digital depășește semnificativ imaginea unei persoane care stăpânește foarte bine instrumentele tehnologice sau care utilizează fluent diverse aplicații informatice. Competența tehnică reprezintă doar premisa, nu și esența rolului. Mentorul digital se distinge prin capacitatea de a integra tehnologia în demersul pedagogic și în dezvoltarea organizațională a școlii, articulând instrumentele digitale cu finalități educaționale, cu nevoile profesorilor și cu obiectivele instituționale.

Un mentor digital este, în primul rând, un facilitator al inovării pedagogice asistate digital. El sprijină profesorii în proiectarea unor experiențe de învățare autentice și relevante pentru elevi, bazate pe colaborare, investigație, creativitate și adaptare la nevoile diverse ale acestora. În acest tip de demers, tehnologia nu este scop în sine, ci mijloc care face posibile noi forme de predare și învățare. Mentorul digital trebuie să înțeleagă profund modul în care resursele digitale pot transforma strategiile didactice, pot schimba raporturile dintre predare și evaluare, pot redefini rolul profesorului în clasă și pot influența dinamica interacțiunii educaționale. El ajută profesorii să treacă de la utilizarea ocazională a tehnologiei la o integrare coerentă și reflexivă a acesteia în proiectarea curriculară.

În același timp, mentorul digital îndeplinește rolul de agent al schimbării. El acționează la intersecția dintre dezvoltarea profesională individuală a profesorilor și procesele mai ample de transformare instituțională. Prin activitățile sale, contribuie la formarea unei culturi școlare orientate spre învățare continuă, colaborare și experimentare responsabilă. Din această perspectivă, mentorul digital devine catalizator al inovării și susține maturizarea competențelor digitale ale comunității educaționale, favorizând asumarea tehnologiei nu ca element exterior școlii, ci ca parte integrantă a practicii pedagogice cotidiene (Hazarika, 2022).

De asemenea, mentorul digital joacă un rol de mediere între politica educațională și practica pedagogică. El interpretează documentele strategice, cadrele de competență și politicile de digitalizare și le traduce în acțiuni concrete, aplicabile în sala de clasă și la nivel instituțional. În această calitate, contribuie la alinierea practicilor didactice cu viziunile sistemice ale educației digitale, ajutând profesorii și școlile să înțeleagă nu doar „cum” se folosesc tehnologiile, ci și „de ce” și „în ce direcție” este necesar să fie orientată transformarea educațională.

2.4.2. Dimensiunile DigCompEdu aplicate mentorului

Cadrul european DigCompEdu (Redecker, 2017) propune o structură coerentă a competențelor digitale ale cadrelor didactice. Atunci când aceste

dimensiuni sunt raportate la rolul mentorului și coach-ului educațional, ele capătă o semnificație amplificată, deoarece mentorul digital nu are numai sarcina de a-și dezvolta propriile competențe, ci și responsabilitatea de a sprijini dezvoltarea acestora la alți profesioniști din educație.

Prima dimensiune, cea a *implicării profesionale digitale*, se referă la utilizarea tehnologiilor în comunicarea profesională, în colaborarea între cadrele didactice și în participarea la rețele de învățare. Mentorul digital folosește mediile online pentru a crea contexte de colaborare, coordonează grupuri și proiecte educaționale mediate digital și modelează o prezență profesională și etică în spațiul virtual. Importanța acestei dimensiuni constă în faptul că mentorul nu lucrează doar individual cu *mentee*-ul, ci contribuie la configurarea unor comunități profesionale de practică, în sensul teoretizat de Wenger, în care profesorii învață împreună, prin schimb de experiențe și reflecție comună (Wenger, 1998).

A doua dimensiune vizează *resursele digitale* și se referă la capacitatea de a selecta, crea, adapta și partaja materiale educaționale în format digital. Mentorul digital funcționează ca un veritabil curator educațional, ghidând profesorii într-un univers informațional extrem de bogat și eterogen. El îi ajută să evalueze calitatea resurselor online, să respecte drepturile de autor și licențele deschise, să adapteze materialele la specificul elevilor și la particularitățile disciplinei. În această perspectivă, mentorul nu oferă doar „rețete“, ci dezvoltă la profesori gândirea critică în raport cu resursele digitale disponibile (Koehler & Mishra, 2009).

O a treia dimensiune se referă la *utilizarea tehnologiei în predare și învățare*. Mentorul digital sprijină profesorii să proiecteze activități de învățare hibride sau online, să stimuleze participarea activă a elevilor și să integreze colaborarea și autonomia în structura lecției. El îi ajută să adapteze strategiile didactice la ritmuri și stiluri de învățare diverse și să valorifice tehnologia pentru a construi situații de învățare centrate pe elev. În această ipostază, mentorul devine designer al mediilor de învățare digitale și consultant pedagogic pentru profesorii care se află în proces de inovare metodologică.

Dimensiunea *evaluării digitale* aduce în prim plan utilizarea instrumentelor tehnologice pentru evaluarea formativă și sumativă. Mentorul digital sprijină profesorii în alegerea și utilizarea platformelor de testare, în interpretarea datelor colectate și în valorificarea acestora pentru reglarea procesului de învățare. El încurajează trecerea de la evaluarea focalizată exclusiv pe produs la evaluarea procesului de învățare, bazată pe portofolii electronice, rubrici digitale și feedback complex, inclusiv audio-video. În acest mod, evaluarea devine parte integrantă din învățare, nu doar mecanism de verificare.

O altă dimensiune a DigCompEdu se referă la *sprijinirea elevilor prin tehnologie*. Mentorul digital promovează utilizarea tehnologiei în scopul incluziunii educaționale, al personalizării învățării și al susținerii elevilor cu nevoi diferite. El încurajează integrarea tehnologiilor asistive, dezvoltarea accesibilității digitale și cultivarea motivației elevilor în medii virtuale. Prin acest rol, mentorul devine apărător al echității educaționale în mediul digital și contribuie la reducerea riscului de marginalizare al elevilor nefamiliarizați cu tehnologia sau cu acces limitat la ea (OECD, 2020).

Ultima dimensiune a cadrului se referă la *dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor*. Mentorul digital sprijină profesorii să proiecteze activități care dezvoltă gândirea critică asupra informației online, alfabetizarea media, creativitatea digitală și comportamentul etic în mediul virtual. Acesta încurajează elevii să devină nu doar consumatori, ci și creatori de conținut digital, pregătindu-i pentru participarea activă la viața socială și profesională contemporană.

2.4.3. Niveluri de progres ale mentorului digital

Dezvoltarea mentorului digital este un proces progresiv, care presupune acumulare de experiență, reflecție și participare la comunități profesionale. Cadrul DigCompEdu (Redecker, 2017) descrie o evoluție de la nivelul de începător la cel de inovator și lider al schimbării. La începutul acestui parcurs se află utilizatorul novice, care se concentrează cu precădere pe stăpânirea instrumentelor și pe aplicarea unor modele existente, având încă nevoie de îndrumare sistematică. Ulterior, mentorul evoluează spre statutul de utilizator competent și lider local, capabil să adapteze tehnologia la contextul propriu, să ofere sprijin colegilor și să se implice în inițiative instituționale de dezvoltare digitală. Nivelul cel mai avansat este cel al mentorului inovator și agent al schimbării, care proiectează și experimentează modele noi de învățare digitală, inițiază și conduce proiecte la nivel de școală sau rețea educațională și contribuie activ la conturarea unei culturi organizaționale orientate spre inovație și învățare continuă.

Mentorul digital matur este, prin urmare, mai mult decât un bun practician în domeniul tehnologiei educaționale. El este un profesionist reflexiv, un lider educațional și un actor esențial în transformarea instituțională, capabil să articuleze viziunea pedagogică cu politicile educaționale și cu nevoile reale ale comunității școlare.

2.5. Mentorat și coaching ca mecanisme pentru schimbare și inovare pedagogică

În contextul transformărilor profunde generate de digitalizare și de noile paradigme educaționale, mentoratul și coachingul se conturează tot mai clar ca mecanisme-cheie pentru promovarea schimbării și inovării pedagogice. Ele nu reprezintă doar strategii de sprijin individual pentru profesori, ci acționează ca pârghii instituționale care facilitează trecerea de la modele tradiționale de predare la abordări centrate pe elev, pe colaborare și pe integrarea semnificativă a tehnologiei în învățare. Prin structurile lor relaționale și prin accentul pe reflecție, mentoratul și coachingul permit schimbarea practicilor zilnice la clasă, dar și reconstrucția reprezentărilor profesionale și a culturii organizaționale a școlii.

2.5.1. Legătura cu inovația didactică

Legătura dintre mentorat, coaching și inovarea didactică este una profundă. Introducerea noilor tehnologii în educație nu se realizează prin simpla dotare materială, ci presupune un proces complex de reconceptualizare a predării și învățării. Mentorii și coach-ii educaționali au rolul de a însoți profesorii în acest proces, sprijinindu-i în proiectarea unor activități de învățare care valorifică potențialul tehnologic într-o manieră pedagogic coerentă.

Prin activitățile de mentorat și coaching, profesorii sunt sprijiniți să-și revizuiască propriile practici, să experimenteze noi metode și să își asume treptat roluri transformate. Rolul profesorului se deplasează de la transmisia unilaterală de informații spre facilitarea învățării, medierea resurselor digitale, organizarea colaborării și ghidarea reflecției elevilor. În acest sens, mentoratul și coachingul stimulează dezvoltarea unor identități profesionale flexibile, capabile să integreze tehnologia în mod critic și creativ (Knight, 2018; Redecker, 2017).

De asemenea, aceste procese creează spații sigure de reflecție asupra practicilor inovative. Profesorii pot discuta dificultăți, pot analiza erori și pot primi feedback constructiv, ceea ce reduce riscul de abandon al inițiativelor inovatoare. Inovația pedagogică nu mai apare astfel ca un act individual izolat, ci ca rezultat al unor procese susținute de învățare profesională.

2.5.2. Sprijinirea cadrelor didactice în procese de schimbare

Schimbarea educațională nu este doar tehnică, ci și profund umană. Ea implică emoții, incertitudini, rezistență și perioade de tranziție. Mentoratul și coachingul răspund acestor nevoi prin natura lor relațională și prin accentul pus pe sprijin personalizat. Studiile arată că rezistența la schimbare scade atunci când profesorii beneficiază de sprijin continuu, orientat spre nevoile lor concrete și bazat pe relații de încredere (Fullan, 2016).

Prin dialoguri structurate, feedback și reflecție ghidată, mentoratul și coachingul contribuie la dezvoltarea încrederii profesionale. Profesorii își percep mai clar propriile competențe, își asumă responsabilitatea pentru deciziile pedagogice și devin mai dispuși să experimenteze. Crește astfel sentimentul de autoeficacitate, element esențial pentru inițierea și menținerea schimbării.

În același timp, mentoratul și coachingul facilitează apariția și consolidarea comunităților de practică. Profesorii nu mai lucrează izolat, ci împărtășesc experiențe, reflectează împreună și construiesc cunoaștere profesională comună. Wenger (1998) arată că învățarea profesională autentică se produce în astfel de comunități, în care schimbul de experiență și negocierea sensurilor profesionale au loc în mod continuu. Componenta digitală amplifică aceste procese, favorizând colaborarea la distanță și extinderea rețelelor profesionale.

2.5.3. Impact asupra culturii organizaționale

Impactul mentoratului și coachingului depășește nivelul profesorului individual și se extinde asupra întregii culturi organizaționale a școlii. Introduse în mod sistematic, ele contribuie la transformarea școlii într-o organizație care învață, caracterizată prin reflecție permanentă asupra practicilor sale, prin deschidere către feedback și prin disponibilitatea de a experimenta.

Mentoratul și coachingul susțin apariția unei școli reflexive, în care analiza critică a practicilor și utilizarea datelor în luarea deciziilor devin procese cotidiene. Ele promovează, de asemenea, un model de leadership distribuit în care nu doar directorii sau inspectorii sunt agenți ai schimbării, ci și mentorii, coach-ii și profesorii care se implică în sprijinirea colegilor lor. Această distribuție a leadershipului favorizează asumarea responsabilității colective pentru rezultate și reduce dependența de lideri formali (Harris, 2014).

În plus, dezvoltarea mentoratului și coachingului instituționalizează o cultură a învățării continue. Formarea profesională nu mai apare ca

activitate ocazională, ci ca parte integrantă a vieții școlii. Profesorii sunt încurajați să învețe unii de la alții, să participe la programe de perfecționare și să își dezvolte în mod constant competențele digitale și pedagogice.

În ansamblu, mentoratul și coachingul devin, în educația contemporană, mecanisme-cheie pentru inițierea, susținerea și consolidarea schimbării. Ele conectează nivelul individual cu cel organizațional, susțin inovarea pedagogică și contribuie la formarea unor școli capabile să facă față complexității societății digitale.

2.5.4. Integrare de exemple din școli românești

În spațiul educațional românesc, procesele de mentorat și coaching au cunoscut o dezvoltare vizibilă în ultimul deceniu, în corelație cu programele naționale de formare și cu extinderea platformelor digitale educaționale (Iucu, 2015; Ministerul Educației, 2020). Numeroase școli au început să utilizeze mentoratul digital pentru a sprijini debutanții, pentru a disemina bune practici și pentru a facilita integrarea tehnologiilor educaționale.

Un prim exemplu relevant îl constituie școlile care au introdus mentoratul pentru profesorii debutanți în format hibrid. În astfel de instituții, întâlnirile față în față sunt completate de sesiuni online pe platforme precum Google Classroom, Microsoft Teams sau Zoom. Mentorii observă lecții filmate ale profesorilor debutanți, oferă feedback structurat și sprijină construirea de portofolii digitale. Această abordare a permis menținerea sprijinului chiar și în perioade de suspendare a cursurilor față în față, reducând sentimentul de izolare profesională al debutanților și facilitând integrarea lor în comunitatea școlii.

În alte școli, mentoratul și coachingul au fost utilizate pentru *integrarea instrumentelor digitale în predare*. De pildă, profesori cu experiență în utilizarea resurselor interactive au devenit mentori pentru colegii lor, organizând micro-comunități de practică în interiorul școlii. În cadrul acestora, cadrele didactice au învățat să creeze lecții în medii digitale, să utilizeze platforme de evaluare online și să proiecteze activități colaborative pentru elevi. Prin astfel de inițiative, schimbarea nu a fost impusă administrativ, ci construită treptat, prin sprijin, dialog și modelare de practici.

Exemple elocvente provin și din licee și colegii în care au fost create *echipe de profesori-resursă* pentru sprijinul digital. Aceștia au oferit coaching colegilor lor în realizarea de proiecte interdisciplinare, în organizarea de laboratoare virtuale sau în utilizarea datelor generate de platformele educaționale pentru adaptarea predării. În multe cazuri, aceste echipe au colaborat cu consilierii școlari, integrând dimensiunea emoțională a schimbării, în special în perioada tranziției bruște la predarea online.

Un alt tip de practică prezent în școlile românești este dezvoltarea *comunităților profesionale online la nivel județean sau național*. Grupurile de profesori de pe platforme digitale, create inițial informal, au devenit veritabile spații de mentorat și coaching între egali. Profesorii își prezintă lecțiile, solicită feedback, pun întrebări și analizează împreună dificultățile întâmpinate. Astfel de comunități au funcționat ca acceleratoare ale inovării pedagogice, mai ales în contexte rurale sau izolate geografic, unde accesul la formare formală este limitat.

În ceea ce privește impactul asupra culturii organizaționale, numeroase școli românești au trecut, prin mentorat și coaching, de la modele strict ierarhice la forme de *leadership distribuit*. Mentorii digitali au devenit actori-cheie în procesul decizional, contribuind la elaborarea strategiilor școlii privind digitalizarea, evaluarea și formarea profesorilor. În unele școli, planurile de dezvoltare instituțională includ explicit activități de mentorat și coaching pentru cadrele didactice, ceea ce arată trecerea de la inițiative punctuale la politici instituționale asumate.

În fine, practica mentoratului digital în România se observă și în proiectele europene implementate în școli, unde profesorii sunt implicați în mobilități, webinare internaționale și comunități Erasmus+. În aceste contexte, mentorii digitali nu doar transferă competențe, ci și construiesc punți între școala românească și rețele educaționale europene, contribuind la alinierea practicilor naționale la tendințele internaționale.

Aceste exemple indică faptul că mentoratul și coachingul digital nu reprezintă fenomene marginale sau experimentale, ci practici tot mai consolidate în școlile românești. Ele sporesc încrederea profesională a cadrelor didactice, reduc rezistența la schimbare și susțin apariția unei culturi instituționale reflexive, colaborative și orientate către învățare continuă.

Tabelul de mai jos sintetizează o parte dintre programele de formare continuă destinate cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din România care includ componente explicite de mentorat digital și care au fost finanțate prin Planul Național de Redresare și Reziliență (PNRR) în perioada 2024–2026. Programele prezentate reflectă direcțiile strategice asumate la nivel național privind digitalizarea educației și dezvoltarea competențelor profesionale ale profesorilor, fiind aliniate cadrului european DigCompEdu și orientate către transferul competențelor digitale în practica didactică. Sinteza evidențiază instituțiile coordonatoare, dimensiunea publicului-țintă, aria de implementare și modalitățile de operaționalizare a mentoratului digital, oferind un cadru comparativ relevant pentru analiza politicilor educaționale și a intervențiilor de formare susținute prin PNRR.

Denumirea programului / site	Instituție coordonatoare	Public-țintă	Dimensiune mentorat digital
PED@USV — Pedagogie, Educație, Digitalizare https://ped.usv.ro/	Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava	3 500 cadre didactice preuniversitare	Mentorat și coaching pentru aplicarea competențelor digitale și pedagogice (post-formare)
EduSHIFT — Pedagogie digitală https://pedagogiedigitala.ub.ro/	Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău	10 000 cadre didactice (prioritar rural/dezavantajat)	Mentorat digital de 3 luni pentru integrarea competențelor DigCompEdu
Pedagogie digitală pentru cadrele didactice din Regiunea Vest (ID_18) https://invest.digipedia.uvt.ro/	Universitatea de Vest din Timișoara	6 000 cadre didactice	Comunități de practică și mentorat digital continuu
Activ Digital în Școala Ta! (ID_23) https://go-ahead.ro/proiecte-fonduri-europene/activ-digital-in-scoala-ta/	Asociația GO-AHEAD	3 000 cadre didactice preuniversitare	Mentorat digital aplicativ (3 luni) pentru implementare la clasă și RED
DigiFormPedagog https://digiformpedagog.spiruharet.ro/	Universitatea Spiru Haret	~5 000 cadre didactice preuniversitare	Mentorat digital individual și de grup (min. 6 luni)
Transformare Educațională: integrarea competențelor digitale (ID_13) https://www.uav.ro/universitate/documente/proiect-pnrr-pedagogie-digitala	Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad	~3 000 cadre didactice	Mentorat digital post-formare (3 luni) pentru aplicare practică

2.6. Concluzii

Capitolul a arătat că mentoratul și coachingul educațional reprezintă astăzi componente esențiale ale infrastructurii de dezvoltare profesională în educație, mai ales în contextul digitalizării accelerate. Analiza rolurilor

și responsabilităților mentorului și coach-ului evidențiază trecerea de la modele centrate pe transmiterea de conținut la modele orientate spre parteneriat, reflecție ghidată, sprijin personalizat și dezvoltarea identității profesionale. Mentorul și coach-ul educațional sunt descriși ca profesioniști complecși, care îmbină competențe relaționale, metodologice și digitale și care acționează simultan la nivel individual, instituțional și comunitar.

Prin integrarea cadrului DigCompEdu, capitolul a conturat profilul mentorului digital ca facilitator al inovării pedagogice asistate de tehnologie, curator de resurse digitale, designer al mediilor de învățare și agent al schimbării organizaționale. Nivelurile de progres ale mentorului digital sugerează un traseu evolutiv de la utilizator novice la inovator și lider al schimbării, subliniind caracterul dinamic și reflexiv al acestui rol profesional.

Totodată, s-a evidențiat faptul că mentoratul și coachingul nu au impact doar asupra practicilor individuale ale profesorilor, ci contribuie la transformarea culturii organizaționale a școlii, la consolidarea comunităților de practică și la dezvoltarea leadershipului distribuit. Dimensiunea digitală amplifică aceste procese, oferind noi spații de colaborare, noi forme de evaluare și noi modalități de susținere a cadrelor didactice în procesele de schimbare.

În concluzie, mentoratul și coachingul digital se conturează ca pârghii strategice pentru inovarea educației contemporane, asigurând puntea dintre politici educaționale, cercetare pedagogică și practica la clasă. Capitolul pregătește astfel terenul pentru analizele ulterioare, centrate pe modele operaționale de formare, instrumente digitale specifice mentoratului și coachingului și studii de caz privind implementarea acestor practici în contexte educaționale concrete.

Referințe

- Andreescu, M. C., Apetroae, M., Apopei, A., et al. (2014). *Manualul mentorului* (Coord. C. Gavrilă). Editura Spiru Haret. <https://isjiasi.ro/wp-content/uploads/2024/11/8-MANUALUL-MENTORULUI.pdf>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, 14(2), 258–280. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin press.
- Hazarika, B. M. (2022). A Review on Digital Mentoring in Educational Field. *AG Volumes*, 61-71.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International journal of mentoring and coaching in education*, 2(2), 89-108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Iucu, R. (2015). *Formarea inițială și continuă a profesorilor*. Iași: Polirom.
- Kanatouri, S. (2020). *The Digital Coach* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429022753>
- Knight, J. (2018). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Ministerul Educației. (2022). *Ordinul nr. 6173 privind aprobarea Metodologiei pentru mentoratul profesorilor debutanți în învățământul preuniversitar*. Monitorul Oficial al României, Partea I.
- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. Raport online: <https://www.oecd.org/education/teachers-and-school-leaders-as-lifelong-learners-1449b4a9-en.htm>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. PDF accesibil: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., ... & Wuetherick, B. (2015). Strategies and best practices for data literacy education. *Knowledge synthesis report*.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361-389.

- 56 Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. <https://biblioteca.ubbcluj.ro/produs/mentorat-si-coaching-in-educatie/>
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305–315. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498182>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (2009) *Coaching for Performance: Growing Human Potential and Purpose—The Principles and Practice of Coaching and Leadership*. 4th Edition, Nicholas Brealey Publishing, London

Modele teoretice pentru mentorat și coaching digital

Diana Sînziana Duca & Aurora-Adina Colomeischi

3.1. Introducere: rolul modelelor teoretice în mentoratul digital

Mentoratul și coachingul în educația digitală se sprijină pe o serie de cadre teoretice care oferă coerență și fundament științific practicilor educaționale. Fără aceste cadre, intervențiile riscă să rămână la nivelul unor recomandări fragmentare sau al unor soluții ocazionale, dificil de replicat și de evaluat. Modelele teoretice au rolul de a organiza înțelegerea fenomenelor educaționale, de a orienta proiectarea programelor de sprijin profesional și de a permite analiza impactului acestora asupra dezvoltării cadrelor didactice. În acest sens, ele nu funcționează ca rețete fixe, ci ca reperi conceptuale flexibile, care ghidează reflecția mentorilor și a coach-ilor în contexte educaționale diverse.

Schimbările majore generate de digitalizare în educație au adus în prim plan nevoia unei articulări sistematice între tehnologie, pedagogie și dezvoltare profesională. Profesorii sunt acum implicați în activități de predare în medii hibride și online, utilizează platforme digitale și lucrează cu date educaționale, ceea ce implică nu doar competențe tehnice, ci mai ales capacitatea de a integra tehnologia în mod pedagogic adecvat. În acest context, modelele teoretice devin instrumente indispensabile pentru mentorii și coach-ii care sprijină cadrele didactice în procesul de schimbare și inovare.

Capitolul de față valorifică trei direcții principale de modelare teoretică. Prima se referă la modelele care explică integrarea tehnologiei în predare și învățare. Un reper fundamental este modelul *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), care descrie interacțiunea complexă dintre cunoașterea de conținut, cunoașterea pedagogică și cunoașterea tehnologică și subliniază că integrarea tehnologiei presupune echilibrarea tuturor acestor dimensiuni (Koehler & Mishra, 2009). Un alt model semnificativ este modelul *Substitution–Augmentation–Modification–Redefinition* (SAMR),

propus pentru a analiza nivelurile la care tehnologia transformă activitățile de învățare, de la substituția simplă până la redefinirea sarcinilor didactice (Puentedura, 2014). Ambele modele sunt utile în activitatea de mentorat și coaching deoarece oferă un limbaj comun pentru analiza lecțiilor digitale și pentru planificarea progresului în utilizarea tehnologiei educaționale.

A doua direcție privește modelele care descriu dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în era digitală. Un cadru de referință central este modelul *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), elaborat de Comisia Europeană, care definește domeniile competenței digitale a profesorilor și propune niveluri de progres, de la utilizatori novici la inovatori (Redecker, 2017). Complementar, standardele ISTE (*International Society for Technology in Education*, 2019) formulează rolurile și responsabilitățile specifice coach-ilor educaționali care susțin integrarea tehnologiei în școli, punând accent pe parteneriat, design instrucțional, utilizarea datelor și leadership pentru schimbare. Aceste cadre sunt relevante pentru mentorat deoarece oferă criterii clare pentru evaluarea și planificarea dezvoltării profesionale continue.

A treia direcție este reprezentată de modelele învățării prin experiență și conversație, care explică procesele interne prin care profesorii își transformă practicile. Teoria învățării experiențiale formulată de David A. Kolb descrie învățarea ca un ciclu care cuprinde experiența concretă, reflecția asupra experienței, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă și oferă o bază solidă pentru activitățile reflexive din mentorat și coaching (Kolb, 1984; Kolb, 2014). Modelul uceniciei cognitive (*Cognitive Apprenticeship Model*), dezvoltat de Collins, Brown și Newman, evidențiază importanța modelării, sprijinului și reflecției ghidate în formarea profesioniștilor (Collins et al., 1989). Acestor cadre li se adaugă modelele conversaționale de coaching, precum *GROW Coaching Model*, care structurează dialogul de coaching în etape centrate pe obiectiv, realitate, opțiuni și voință de acțiune (Whitmore, 2017), și modelul de coaching partenerial formulat de Jim Knight, care pune accentul pe relații echilibrate și pe impactul real asupra învățării elevilor (Knight, 2017).

Prin reunirea acestor perspective, capitolul urmărește să ofere o hartă coerentă a principalelor modele teoretice care pot ghida mentoratul și coachingul în mediile educaționale digitale. Modelele tehnologice explică modul în care tehnologia poate transforma predarea, modelele de dezvoltare profesională clarifică tipurile de competențe necesare profesorilor și mentorilor, iar modelele experiențiale și conversaționale descriu mecanismele prin care se produce efectiv schimbarea profesională. Scopul general al capitolului este de a arăta cum aceste cadre se completează reciproc și

3.2. Modele tehnologice pentru integrarea pedagogică a tehnologiei

3.2.1. Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

Modelul Technological Pedagogical Content Knowledge, abreviat TPACK, este astăzi unul dintre reperele centrale ale reflecției asupra integrării tehnologiei în predare. El pornește de la conceptul de „Pedagogical Content Knowledge” formulat de Lee Shulman, care atrăgea atenția că expertiza didactică nu se reduce la cunoașterea conținutului sau a metodelor de predare, ci la capacitatea de a le articula în mod coerent pentru a facilita învățarea elevilor (Shulman, 1986). Pe acest fundament, Punya Mishra și Matthew Koehler au argumentat că, în contextul educației contemporane, este necesară adăugarea explicită a unei a treia dimensiuni, cunoașterea tehnologică, și au formulat cadrul TPACK ca descriere a tipului de cunoaștere complexă de care au nevoie profesorii pentru a integra tehnologia în mod pedagogic și disciplinar adecvat (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009).

Modelul distinge trei categorii de cunoaștere:

- Cunoașterea de conținut (*Content Knowledge*) se referă la înțelegerea profundă a disciplinei: concepte, structuri, proceduri, moduri de argumentare și validare a cunoașterii specifice domeniului;
- Cunoașterea pedagogică (*Pedagogical Knowledge*) privește teoriile învățării, strategiile didactice, formele de organizare a activității, metodele de evaluare și gestionarea clasei;
- Cunoașterea tehnologică (*Technological Knowledge*) vizează utilizarea și înțelegerea instrumentelor digitale, a platformelor și resurselor online, precum și adaptarea la evoluția rapidă a acestora.

Originalitatea modelului TPACK constă în faptul că nu tratează aceste trei domenii ca entități separate, ci pune accentul pe intersecțiile lor:

- Cunoașterea pedagogico-disciplinară (*Pedagogical Content Knowledge*) se referă la modul în care conținutul poate fi predat și învățat eficient;
- Cunoașterea tehnologică a conținutului (*Technological Content Knowledge*) desemnează modul în care tehnologia schimbă reprezentarea și accesul la conținutul disciplinar, de exemplu prin simulări, vizualizări sau baze de date interactive;

- Cunoașterea pedagogico-tehnologică (*Technological Pedagogical Knowledge*) descrie modul în care tehnologiile susțin sau transformă strategiile didactice, de la învățarea colaborativă online la feedback automatizat.

La intersecția acestor domenii se află *Technological Pedagogical Content Knowledge* propriu-zis: capacitatea profesorului de a proiecta și realiza activități de învățare în care tehnologia este integrată în mod semnificativ, în funcție de specificul conținutului și de intențiile pedagogice (Koehler & Mishra, 2009; Bećirović, 2023).

În perspectiva pedagogiei digitale, TPACK oferă un cadru util pentru înțelegerea complexității predării cu tehnologie. Bećirović (2023) subliniază că nu este suficient ca profesorii să fie utilizatori competenți de instrumente digitale, ci este necesar să dezvolte o cunoaștere integrată, situată, care ia în considerare particularitățile disciplinei, profilul elevilor și contextul instituțional. Din această perspectivă, TPACK poate fi văzut ca o matrice care permite analizarea și ajustarea deciziilor didactice în medii hibride și online.

Relevanța modelului pentru mentorat și coaching educațional este evidentă. Mentorii și coach-ii au nevoie de un limbaj și de un cadru de analiză atunci când discută cu profesorii despre integrarea tehnologiei. TPACK oferă tocmai această structură. În loc să abordeze tehnologia în mod izolat, ca set de aplicații sau platforme, mentorul poate ghida reflecția profesorului asupra relației dintre tehnologie, conținut și pedagogie. Întrebări precum „Cum ajută acest instrument elevii să înțeleagă mai bine conceptul predat?“, „Ce strategie de lucru folosești și cum anume o sprijină tehnologia?“ sau „Există o altă resursă digitală care ar susține mai bine obiectivul de învățare?“ sunt aliniate cu logica modelului TPACK și facilitează o analiză mai profundă a practicii. Literatura de specialitate arată că utilizarea TPACK în formarea și mentoratul profesorilor schimbă modul în care aceștia privesc tehnologia: de la accentul pe „ce pot face instrumentele?“ la întrebarea „cum și de ce folosesc aceste instrumente într-o lecție concretă?“ (Kamarudin et al., 2020).

În programe de dezvoltare profesională structurate în jurul TPACK, profesorii sunt invitați să descrie, să proiecteze și să revizuiască activități didactice digitale, discutând explicit interacțiunea dintre cele trei forme de cunoaștere. Studiile de caz arată că acest tip de reflecție ghidată crește sensibilitatea profesorilor la adecvarea tehnologiei la conținut și la nevoile elevilor și contribuie la transformarea unor utilizări superficiale ale TIC în experiențe de învățare mai semnificative (Liu et al., 2015).

În activitatea concretă de mentorat, TPACK poate fi utilizat în mai multe moduri. Un prim mod este acela al *analizei retrospective a unei lecții*.

Profesorul și mentorul vizionează o înregistrare video sau reconstruiesc pas cu pas o activitate desfășurată în clasă, identificând momentele în care tehnologia a susținut efectiv înțelegerea conținutului și momentele în care a fost doar un element de decor. Mentorul poate pune în evidență modul în care anumite decizii tehnologice au fost sau nu corelate cu obiectivele de învățare și cu strategia pedagogică. De exemplu, utilizarea unei platforme de prezentare poate fi adecvată atunci când conținutul necesită vizualizări clare, dar mai puțin utilă dacă scopul este rezolvarea colaborativă de probleme, caz în care ar fi mai potrivit un instrument de lucru partajat.

Un al doilea mod se referă la *proiectarea anticipată a lecțiilor*. În acest caz, mentorul îl sprijină pe profesor să planifice o secvență didactică, pornind explicit de la cele trei dimensiuni TPACK. Se poate lucra în jurul unor întrebări precum: „Ce elemente de conținut sunt centrale în această unitate?“, „Ce abordări pedagogice pot facilita înțelegerea acestui conținut pentru elevii mei?“, „Ce tehnologii sunt disponibile și care dintre ele se potrivesc cel mai bine abordării alese?“ Prin această formulare, tehnologia este gândită ca parte a designului instrucțional, nu ca o adăugire ulterioară. Studiile privind programele de coaching TPACK pentru profesori debutanți de liceu arată că această abordare, combinată cu observație și feedback, crește atât încrederea profesorilor, cât și calitatea integrării tehnologiei în predare (McKittrick-Rojas, 2022).

Un al treilea mod vizează utilizarea TPACK în comunități profesionale de practică. Profesorii pot aduce la discuție exemple de lecții digitale sau hibride, iar grupul, facilitat de un mentor sau coach, analizează activitățile prin lentila TPACK. Aceasta favorizează învățarea între colegi și construirea unui reperoriu comun de soluții, mai ales când se lucrează pe discipline sau niveluri de școlaritate similare. În cercetările privind modele colaborative de dezvoltare profesională, TPACK este adesea folosit ca schemă de interpretare pentru a discuta rolul tehnologiei în lecțiile observate (Jiménez Sierra et al., 2023).

Exemplele concrete din practica școlară ilustrează modul în care TPACK poate deveni un instrument operațional în mentorat. Într-un program de dezvoltare profesională pentru profesori de științe din ciclul gimnazial, aceștia au fost sprijiniți de formatori să integreze blogurile educaționale în proiectarea unităților de învățare. Atelierul a fost construit pe modelul TPACK: formatorii au modelat mai întâi o activitate, apoi au facilitat reflecția asupra modului în care tehnologia, pedagogia și conținutul s-au îmbinat, iar în final profesorii și-au proiectat propriile activități cu sprijinul mentorilor, implementându-le la clasă și revenind ulterior cu reflecții (Jai-pal-Jamani & Figg, 2015). Într-un alt context, profesori-mentori și stagiaři au colaborat în planificarea și predarea unor lecții de științe, observând

62 reciproc orele și discutând apoi cum ar putea fi utilizate imagini animate, simulări digitale sau alte resurse pentru a face mai inteligibile concepte abstracte. Analiza realizată prin prisma TPACK a condus la ajustări concrete ale materialelor și strategiilor utilizate și la dezvoltarea competențelor tehnologico-pedagogice ale ambelor părți (Liu et al., 2015).

În învățământul primar, TPACK a fost folosit ca reper în proiectarea lecțiilor de tip *lesson study* orientate spre STEM, în care învățătorii, sprijiniți de mentori, au experimentat utilizarea aplicațiilor interactive și a jocurilor educative digitale pentru a sprijini învățarea elevilor. Reflecțiile ulterioare au vizat nu doar funcționalitatea tehnologiei, ci și adecvarea ei la conținut, la vârstele elevilor și la strategiile pedagogice, ceea ce a condus treptat la o integrare mai critică și mai nuanțată a instrumentelor digitale (Jiménez Sierra et al., 2023). Exemple similare sunt raportate și în programe de formare continuă bazate pe TPACK, unde profesorii din învățământul preuniversitar, în special din contextul postpandemic, au atins niveluri superioare de competență digitală după participarea la intervenții construite explicit pe acest model (León Naranjo, 2025).

În același timp, este important ca mentorii să fie conștienți de limitele modelului. TPACK oferă un cadru util, dar poate părea abstract pentru profesori dacă nu este ancorat în exemple concrete și în contexte reale. De asemenea, intersecțiile dintre dimensiuni sunt dificil de evaluat și pot genera confuzie conceptuală. Cercetări recente atrag atenția că TPACK trebuie completat cu o atenție sistematică la context, la resursele disponibile și la cultura pedagogică a școlii (Willermark, 2018; Bećirović, 2023). Pentru mentorat, aceasta înseamnă că TPACK trebuie folosit ca punct de plecare în conversație, nu ca schemă rigidă, și că reflecția trebuie adaptată la nivelul de experiență al profesorului și la constrângerile concrete cu care acesta se confruntă.

În concluzie, modelul TPACK oferă un cadru robust pentru a înțelege ce înseamnă integrarea pedagogică a tehnologiei și reprezintă un instrument valoros pentru mentorat și coaching în învățământul preuniversitar. Prin utilizarea sa în analiza lecțiilor, în proiectarea activităților și în comunitățile de practică, mentorii îi pot ajuta pe profesori să treacă de la o utilizare ocazională și intuitivă a tehnologiei la o integrare conștientă, fundamentată pe relația dintre conținut, pedagogie și instrumente digitale.

3.2.2. Modelul SAMR (Substitution — Augmentation — Modification — Redefinition)

Modelul SAMR, propus de Ruben Puentedura, reprezintă unul dintre cele mai utilizate cadre de analiză pentru integrarea tehnologiei

educaționale și este format din patru niveluri progresive: înlocuire (substitution), augmentare (augmentation), modificare (modification) și redefinire (redefinition) (Puentedura, 2014). Primele două niveluri aparțin zonei de „îmbunătățire” a predării, în timp ce ultimele două corespund transformării autentice a experienței de învățare.

La nivelul de *înlocuire*, tehnologia substituie instrumentele tradiționale fără a aduce modificări funcționale semnificative. Un exemplu tipic este utilizarea procesorului de text în locul caietului. *Augmentarea* adaugă funcționalități suplimentare, cum ar fi instrumentele de comentare, verificarea automată sau colaborarea în timp real asupra aceluiași document. La nivelul de *modificare*, sarcinile didactice sunt redeseinate semnificativ prin intermediul tehnologiei, de exemplu prin proiecte colaborative online care presupun revizuire succesive, feedback și co-creare. Nivelul de *redefinire* permite conceperea unor sarcini imposibil de realizat în absența tehnologiei, precum realizarea unor produse multimedia interactive distribuite internațional și analizate în comunități virtuale de practică.

Literatura recentă subliniază că SAMR nu este doar un instrument descriptiv, ci și unul reflexiv, util în procesele de mentorat și coaching educațional. Bećirović (2023) prezintă SAMR ca pe un cadru care sprijină trecerea de la digitalizarea superficială la transformarea pedagogică profundă, oferind profesorilor și mentorilor un limbaj comun pentru a discuta calitatea integrării tehnologiei în proiectarea didactică. Prin urmare modelul nu se rezumă la clasificarea instrumentelor digitale, ci pune în centru schimbarea sarcinilor de învățare și impactul asupra învățării elevilor.

Un rol central al mentorului și coach-ului educațional în raport cu SAMR este acela de a ghida profesorii în utilizarea modelului ca instrument de analiză a lecției și de feedback profesional. În discuțiile reflexive post-lecție, mentorul poate formula întrebări precum: „Ce elemente au fost doar digitalizate?” sau „Cum ar putea tehnologia să permită activități altfel imposibile?” În acest fel, SAMR devine o matrice de dezvoltare profesională, nu o simplă schemă teoretică. Mentorul nu impune deplasarea liniară către redefinire, ci sprijină adecvarea nivelului de integrare la obiectivele pedagogice, caracteristicile elevilor și resursele școlii.

În practica mentoratului digital, progresul între nivelurile SAMR poate fi sprijinit prin micro-intervenții concrete. Profesorii care se află la nivelul de substituție pot fi ajutați să descopere funcțiile interactive ale platformelor digitale pentru a trece la augmentare. Ulterior, însoțirea lor în proiectarea unor activități colaborative online facilitează trecerea

64 la modificare. Redefinirea apare, de regulă, în fazele avansate ale procesului, când profesorii se simt confortabil cu pedagogiile digitale și pot construi experiențe de învățare autentice, interdisciplinare și orientate spre produse reale.

De pildă, în învățământul primar, o temă clasică de „compunere despre primăvară” poate evolua, prin ghidajul mentorului, de la redactarea într-un document Word (substituție) la ilustrarea digitală și înregistrarea audio (augmentare), apoi la realizarea unui blog colaborativ al clasei (modificare) și, în final, la co-realizarea unui e-portofoliu multimedia împărtășit și comentat de către elevi din alte școli (redefinire). În învățământul gimnazial și liceal, sarcini precum realizarea experimentelor virtuale, analiza datelor în aplicații interactive sau dezbaterile sincrone cu parteneri internaționali exemplifică trecerea către nivelurile superioare ale modelului.

În ultimii ani, literatura a propus și o serie de critici importante ale modelului SAMR. Un prim aspect problematic privește interpretarea sa ca ierarhie strictă, care ar implica faptul că redefinirea este întotdeauna superioară pedagogic substituției. Numeroși autori atrag atenția că nivelul optim depinde de obiective, de vârsta elevilor și de contextul didactic, iar performanța nu crește automat pe măsură ce „urcăm” în model (Hamilton et al., 2016). De asemenea, SAMR se concentrează mai mult pe sarcini și mai puțin pe dimensiunile culturale și organizaționale ale schimbării pedagogice, ceea ce impune completarea lui cu alte modele, precum TPACK sau cadrele competențelor digitale.

Mentorul are responsabilitatea de a discuta aceste limite în dialogul profesional cu profesorii, pentru a evita utilizarea normativă sau birocratică a modelului. Scopul nu este etichetarea lecțiilor, ci stimularea reflecției critice asupra modului în care tehnologia schimbă învățarea. O abordare sănătoasă îi ajută pe profesori să vadă că o activitate situată la nivelul de substituție poate fi perfect justificată dacă răspunde obiectivelor, iar redefinirea nu este un scop în sine, ci o oportunitate pedagogică atunci când mediul și elevii o permit.

În concluzie, modelul SAMR funcționează ca un cadru accesibil și flexibil pentru mentorat și coaching digital. El sprijină profesorii din învățământul preuniversitar să își analizeze propria practică, să conștientizeze gradul de integrare a tehnologiei și să planifice evoluții graduale spre utilizări transformative ale mediilor digitale. Utilizat critic și reflexiv, în combinație cu alte modele, SAMR devine un instrument valoros pentru dezvoltarea profesională continuă și pentru proiectarea unor experiențe de învățare relevante în era digitală.

3.2.3. Integrarea TPACK și SAMR în activități de mentorat digital

Utilizarea izolată a modelelor TPACK și SAMR oferă o perspectivă parțială asupra integrării tehnologiei în educație. În practica mentoratului și coachingului digital, valoarea reală apare atunci când cele două cadre sunt utilizate complementar. TPACK ajută profesorii și mentorii să înțeleagă ce tipuri de cunoaștere sunt implicate în predarea asistată de tehnologie, în timp ce SAMR se concentrează asupra gradului de transformare a sarcinilor de învățare realizate cu ajutorul instrumentelor digitale. Combinate, ele permit atât proiectarea activităților, cât și evaluarea critică a modului în care tehnologia schimbă efectiv experiența didactică.

Complementaritatea celor două modele este evidențiată frecvent în literatura de specialitate. TPACK explică „ce trebuie să știe profesorul” pentru a integra coerent tehnologia, iar SAMR susține reflecția asupra „ce se schimbă în învățare atunci când tehnologia este utilizată” (Koehler & Mishra, 2009; Hamilton et al., 2016). Bećirović (2023) arată că abordările centrate pe competențele profesorilor necesită completarea cu instrumente de analiză a sarcinilor de învățare și a scenariilor didactice. Astfel, TPACK oferă o perspectivă cognitiv-profesională asupra rolului profesorului, iar SAMR furnizează un cadru pragmatic pentru analiza activităților la nivel de lecție.

În activitățile de mentorat și coaching digital, integrarea acestor modele se poate realiza prin analiza practicilor didactice folosind grile teoretice multiple. Mentorul poate propune profesorului o dublă lectură a unei lecții digitale: mai întâi din perspectiva TPACK, discutând relația dintre tehnologie, pedagogie și conținut, apoi din perspectiva SAMR, analizând gradul de transformare a sarcinilor de învățare. Acest demers stimulează o reflecție mai nuanțată și evită focalizarea exclusivă fie pe competențele profesorului, fie pe sofisticarea tehnologică a activității.

Un exemplu concret de utilizare integrată a modelelor poate fi întâlnit în conversațiile de coaching bazate pe artefacte digitale. Profesorul aduce în discuție produse realizate de elevi, înregistrări video ale lecțiilor online, planuri de lecție sau activități derulate pe platforme educaționale. Pornind de la aceste artefacte, mentorul îl invită să reflecteze asupra tipurilor de cunoaștere pe care le-a mobilizat în proiectarea lecției (TPACK), dar și asupra modului în care tehnologia a modificat, augmentat sau redefinit sarcina de învățare (SAMR). Studiile privind coachingul instrucțional arată că analiza artefactelor facilitează reflecția autentică și ancorarea discuției în practici reale, nu doar în reprezentări declarative (Knight, 2018).

De exemplu, un profesor de biologie din învățământul gimnazial poate prezenta o secvență de lecție în care elevii utilizează o aplicație de

66 simulare a sistemului circulator. Prin TPACK, discuția vizează modul în care conținutul științific a fost selectat, ce strategii pedagogice au fost utilizate și cum tehnologia a permis vizualizarea proceselor invizibile. Prin SAMR, mentorul și profesorul analizează dacă aplicația a fost doar un substitut al manualului ilustrat sau dacă a permis redefinirea sarcinii, de exemplu prin proiectarea de experimente virtuale proprii de către elevi. Această abordare integrată ajută profesorul să înțeleagă atât calitatea deciziilor sale profesionale, cât și potențialul transformator al tehnologiei.

Integrarea TPACK și SAMR este relevantă și în proiectarea programelor de dezvoltare profesională. Formările care se bazează exclusiv pe instrumente tind să se oprească la nivel de substituție sau augmentare. Atunci când mentorii și formatorii lucrează explicit cu ambele modele, cadrele didactice sunt ajutate să conecteze competențele digitale la scenariile de învățare și să dezvolte o gândire pedagogică orientată spre design educațional. Neely, Cotton și Neely (2017) arată că în e-mentorat folosirea cadrelor teoretice multiple conduce la o mai bună internalizare a schimbării profesionale și la transferul în practica de clasă.

Există însă și limite care merită discutate critic în activitatea de mentorat. Atât TPACK, cât și SAMR pot deveni instrumente birocratice dacă sunt aplicate rigid. Profesorii pot resimți presiunea de a „atinge redefinirea” sau de a demonstra toate intersecțiile TPACK, pierzând din vedere sensul pedagogic al activității. Rolul mentorului este de a utiliza aceste modele ca suport pentru reflecție, nu ca instrumente de clasificare sau evaluare sancționatorie. Literatura subliniază că adevărata schimbare apare atunci când modelele sunt conectate cu contexte concrete, cu cultura școlii și cu nevoile reale ale profesorilor (Hamilton et al., 2016; Bećirović, 2023).

Tabelul de mai jos are rolul de a oferi o privire de ansamblu clară asupra principalelor asemănări și diferențe dintre modelele TPACK și SAMR, două cadre teoretice utilizate frecvent în analiza și proiectarea integrării tehnologiei în educație. Prezentarea comparativă ajută cititorul să înțeleagă că cele două modele nu se exclud, ci răspund la întrebări diferite și complementare: TPACK se concentrează asupra tipurilor de cunoaștere pe care profesorul trebuie să le integreze, în timp ce SAMR vizează modul în care tehnologia transformă efectiv activitățile de învățare.

Tabel 1. Comparație între TPACK și SAMR

Criteriau	Modelul TPACK	Modelul SAMR
Tipul modelului	model al tipurilor de cunoaștere necesare profesorilor	model al nivelurilor de integrare a tehnologiei în sarcinile didactice

Întrebarea centrală	Ce tipuri de cunoaștere sunt necesare pentru integrarea tehnologiei în predare?	Cum transformă tehnologia o activitate de învățare?
Focalizare principală	profesorul și competențele sale profesionale	lecția și sarcina de învățare
Structură	trei domenii de cunoaștere: tehnologică, pedagogică, de conținut și intersecțiile lor	patru niveluri progresive: substituție, augmentare, modificare, redefinire
Nivel de analiză	macro: design instrucțional, profil profesional	micro: activitate, lecție, sarcină didactică
Finalitate	dezvoltarea unei cunoașteri integrate (T-P-C)	evaluarea gradului de transformare pedagogică produs de tehnologie
Utilitate în mentorat	analiza competențelor profesorilor și proiectarea dezvoltării profesionale	analiză de lecție, feedback pe activități și scenarii concrete
Exemple de întrebări în coaching	Cum se articulează conținutul, pedagogia și tehnologia în lecția ta?	Acest instrument doar înlocuiește ceva sau redefineste activitatea?
Riscuri de utilizare	poate deveni abstract dacă nu e aplicat pe situații concrete	poate fi interpretat ierarhic și normativ (trebuie mereu „Redefinition”)
Relație optimă între modele	TPACK explică ce știe profesorul	SAMR explică ce se întâmplă cu învățarea
Mod de integrare	utilizat pentru planificarea dezvoltării competențelor profesorilor	utilizat pentru analiza și reproiectarea activităților de învățare
Relevanță pentru educația digitală	descrie profilul profesorului competent digital	descrie transformarea învățării prin tehnologie

În concluzie, integrarea cadrelor TPACK și SAMR în activitățile de mentorat digital oferă o perspectivă echilibrată asupra predării asistate de tehnologie. TPACK ajută la înțelegerea competențelor profesionale necesare profesorului, iar SAMR sprijină analiza gradului de transformare a experiențelor de învățare. Împreună, ele furnizează un limbaj comun pentru conversațiile de coaching, susțin reflecția critică asupra practicii și oferă

68 direcții concrete pentru proiectarea și îmbunătățirea lecțiilor digitale în învățământul preuniversitar.

3.3. Modele pentru dezvoltarea profesională în era digitală

3.3.1. Utilizarea cadrului DigCompEdu în mentoratul și coachingul profesorilor preuniversitari

În contextul educațional actual din România, digitalizarea a devenit o prioritate, iar profesorii trebuie să își dezvolte competențe digitale avansate pentru a-și îmbunătăți predarea și a răspunde nevoilor noii generații de elevi. Cadrul european pentru competența digitală a cadrelor didactice (DigCompEdu) oferă un reper științific solid privind competențele digitale ale profesorilor, concentrându-se pe utilizarea pedagogică a tehnologiilor, nu doar pe abilități tehnice (Redecker, 2017). Acest cadru descrie 22 de competențe specifice, organizate în șase domenii, care ilustrează modul în care tehnologia digitală poate îmbunătăți și inova predarea și formarea. DigCompEdu se aplică profesorilor de la toate nivelurile de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal etc.) și a fost adoptat și în România ca referință pentru formarea și evaluarea competențelor digitale ale cadrelor didactice (Ministerul Educației, 2022). Un raport național recent, realizat de Institutul pentru Educație și care se bazează pe acest cadru european, indică faptul că profesorii români au, în medie, un nivel intermediar de competență digitală (scor ~53,6%), cu puncte forte în ceea ce privește dezvoltarea profesională digitală și practicile reflexive, dar și lacune semnificative la competențe precum facilitarea învățării colaborative, gestionarea resurselor digitale sau evaluarea bazată pe dovezi (Institutul pentru Educație, 2025). În acest context, mentoratul și coachingul educațional centrate pe competențele digitale devin strategii esențiale pentru sprijinirea profesorilor în dezvoltarea lor profesională. De altfel, strategiile educaționale naționale recunosc mentoratul și comunitățile de practică drept soluții-cheie pentru formarea continuă a profesorilor în domeniul tehnologiilor educaționale.

Domeniile cadrului DigCompEdu și competențele digitale ale profesorilor

Cadrul DigCompEdu structurează competențele digitale ale cadrelor didactice în șase domenii principale, fiecare acoperind o dimensiune esențială a practicii didactice asistate de tehnologie (Redecker, 2017; Ministerul Educației, 2022):

1. *Implicare profesională* vizează utilizarea tehnologiilor digitale în mediul profesional larg al profesorului: comunicarea

organizațională cu elevii, părinții și colegii, colaborarea profesională online, reflexia asupra practicilor proprii și dezvoltarea profesională continuă cu ajutorul resurselor digitale. Acest domeniu subliniază rolul tehnologiei în schimbul de cunoștințe între cadrele didactice și în îmbunătățirea comunicării în cadrul comunității școlare.

2. **Resurse digitale** cuprinde competențele de selectare, creare și partajare a resurselor educaționale în format digital, într-un mod eficient și responsabil. Profesorii trebuie să fie capabili să identifice resurse digitale de calitate, să le adapteze sau să le creeze ei înșiși pentru a le integra în procesul didactic și să respecte totodată regulile de copyright și protecția datelor.
3. **Predare și învățare** se referă la modul de folosire a tehnologiilor digitale în proiectarea și desfășurarea activităților de predare-învățare. Aici sunt incluse competențe precum integrarea dispozitivelor și aplicațiilor digitale în lecție pentru a crește eficiența intervențiilor pedagogice, orchestrarea diverselor formate digitale de predare, oferirea de îndrumare și asistență elevilor prin mijloace digitale, precum și facilitarea învățării colaborative și autoreglate a elevilor cu ajutorul tehnologiei.
4. **Evaluare** privește utilizarea instrumentelor și strategiilor digitale pentru îmbunătățirea evaluării elevilor. Aceasta implică atât crearea de formate variate de evaluare asistată de tehnologie (teste online, quiz-uri, proiecte digitale), cât și analizarea datelor și evidențelor furnizate de platformele educaționale pentru a monitoriza progresul elevilor și a oferi feedback prompt și personalizat. De asemenea, presupune competența de a comunica rezultatele evaluărilor digitale elevilor și părinților într-un mod inteligibil și transparent.
5. **Implicarea elevilor** se concentrează pe valorificarea potențialului tehnologiilor digitale în strategii de predare centrate pe elev. Aici sunt incluse competențe legate de asigurarea incluziunii și accesibilității (adaptarea materialelor digitale pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale), diferențiere și personalizare a învățării cu ajutorul tehnologiei (permițerea elevilor să progreseze în ritm propriu, pe parcursuri individualizate) și angajarea activă și creativă a elevilor în sarcini de lucru reale, folosind instrumente digitale (proiecte, experimentări, colaborare online etc.). Scopul acestui domeniu este creșterea motivației și participării elevilor prin metode digitale inovative, care să le dezvolte gândirea critică și creativitatea.

Facilitarea competențelor digitale ale elevilor detaliază competențele pedagogice prin care profesorii îi ajută pe elevi să își dezvolte propria competență digitală. Profesorul acționează ca mentor pentru elevi în domeniul precum: literație informațională și media (de exemplu, cum să caute și să evalueze informația online), comunicare și colaborare digitală (utilizarea responsabilă a platformelor de comunicare), creație de conținut digital (sprijinirea elevilor să producă materiale digitale originale respectând drepturile de autor), utilizare sigură și responsabilă a tehnologiei (educație pentru securitate cibernetică și bunăstare digitală) și rezolvarea problemelor tehnice sau adaptarea la noi tehnologii. Acest domeniu evidențiază rolul modelator al profesorului în formarea competențelor digitale ale generației tinere (Redecker, 2017; Ministerul Educației, 2022).

Aceste șase domenii acoperă întreaga paletă a activităților profesionale ale unui cadru didactic în era digitală, oferind o structură clară a competențelor pe care acesta trebuie să le stăpânească. DigCompEdu a fost conceput tocmai pentru a oferi un limbaj comun și o logică unitară în definirea acestor competențe, permițând factorilor de decizie și formatorilor să elaboreze instrumente și programe de training aliniate la nevoi reale. Valoarea adăugată a cadrului constă în faptul că furnizează un șablon de referință pe baza căruia actorii educaționali din diverse țări și contexte pot discuta, compara bune practici și dezvolta instrumente concrete adaptate local, fără a reinventa fundamentul conceptual. Cu alte cuvinte, un mentor și un profesor pot folosi același cadru DigCompEdu pentru a înțelege nivelul de competență digitală, domeniile ce necesită îmbunătățire și direcțiile de progres, având astfel o bază comună de dialog și acțiune.

Mentoratul digital bazat pe DigCompEdu — abordare și beneficii

Mentoratul și coachingul educațional digital reprezintă modalități de a aplica practic cadrul DigCompEdu în dezvoltarea profesională a profesorilor. În esență, mentoratul digital înseamnă oferirea către profesor a unui sprijin individualizat, pe termen lung, din partea unui coleg sau expert cu experiență, care să îl ghideze în integrarea tehnologiei la clasă. Cadrul DigCompEdu poate fi folosit de mentori ca instrument de diagnostic și planificare. La începutul relației de mentorat, profesorul își poate auto-evalua competențele digitale pe fiecare domeniu (de exemplu, utilizând un chestionar de tip SELFIE pentru profesori, bazat pe DigCompEdu), identificând atât punctele forte, cât și ariile unde are nevoie de dezvoltare (Redecker, 2017). Rezultatele unei astfel de evaluări oferă un profil clar al competențelor digitale și constituie punctul de plecare pentru stabilirea obiectivelor de învățare în cadrul procesului de mentorat.

Mentorul poate apoi să coreleze obiectivele de dezvoltare ale profesorului cu cele șase domenii DigCompEdu, asigurându-se că activitățile de învățare planificate acoperă competențele relevante. De exemplu, dacă un profesor are dificultăți la capitolul „Resurse digitale”, mentorul va concentra intervenția pe competențe precum identificarea și crearea de resurse online de calitate sau gestionarea platformelor de resurse educaționale deschise. Dacă, în schimb, nevoile se află în sfera „Evaluare digitală”, mentorul va asista profesorul în utilizarea instrumentelor de evaluare online și în interpretarea datelor despre performanța elevilor colectate prin medii digitale. Astfel, cadrul DigCompEdu oferă o hartă a competențelor pe care mentorul o folosește pentru a orienta sprijinul oferit, asigurând că acesta este cuprinzător și structurat (Redecker, 2017; Ministerul Educației, 2022).

Un alt beneficiu major al utilizării DigCompEdu în mentorat este posibilitatea de a urmări progresul în timp al profesorului. Cadrul pune la dispoziție un model de progresie pe șase niveluri (de la A1 la C2) pentru competența digitală a cadrelor didactice (Redecker, 2017). Fiecare nivel corespunde unui stadiu de dezvoltare, de la începător în utilizarea tehnologiei (nivel A1) până la inovator digital (nivel C2). Conform cadrului (și traducerii oficiale adoptate în România), aceste niveluri se definesc astfel:

- în primele două niveluri, Începător — A1 și Explorator — A2, profesorul abia asimilează informații noi despre instrumente digitale și începe să își formeze practici de bază;
- în următoarele două niveluri, Integrator — B1 și Expert — B2, profesorul aplică și dezvoltă practicile digitale, integrând tehnologia în tot mai multe aspecte ale predării și structurându-și strategii eficiente;
- în nivelurile superioare, Lider — C1 și Inovator — C2, profesorul devine un agent al schimbării, care își împărtășește cunoștințele cu alți colegi, evaluează critic practicile curente și chiar creează noi abordări pedagogice asistate de tehnologie (Ministerul Educației, 2022).

Mentorul are un rol esențial în sprijinirea tranziției profesorului de la un nivel de competență la următorul.

La nivelurile de începător/explorator (A1–A2), profesorul are nevoie în special de ghidaj și încurajare pentru a depăși reticența inițială și a începe să folosească tehnologia la clasă (Redecker, 2017). Mentorul, în acest caz, va oferi sprijin informațional, explicând și demonstrând instrumente digitale de bază (cum ar fi platforme de videoconferință, prezentări interactive, grupuri online de comunicare) și împărtășind bune practici simple de integrare a acestora în pregătirea lecțiilor. De asemenea, mentorul are rol

72 motivațional: îi arată profesorului beneficii imediate și îi sporește încrederea de a experimenta, oferind și sprijin emoțional în mentorat (Digiform Pedagog, 2023).

La nivelurile de integrator/expert (B1–B2), profesorul folosește deja o gamă variată de tehnologii în predare, însă are nevoie să devină mai consistent și strategic în utilizarea lor (Redecker, 2017). Aici mentorul își concentrează eforturile pe sprijin instrumental și evaluativ. Pe de o parte, oferă asistență practică în selectarea celor mai potrivite instrumente digitale pentru diferite scopuri pedagogice (de exemplu, alegerea între o platformă de curs vs un grup social media pentru colaborarea elevilor sau între Kahoot și Google Forms pentru un anumit tip de evaluare). Pe de altă parte, mentorul oferă feedback structurat asupra modului în care profesorul implementează aceste instrumente, analizând împreună lecțiile realizate și discutând ce a funcționat sau nu, astfel încât profesorul să își poată reflecta critic practica și să o îmbunătățească. De exemplu, dacă un profesor integrator încearcă să folosească un forum online pentru tema elevilor, mentorul îl poate ajuta să evalueze eficacitatea acestei metode și să ajusteze modul de interacțiune cu elevii în mediul digital. Scopul în această etapă este ca profesorul să capete încredere și consecvență în folosirea tehnologiei, trecând de la experimentare haotică la strategie pedagogică bazată pe tehnologie (Digiform Pedagog, 2023).

La nivelurile de lider/inovator (C1–C2), profesorul are deja competențe avansate, folosește tehnologiile în mod inovator și chiar îi inspiră pe alții (Redecker, 2017). În acest stadiu, relația de mentorat devine mai degrabă una de colaborare între experți. Mentorul poate facilita implicarea profesorului în comunități profesionale largi (de exemplu, grupuri naționale sau europene de profesori digitali, programe de tip eTwinning sau schimb de bune practici), oferind oportunități de leadership digital. De asemenea, mentorul îl poate provoca pe profesorul aflat la nivel de lider să își documenteze inovațiile didactice digitale — de pildă, să scrie un articol, să prezinte un demo la un webinar —, consolidându-i astfel statutul de expert și multiplicând impactul practicilor reușite. În esență, pentru aceste niveluri avansate, mentorul acționează mai mult ca un coach care oferă reflecție critică și susținere în demersurile inovatoare ale profesorului, ajutându-l să își mențină motivația spre excelență și să evite plafonarea. Totodată, mentorul poate încuraja profesorul de nivel C1–C2 să devină el însuși mentor pentru alți colegi, extinzând astfel cultura mentoratului digital în comunitatea școlară (Bertram et al., 2023; Ministerul Educației, 2022).

Este important de menționat că, pe tot parcursul acestui proces de mentorat diferențiat pe niveluri, cadrul DigCompEdu funcționează ca un

referențial obiectiv care ghidează intervențiile. Mentorul și profesorul pot reveni periodic la descrierile de competențe și niveluri din cadru pentru a evalua progresul: de exemplu, după un semestru de mentorat, profesorul poate trece de la a se considera „Explorator (A2)” la „Integrator (B1)” într-un anumit domeniu (cum ar fi Evaluarea), pe baza noilor practici însușite — cum ar fi folosirea regulată a quiz-urilor online și analizarea rapoartelor de performanță ale elevilor. Aceste micro-progrese, vizibile și în limbajul cadrului, sunt valoroase atât pentru motivarea profesorului, cât și pentru mentor, care își poate ajusta în consecință strategiile de sprijin (Redecker, 2017; Institutul pentru Educație, 2025).

3.3.2. Exemple practice de mentorat și coaching digital cu artefacte educaționale

O abordare narativă a utilizării DigCompEdu în mentorat nu ar fi completă fără exemple concrete din practică, care să ilustreze modul în care mentorii pot folosi artefacte digitale, precum planuri de lecție, instrumente de evaluare sau portofolii digitale, pentru a analiza și dezvolta competențele profesorilor.

Exemplul 1: Analiza unui plan de lecție digital.

Să presupunem că un profesor și-a planificat o lecție utilizând o platformă online (de exemplu, un curs în Google Classroom sau o prezentare interactivă Prezi) — acest plan de lecție digital devine un artefact pe baza căruia mentorul și profesorul pot lucra împreună. În cadrul unei sesiuni de coaching, mentorul examinează planul de lecție prin lentila celor șase domenii DigCompEdu. Se uită, de pildă, la Domeniul 3 (Predare și învățare): cum a integrat profesorul tehnologia în etapele lecției? A folosit instrumente digitale pentru prezentarea noilor conținuturi (videoclipuri educative, simulări online)? A inclus activități interactive care să faciliteze învățarea colaborativă a elevilor sau momente în care elevii să își auto-evalueze progresul? De asemenea, mentorul evaluează Resursele digitale alese (Domeniul 2): sunt potrivite obiectivelor de învățare? Respectă ele principiile de calitate și accesibilitate? Profesorii români stăpânesc destul de bine competența de selectare a resurselor digitale (conform raportului din 2025, scor ~60,5%), însă întâmpină dificultăți la gestionarea și partajarea lor (scor ~44%, unul dintre cele mai scăzute) (Institutul pentru Educație, 2025). Ținând cont de acest fapt, mentorul îl poate îndruma pe profesor cum să organizeze mai eficient materialele (de exemplu, folosirea de foldere partajate în cloud, etichetarea resurselor pe niveluri de acces)

și îi reamintește despre regulile de copyright și protecția datelor atunci când distribuie materiale online (o componentă esențială din cadrul DigCompEdu). Prin acest proces de analiză ghidată a planului de lecție, mentorul nu doar oferă feedback practic (ce ar putea fi îmbunătățit la acea lecție anume), ci și modelează modul de gândire pe care profesorul îl poate aplica și la planificările viitoare ca să își autoevalueze lecțiile prin raportare la un set clar de competențe digitale.

Grila de analiză a unei lecții digitale propusă mai jos este un instrument practic de lucru în relația de mentorat și coaching dintre profesor și mentor. Ea sprijină o analiză structurată și echilibrată a unei lecții, pornind de la artefacte concrete ale practicii didactice digitale (plan de lecție, platformă utilizată, resurse, produse ale elevilor). Grila urmărește domeniile cadrului DigCompEdu și facilitează reflecția comună asupra modului în care tehnologia este integrată pedagogic, asupra impactului ei real asupra învățării elevilor și asupra direcțiilor de îmbunătățire. Scopul ei nu este evaluarea formală, ci susținerea dialogului profesionist, a dezvoltării continue și a progresului profesorului în utilizarea educațională a tehnologiei digitale.

Tabel 2. Grilă de analiză a unei lecții digitale (mentor–profesor)

Domeniu DigCompEdu	Întrebări pentru analiză	<i>Observații mentor — exemple de formulări</i>	<i>Dovezi/artefacte — exemple</i>
1. Implicare profesională	Cum a fost comunicată sarcina către elevi? Au fost implicate platforme (LMS, grupuri online)? A existat colaborare cu alți colegi?	<i>Sarcina a fost comunicată clar prin Google Classroom, iar termenii au fost precizate explicit. Comunicarea cu elevii a fost consecventă. Ar fi utilă implicarea mai mare a diriginților sau a altor colegi în proiectele interdisciplinare.</i>	<i>Capturi ecran mesaje, anunțuri în platformă, conversații pe grupul clasei</i>
2. Resurse digitale	Ce resurse digitale a folosit profesorul? Sunt adecvate obiectivelor? Respectă drepturile de autor și protecția datelor? Sunt accesibile tuturor elevilor?	<i>Resursele utilizate sunt relevante pentru obiectivele lecției și variate (videoclip, simulare interactivă, prezentare). Nu toate sunt însă accesibile offline; se recomandă alternative pentru elevii fără conexiune stabilă.</i>	<i>Linkuri, fișiere, capturi, mențiuni privind licențe/OER</i>

3. Predare și învățare digitală	Cum sprijină tehnologia învățarea? Există activități interactive? Lecția favorizează participarea elevilor? Sunt combinate metode variate?	<i>Tehnologia a fost folosită pentru prezentarea conținutului și activități interactive. Participarea elevilor a fost bună, dar ar putea fi extinsă prin mai multe sarcini de explorare independentă.</i>	<i>Plan de lecție, materiale digitale folosite, înregistrări scurte</i>
3.3. Învățare colaborativă	Elevii au lucrat în colaborare online? Au existat sarcini de tip peer-learning?	<i>Elevii au lucrat în grupuri pe Jamboard, iar câteva echipe au prezentat rezultatele. Se poate crește gradul de responsabilitate individuală în cadrul grupului.</i>	<i>Produce ale grupurilor, capturi din documentele colaborative</i>
3.4. Învățare autoreglată	Elevii au avut instrumente pentru autoevaluare sau monitorizarea progresului?	<i>Au fost folosite quiz-uri pentru autoevaluare, însă reflecția elevilor asupra propriilor greșeli a fost limitată. Se recomandă introducerea jurnalelor scurte de reflecție.</i>	<i>Rezultate quiz, reflecții elevi, liste obiective personale</i>
4. Evaluare digitală	Ce instrumente de evaluare au fost folosite? Sunt utilizate datele generate pentru a adapta predarea? A fost oferit feedback digital?	<i>Profesorul a utilizat Google Forms pentru evaluare formativă și a analizat răspunsurile clasei. Feedbackul a fost transmis global; ar fi utilă creșterea componentelor de feedback individualizat.</i>	<i>Rapoarte platformă, rezultate, exemple de feedback digital</i>
5. Incluziune și participarea elevilor	Lecția a ținut cont de diferențele de ritm? Au fost sprijiniți elevii cu nevoi educaționale speciale? Au fost folosite tehnologii asistive?	<i>Profesorul a diferențiat sarcinile pe niveluri de dificultate. Există preocupare pentru incluziune, dar pot fi utilizate mai consecvent instrumente asistive (citire text, subtitrări).</i>	<i>Adaptări de sarcini, exemple individualizate, setări de accesibilitate</i>

6. Dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor	Elevii au fost sprijiniți să caute informații critic? Au creat conținut digital? Au discutat aspecte de siguranță și etică digitală?	<i>Elevii au realizat prezentări digitale și au căutat informații online. Evaluarea critică a surselor și siguranța digitală au fost atinse doar parțial.</i>	<i>Produce digitale ale elevilor, rubrici, instrucțiuni privind citarea surselor</i>
Rolul tehnologiei în lecție	Tehnologia a fost: doar suport vizual? mijloc de colaborare? instrument de evaluare? mediu de învățare?	<i>Tehnologia a fost folosită atât ca suport vizual, cât și ca instrument de evaluare formativă. Poate fi dezvoltată mai mult ca mediu de colaborare și co-creare.</i>	<i>Platforme utilizate, aplicații interactive, capturi de ecran</i>
Impactul asupra învățării	Ce a adus tehnologia în plus față de o lecție tradițională? Ce dovezi ale învățării sunt vizibile?	<i>Implicarea elevilor a crescut semnificativ. Datele colectate arată o îmbunătățire a rezultatelor la itemii aplicativi. Participarea câtorva elevi retrași a devenit mai vizibilă în mediul digital.</i>	<i>Rapoarte, comparații rezultate, mostre de activitate elevi</i>
Aspecte de îmbunătățit	Ce ar putea fi modificat la următoarea lecție? Ce instrumente merită explorate?	<i>Se recomandă diversificarea itemilor de evaluare, introducerea reflecției elevilor și testarea unei platforme dedicate colaborării (ex. Padlet).</i>	<i>Notițe de reflecție, planificare lecție următoare</i>
Nivel DigCompEdu estimat	A1 A2 B1 B2 C1 C2 (încercuiește)	<i>Profesorul se situează global la nivel B1, cu elemente de B2 în domeniul resurselor digitale. Progresul este vizibil față de evaluarea anterioară.</i>	<i>Profil de competență, rezultate autoevaluare</i>

Exemplul 2: Îmbunătățirea practicilor de evaluare digitală.

Evaluarea elevilor cu ajutorul tehnologiei este un domeniu unde mulți profesori simt nevoia de sprijin, mai ales pentru a folosi datele colectate în mod eficient. Mentorul poate iniția un experiment controlat împreună cu profesorul: de exemplu, să conceapă și să aplice un chestionar online

(folosind Google Forms sau Kahoot) într-o unitate de învățare, cu scopul de a realiza o evaluare formativă. Acest instrument devine un artefact educațional concret pe care se lucrează. Mentorul asistă profesorul în etapele-cheie : formularea întrebărilor adecvate (aliniat obiectivelor lecției), configurarea chestionarului și administrarea lui la clasă. După colectarea rezultatelor, cei doi analizează raportul generat automat de platformă – un exemplu de evidență digitală a performanței elevilor. Aici intervine direct competența 4.2 din DigCompEdu, Analiza evidențelor, care presupune ca profesorul să poată selecta, analiza critic și interpreta datele despre activitatea și progresul elevilor, pentru a-și informa predarea (Redecker, 2017). Mentorul îl ghidează pe profesor cum să citească graficele și statisticile (de exemplu, identificând itemii la care majoritatea elevilor au răspuns greșit – semnal pentru conținuturi neînșușite bine, sau recunoscând tipare în răspunsurile elevilor care pot indica nevoi de diferențiere). Pe baza acestor evidențe, mentorul și profesorul planifică împreună măsuri remediale: poate o lecție de consolidare pe subiectele problematice sau formarea unor grupuri de lucru pentru elevii care necesită sprijin suplimentar. De asemenea, mentorul subliniază importanța feedbackului digital (competența 4.3) – de exemplu, cum poate folosi profesorul funcționalitatea de a trimite răspunsuri și explicații individualizate către fiecare elev, direct prin platforma digitală, imediat după test (Redecker, 2017). Astfel, prin acest exemplu practic, profesorul experimentează avantajele evaluării digitale (feedback mai rapid, date bogate despre învățare) sub îndrumarea mentorului și își consolidează competențele atât în utilizarea instrumentului tehnologic, cât și în interpretarea pedagogică a rezultatelor. În timp, repetând acest tip de demers cu sprijinul mentorului, profesorul își va însuși reflexul de a integra instrumente digitale de evaluare și de a lua decizii didactice bazate pe date, făcând trecerea de la nivelul „explorator” la „integrator” sau „expert” pe domeniul Evaluare.

Grila de analiză a evaluării digitale propusă mai jos are rolul de a structura dialogul profesional dintre mentor și profesor în jurul modului în care sunt proiectate, implementate și valorificate activitățile de evaluare asistată de tehnologie. Ea nu reprezintă un instrument de inspecție sau control, ci un suport pentru reflecție ghidată și învățare din practică. Prin utilizarea grilei, atenția se mută de la simpla utilizare a unui instrument digital către întrebări esențiale: în ce măsură evaluarea este aliniată obiectivelor, cum sunt interpretate datele generate de platforme și cum se transformă acestea în decizii pedagogice care sprijină progresul elevilor. Parcurgerea sistematică a criteriilor propuse facilitează identificarea punctelor forte, a dificultăților întâmpinate și a pașilor concreți de îmbunătățire, contribuind

78 astfel la dezvoltarea competențelor de evaluare digitală ale profesorilor în cadrul unui proces de mentorat sau coaching educațional.

Tabel 3. Grilă de analiză și dezvoltare a evaluării digitale (mentor–profesor)

Componentă analizată	Întrebări de reflecție (mentor — profesor)	Dovezi/ artefacte digitale analizate	Puncte forte identificate — exemple de formulări	Direcții de îmbunătățire și pași concreți — exemple de formulări
Alegerea instrumentului de evaluare digitală	Ce instrument a fost utilizat (ex. Google Forms, Kahoot, Moodle quiz) și de ce? A fost potrivit scopului evaluării formative?	Denumirea platformei folosite, setările itemilor, tipurile de itemi	<i>Instrumentul ales a permis colectarea rapidă a răspunsurilor și vizualizarea itemilor în format accesibil elevilor. Profesorul a justificat alegerea în raport cu obiectivele lecției.</i>	<i>Voi testa și alte instrumente digitale pentru evaluare formativă și voi elabora criterii clare de alegere în funcție de obiectivele lecției. Voi exercisa configurarea avansată ale instrumentului utilizat.</i>
Formularea itemilor și alinierea la obiective	În ce măsură întrebările au fost aliniate obiectivelor lecției? Au evaluat ele înțelegerea profundă sau doar reproducerea informației?	Setul de întrebări, barem, corespondența obiective–itemi	<i>Majoritatea itemilor sunt direct legați de obiectivele operaționale ale lecției și verifică înțelegerea conceptelor-cheie.</i>	<i>Voi reformula câțiva itemi pentru a stimula gândirea de nivel superior și voi include mai multe întrebări deschise sau situații-problemă.</i>
Implementarea evaluării la clasă	Cum a decurs administrarea testului digital? Au existat dificultăți tehnice sau de organizare? Cum au fost sprijiniți elevii?	Capturi de ecran, înregistrări din platformă, observații de la clasă	<i>Evaluarea s-a desfășurat într-un climat organizat, iar elevii au primit instrucțiuni clare. Problemele tehnice apărute au fost gestionate prompt.</i>	<i>Voi elabora un set standard de instrucțiuni pentru elevi înainte de evaluările digitale și voi planifica variante alternative în caz de dificultăți tehnice.</i>

<p>Analiza evidențelor digitale (DigComp-Edu 4.2)</p>	<p>Ce tipuri de date au fost generate de platformă? Ce modele sau tipare pot fi identificate în răspunsurile elevilor?</p>	<p>Rapoarte, grafice, statistici oferite de platformă</p>	<p><i>Profesorul a identificat corect itemii problematici și diferențele de performanță între elevi. Datele au fost utilizate pentru interpretări inițiale pertinente.</i></p>	<p><i>Voi aprofunda utilizarea rapoartelor statistice ale platformei și voi învăța să corelez rezultatele cu metodele didactice folosite. Voi documenta concluziile în jurnalul reflexiv.</i></p>
<p>Decizii pedagogice pe baza datelor</p>	<p>Ce decizii au fost luate în urma analizei rezultatelor? Ce conținuturi necesită remediere sau consolidare?</p>	<p>Plan de remediere, adaptări de lecție, grupuri de sprijin</p>	<p><i>Au fost identificate conținuturile care necesită consolidare, iar profesorul a planificat activități remediale.</i></p>	<p><i>Voi planifica explicit activități diferențiate pentru elevii cu dificultăți și voi stabili termene clare pentru monitorizarea progresului lor.</i></p>
<p>Feedback digital oferit elevilor (DigComp-Edu 4.3)</p>	<p>Cum a fost transmis feedbackul elevilor? A fost personalizat și oportun? A sprijinit autoreglarea învățării?</p>	<p>Exemple de feedback, mesaje în platformă, rubrici digitale</p>	<p><i>Elevii au primit feedback rapid, cu explicații clare la itemii greșiți. Au existat și mesaje de întărire pozitivă.</i></p>	<p><i>Voi personaliza mai mult feedbackul, voi introduce mesaje orientate spre strategii de învățare și voi implica elevii în stabilirea propriilor obiective de îmbunătățire.</i></p>
<p>Aspecte etice și de protecție a datelor</p>	<p>Au fost respectate regulile privind confidențialitatea și utilizarea datelor elevilor? A fost obținut acordul necesar?</p>	<p>Setări de confidențialitate, informări către părinți/ elevi</p>	<p><i>Platforma a fost utilizată în regim securizat, fără publicarea datelor personale. A fost evitată expunerea rezultatelor individuale.</i></p>	<p><i>Voi verifica periodic setările de confidențialitate, voi informa explicit elevii și părinții privind utilizarea datelor și voi elabora proceduri clare pentru stocarea rezultatelor.</i></p>

Reflecție personală a profesorului	Ce a mers bine? Ce a fost dificil? Ce ar face diferit data viitoare?	Notații reflexive, jurnal de practică	<i>Profesorul a identificat realist atât reușitele, cât și dificultățile întâmpinate și a manifestat deschidere spre schimbare.</i>	<i>Voi introduce o secțiune fixă de reflecție după fiecare activitate de evaluare digitală și voi discuta periodic concluziile cu mentorul.</i>
Plan comun mentor-profesor	Care sunt următorii pași concreți pentru îmbunătățirea evaluării digitale? De ce fel de formare sau sprijin este nevoie?	Mini-plan de acțiune, calendar, resurse necesare	<i>A fost stabilit un plan de lucru etapizat și realist, incluzând obiective clare pe termen scurt.</i>	Voi participa la cel puțin o activitate de formare privind evaluarea digitală și voi aplica în mod sistematic instrumentele în următoarele două unități de învățare.

Exemplu 3: Portofoliul digital al profesorului pentru reflecție și dezvoltare.

Competențele din Domeniul 1 (Implicare profesională) includ practica reflexivă și dezvoltarea profesională continuă digitală. Un artefact util care le îmbină este portofoliul digital al profesorului, o colecție online de materiale, reflecții și evidențe ale activității sale didactice. Mentorul poate propune profesorului să creeze și să întrețină un portofoliu digital (de exemplu, un site sau blog personal protejat, ori un dosar digital în platforma școlii) unde să adauge periodic planuri de lecție folosite, exemple de lucrări ale elevilor (cu acordul lor), teste create, rezultate obținute, precum și o secțiune de reflecție personală despre ce a mers bine sau ce ar schimba data viitoare. Acest portofoliu devine atât obiect de discuție la întâlnirile de mentorat, cât și instrument de autoformare. Mentorul revizuieste conținutul portofoliului împreună cu profesorul, evidențiind progresele realizate și ariile ce pot fi dezvoltate. De exemplu, dacă observă că profesorul a folosit în mod repetat aceeași aplicație digitală la clasă, mentorul îl poate provoca să încerce ceva nou (alimentând astfel latura de explorator a profesorului, nivel A2, care presupune deschiderea spre instrumente noi). Sau dacă vede în reflecțiile scrise că profesorul încă se simte nesigur la gestionarea claselor virtuale, mentorul îi poate oferi resurse specifice (webinarii, cursuri online) și îi poate împărtăși din experiența proprie despre cum să stabilească reguli de lucru în mediul

online. Utilizarea portofoliului digital în mentorat aduce mai multe beneficii: îi oferă profesorului ocazia să reflecteze sistematic asupra practicii, permite monitorizarea evoluției în timp (mentorul și profesorul pot vedea concret, pe baza înscrierilor din portofoliu, ce schimbări au apărut de la începutul mentoratului) și oferă o recunoaștere tangibilă a eforturilor profesorului (portofoliul poate servi și la evaluarea performanței sau la obținerea unor credite/niveluri de competență recunoscute instituțional). În același timp, acest exemplu evidențiază cum mentorul acționează ca un facilitator al învățării reflexive a profesorului: în loc să îi spună direct ce să schimbe, îl ajută să își observe singur practica, să își pună întrebări și să își autoevalueze competențele în raport cu standardele DigCompEdu.

Grila de analiză a portofoliului digital al profesorului are rolul de a sprijini o reflecție structurată și dialogul mentor–profesor asupra modului în care sunt documentate și valorificate experiențele de predare. Ea permite trecerea de la o colecție de materiale disparate la un instrument real de dezvoltare profesională. Prin utilizarea grilei, mentorul și profesorul pot identifica atât punctele forte ale practicii digitale, cât și ariile care necesită sprijin suplimentar, formulând pași concreți de progres. Scopul ei nu este evaluarea formală, ci dezvoltarea unei practici reflexive, susținute prin dovezi și aliniate cadrului DigCompEdu.

Table 4. Grilă de analiză și dezvoltare a portofoliului digital al profesorului (mentor - profesor)

Componentă analizată	Întrebări de reflecție (mentor — profesor)	Dovezi/artefacte din portofoliu	Puncte forte identificate — exemple de formulări	Direcții de îmbunătățire și pași concreți — exemple de formulări
Structura portofoliului digital	Cum este organizat portofoliul? Secțiunile sunt clare și ușor de urmărit?	Structura site-ului/blogului/dosarului digital	„Portofoliul are o structură clară pe secțiuni, ușor de navigat.”	„Voi adăuga o secțiune separată pentru reflecții după lecție, actualizată lunar.”
Relevanța materialelor incluse	Materialele reflectă activitatea reală la clasă? Sunt actualizate periodic?	Planuri de lecție, resurse, exemple de lucrări	„Materialele documentează activități recente și diverse contexte de predare.”	„Voi actualiza portofoliul la finalul fiecărei unități de învățare, nu doar semestrial.”

Reflecții profesionale scrise	Reflecțiile sunt analitice? Propun soluții?	Jurnal reflexiv, comentarii personale	<i>„Reflecțiile identifică explicit ce a funcționat și de ce.”</i>	<i>„Voi formula pentru fiecare lecție două acțiuni concrete de îmbunătățire.”</i>
Integrarea tehnologiei în practică	Ce aplicații sunt folosite? Cum sprijină ele învățarea?	Descrieri de lecții digitale, capturi, linkuri	<i>„Sunt folosite constant platforme interactive pentru participarea elevilor.”</i>	<i>„Voi diversifica instrumentele digitale, testând o aplicație nouă în fiecare lună.”</i>
Evidențierea progresului în timp	Se observă evoluția practicii?	Intrări date, comparații înainte/după	<i>„Se observă trecerea de la utilizare ocazională la integrare sistematică a tehnologiei.”</i>	<i>„Voi adăuga comparații explicite între începutul și finalul semestrului.”</i>
Alinierea la DigCompEdu	Ce domenii sunt reprezentate? Ce lipsește?	Maparea pe domenii DigCompEdu	<i>„Portofoliul reflectă mai ales domeniile Resurse digitale și Evaluare.”</i>	<i>„Voi include exemple de activități care dezvoltă competențele digitale ale elevilor.”</i>
Feedbackul mentorului	Cum a fost integrat feedbackul în practică?	Comentarii ale mentorului	<i>„Sugestiile primite au fost aplicate și documentate în lecția următoare.”</i>	<i>„Voi nota explicit cum am aplicat fiecare recomandare primită de la mentor.”</i>
Plan personal de dezvoltare	Există obiective clare și măsurabile?	Liste de obiective, calendar	<i>„Există obiective formulate pe termen scurt și mediu.”</i>	<i>„Voi detalia indicatori de progres pentru fiecare obiectiv (ex.: număr de lecții implementate).”</i>
Utilizarea portofoliului pentru recunoaștere	Cum susține evoluția în carieră?	Certificate, adeverințe	<i>„Portofoliul a fost folosit cu succes în evaluarea anuală.”</i>	<i>„Voi adapta portofoliul la formatul solicitat pentru grade didactice și formări.”</i>

Autoreglarea învățării profesionale	Ce decizii au rezultat din reflecții?	Exemple de schimbări aplicate	„Am modificat structura lecțiilor pe baza reflecțiilor din portofoliu.”	„Voi planifica revizuirii trimestriale ale portofoliului împreună cu mentorul.”
-------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------	---	---

Exemplul 4: Mentorat colegial pentru colaborare și inovare

În unele școli din România s-au format deja micro-comunități de profesori pasionați de instrumente digitale, care se sprijină reciproc în regim de mentorat informal (*mentor peer-to-peer*). De pildă, un profesor mai avansat într-o anumită arie (să zicem, foarte priceput la crearea de conținut interactiv — Domeniul 2.2) devine mentor pentru colegii săi interesați să învețe acea abilitate. Ei organizează ateliere interne sau sesiuni demo, urmate de aplicarea practică la clasă. Acest tip de mentorat între colegi este încurajat de cadru, mai ales la nivelurile superioare de competență digitală — profesorii lideri și inovatori (C1–C2) sunt văzuți ca resurse pentru comunitate, care pot răspândi inovația. Un exemplu ar fi un hub digital al școlii: profesorii experți (C1) rotesc rolul de mentor al lunii, prezentând o idee nouă (de exemplu, utilizarea roboticii în predare sau a realității augmentate la biologie) și apoi asistând câteva săptămâni colegii care doresc să implementeze acea idee. Prin astfel de inițiative se creează o cultură a învățării colaborative între profesori, exact cum prevede Domeniul 1.2 (Colaborare profesională) al DigCompEdu (Redecker, 2017). Mentorii nu mai sunt văzuți ca evaluatori sau superiori ierarhici, ci ca parteneri de învățare. Coachingul devine un schimb bidirecțional, unde și mentorul învață adesea perspective noi de la colegi (de exemplu, un tânăr profesor explorator poate veni cu propuneri proaspete de instrumente pe care mentorul nu le cunoștea — acesta fiind conceptul de *reverse mentoring* menționat în literatura de specialitate; Bertram et al., 2023). Prin mentoratul colegial bazat pe DigCompEdu, școlile pot evolua către statutul de organizații care învață, în care inovația pedagogică digitală este perpetuă și autosusținută.

Tabelul următor are rolul de a sprijini structurarea și monitorizarea proceselor de mentorat colegial orientate spre inovare digitală în școală. El poate fi utilizat atât de coordonatorii instituționali, cât și de grupuri informale de profesori care lucrează în regim *peer-to-peer*. Grila urmărește principalele componente ale unui astfel de demers: constituirea comunității de practică, definirea rolurilor, tipurile de activități organizate, transferul în practică al ideilor discutate, precum și impactul asupra elevilor și culturii organizaționale. În același timp, tabelul integrează repere din cadrul

84 DigCompEdu, în special domeniile dedicate colaborării profesionale și inovării pedagogice. Parcurgerea sistematică a rubricilor facilitează reflecția comună, identificarea punctelor forte și formularea unor direcții concrete de dezvoltare, contribuind la transformarea mentoratului colegial într-un proces coerent, documentat și sustenabil la nivelul școlii.

Table 5. Grilă pentru analiza și planificarea mentoratului colegial pentru inovare digitală

Componentă analizată	Întrebări de reflecție (mentor-colegi)	Dovezi/ artefacte analizate	Puncte forte identificate — exemple	Direcții de îmbunătățire și pași concreți — exemple
Formarea micro-comunității de practică	Cine participă activ? Există reprezentare din mai multe arii curriculare? Participarea este voluntară?	Listă membri, procese-verbale întâlniri, grup online	<i>Nucleu stabil de profesori implicați, deschidere spre schimb de experiență</i>	<i>Extinderea grupului către discipline mai puțin reprezentate; invitarea profesorilor debutanți</i>
Rolul mentorilor colegiali (peer mentors)	Cine are rol de mentor? Cum sunt selectați? Rolurile sunt clare?	Calendar rotație mentori, descriere roluri	<i>Mentori cu expertiză reală, disponibilitate de sprijin</i>	Clarificarea responsabilităților; rotație mai echilibrată între membrii grupului
Activități realizate în cadrul mentoratului	Ce tipuri de activități se organizează: ateliere, demo, micro-lecții? Cât de frecvente sunt?	Agende întâlniri, materiale prezentate, înregistrări	<i>Ateliere practice relevante, exemple concrete de clasă</i>	<i>Stabilirea unei structuri regulate; includerea de sesiuni de reflecție după aplicare</i>
Tematici de inovare digitală abordate	Ce teme sunt vizate: conținut interactiv, RA, robotică, evaluare digitală etc.? Răspund ele nevoilor reale?	Liste teme, feedback participanți	<i>Tematici atractive, conectate la curriculum</i>	<i>Realizarea unei analize a nevoilor; includerea competențelor DigCompEdu ca reper</i>
Aplicarea la clasă a ideilor discutate	Ideile prezentate au fost testate efectiv la clasă? În ce proporție?	Planuri de lecții, artefacte elevi, reflecții	<i>Există exemple reale de transfer în practică</i>	<i>Crearea unui portofoliu comun de exemple reușite din școală</i>

Colaborare profesională (DigCompEdu 1.2)	Cum colaborează profesorii între ei? Există proiecte comune?	Proiecte interdisciplinare, eTwinning, documente colaborative	<i>Inițiative interdisciplinare în curs</i>	<i>Dezvoltarea unor proiecte comune între cicluri și arii curriculare</i>
Reverse mentoring	Sunt valorificate competențele digitale ale profesorilor tineri? Sunt create contexte de schimb bidirecțional?	Perechi mentor-mentee, mărturii participanți	<i>Implicarea profesorilor debutanți în roluri active</i>	<i>Formalizarea perechilor de reverse mentoring; recunoaștere instituțională</i>
Cultura organizațională	Există deschidere instituțională pentru experimentare și eroare controlată?	Regulamente interne, decizii CA, atitudini exprimate	<i>Atitudine pozitivă față de inovare</i>	<i>Clarificarea cadrului de sprijin și încurajarea inițiativelor de jos în sus</i>
Impact asupra elevilor	Ce schimbări sunt vizibile în învățarea elevilor? Participarea și motivația au crescut?	Rezultate elevi, chestionare, produse digitale	<i>Creșterea implicării și diversificarea produselor elevilor</i>	<i>Monitorizarea sistematică a impactului și includerea vocii elevilor</i>
Sustenabilitatea mentoratului colegial	Activitatea depinde de persoane-cheie sau este instituționalizată? Există continuitate?	Plan anual, proceduri interne, rapoarte	<i>Există tradiție de întâlniri periodice</i>	<i>Integrarea în PDȘ/plan managerial; desemnarea unui coordonator oficial</i>
Niveluri DigCompEdu vizate	Ce niveluri sunt atinse preponderent (A1-C2)? Există progres vizibil?	Autoevaluări, chestionare DigCompEdu	<i>Creșterea profesorilor de la A2-B1 în anumite domenii</i>	<i>Stabilirea unor obiective clare de progres pe domenii și niveluri</i>

Așadar implementarea cadrului DigCompEdu în mentoratul și coachingul educațional oferă un cadru conceptual unitar și o multitudine de instrumente practice pentru dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor din învățământul preuniversitar. Folosind cele șase domenii

86 ca ghid, mentorii pot aborda în mod structurat toate aspectele relevante — de la abilitățile tehnice de bază până la integrarea avansată a tehnologiei în strategii didactice centrate pe elev — și pot adapta intervenția la nivelul curent de competență al fiecărui profesor, sprijinindu-l să progreseze treptat de la nivelul de începător digital la cel de lider sau inovator. Studiile și rapoartele recente confirmă că un astfel de demers este necesar și benefic în România: profesorii arată deschidere spre dezvoltare profesională continuă digitală, însă au nevoie de ghidare contextualizată și de feedback constructiv pentru a-și depăși punctele slabe (Institutul pentru Educație, 2025). Rolul mentorului digital este, așadar, acela de agent al schimbării, care facilitează nu doar acumularea de cunoștințe despre instrumente, ci și transformarea profundă a practicilor pedagogice ale profesorilor, în direcția unei educații mai inovative, incluzive și bazate pe dovezi. Cadrul DigCompEdu potențează acest rol, oferind atât mentorului, cât și profesorului o busolă clară în călătoria lor comună spre excelență digitală în educație.

3.3.3. Standardele ISTE pentru coach-i — repere principale

La nivel internațional, Societatea Internațională pentru Tehnologie în Educație (International Society for Technology in Education — ISTE) a formulat un set de standarde pentru coach-i educaționali (revizuite în 2019) menite să ghideze integrarea eficientă a tehnologiei în educație. Aceste standarde conturează caracteristicile, activitățile și mentalitatea unui coach educațional modern, un profesor-mentor specializat în tehnologii, subliniind rolul lor unic de „creator de capacitate“ (*capacity builder*) în rândul cadrelor didactice (ISTE, 2019). Standardele ISTE pentru coach-i sunt structurate pe șapte domenii principale, definind atribuțiile coach-ului ca: Agent al schimbării, Cursant conectat, Colaborator, Designer al învățării, Facilitator al învățării profesionale, Decident bazat pe date și Avocat al cetățeniei digitale (Binford, 2022; ISTE, 2019). Împreună, aceste direcții oferă un cadru comun și o viziune partajată, ajutând școlile și decidenții educaționali din întreaga lume să utilizeze tehnologia în mod sustenabil, scalabil și echitabil pentru a transforma actul învățării. Multe sisteme educaționale au adaptat sau aliniat aceste standarde la contextul local, evidențiind relevanța lor globală. Astfel, standardele ISTE (2019) nu doar inspiră o viziune comună despre integrarea digitalului, ci și definesc explicit rolul coach-ului educațional și relația sa cu celelalte roluri din școală (elevi, profesori de la clasă, lideri educaționali).

Rolurile-cheie ale coach-ului educațional: facilitator, partener de învățare, designer, analist de date

Dintre domeniile enumerate, în practică se disting patru roluri-cheie pe care un coach educațional eficient le îndeplinește în lucrul cu profesorii: facilitator al dezvoltării profesionale, partener de învățare (colaborator), designer al experiențelor de învățare și analist de date educaționale. Fiecare rol corespunde unor standarde ISTE specifice și implică competențe distincte (ISTE, 2019).

Facilitator al dezvoltării profesionale

Coach-ul acționează ca formator și mentor pentru colegii profesori, planificând și oferind oportunități de învățare continuă privind tehnologiile educaționale. Conform standardelor ISTE, coach-ul „planifică, furnizează și evaluează impactul formării profesionale” a cadrelor didactice în vederea integrării tehnologiei. Cu alte cuvinte, în rol de facilitator, coach-ul identifică nevoile de formare ale profesorilor, proiectează ateliere sau sesiuni de training de înaltă calitate (bazate pe principii de învățare a adulților) și oferă feedback constructiv. Scopul este de a dezvolta capacitatea colectivă a profesorilor de a utiliza noile instrumente digitale la clasă. De exemplu, un coach poate organiza un workshop despre utilizarea platformelor de evaluare online, apoi urmărește aplicarea cunoștințelor în practică și ajustează formarea pe parcurs, asigurându-se că aceasta are un impact pozitiv asupra predării și învățării (adevărata măsură a succesului formării) (ISTE, 2019).

Partener de învățare / Colaborator

Un coach eficient devine un partener de încredere al profesorilor, lucrând cot la cot cu aceștia pentru a îmbunătăți practicile de predare și rezultatele elevilor. ISTE (2019) subliniază că un coach trebuie să „stabilească relații de colaborare productive cu educatorii pentru a le îmbunătăți practica”. În acest rol, coach-ul cultivă relații bazate pe respect și încredere, oferind sprijin non-evaluativ și creând un mediu în care profesorii se simt în siguranță să experimenteze metode noi. Practic, coach-ul acționează ca un coechipier al profesorului: de exemplu, poate co-planifica o unitate de învățare integrând resurse digitale relevante și poate chiar co-preda sau observa ora, pentru ca apoi să ofere recomandări concrete. Prin asemenea colaborare directă, coach-ul personalizează sprijinul acordat fiecărui profesor — de la identificarea împreună a unor conținuturi digitale adecvate și instrumente eficiente până la adaptarea sfaturilor la stilul de predare al fiecăruia. Acest rol de partener de învățare transformă dezvoltarea

88 profesională într-un demers practic și continuu, centrat pe probleme reale din clasă, nu doar pe training ocazional (ISTE, 2019).

Designer al experiențelor de învățare

Un coach educațional trebuie să fie și designer pedagogic, sprijinind profesorii în conceperea unor experiențe de învățare inovative, autentice și incluzive, potențate de tehnologie. Standardele ISTE (2019) afirmă că coach-ul „modelează și sprijină profesorii în proiectarea experiențelor și mediilor de învățare care să răspundă nevoilor și intereselor tuturor elevilor“. În rolul de designer al învățării, coach-ul aduce expertiză de design instrucțional: colaborează cu profesorii pentru a dezvolta activități de învățare active și centrate pe elev (care încurajează creativitatea, gândirea critică și autonomia elevilor), îi ajută să integreze evaluări formative digitale care oferă feedback imediat și să adapteze mediul de învățare online pentru a acomoda diferite stiluri și ritmuri de învățare. Concret, coach-ul poate asista un profesor în reproiectarea unei lecții tradiționale într-un proiect de tip blended learning — de exemplu, transformând un capitol din manual într-o explorare de grup prin resurse multimedia, studii de caz online și instrumente de colaborare virtuală. De asemenea, coach-ul modelează aplicarea principiilor de proiectare universale (Universal Design for Learning), asigurând că materialele digitale sunt accesibile și relevante pentru toți elevii (inclusiv cei cu nevoi speciale) (ISTE, 2019). Prin această lentilă de designer, coach-ul se asigură că tehnologia nu e folosită de dragul tehnologiei, ci servește unor obiective pedagogice clare și crește calitatea actului didactic.

Analist de date educaționale (decident bazat pe date)

Un rol din ce în ce mai important al coach-ului modern este acela de a îndruma profesorii în utilizarea datelor pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare. Ca „Data-Driven Decision-Maker“, coach-ul „modelează și susține folosirea datelor calitative și cantitative pentru a informa propria instruire și formarea profesională“ (ISTE, 2019) și pentru a sprijini deciziile la nivel de clasă. În termeni practici, coach-ul îi ajută pe profesori să colecteze și să analizeze în siguranță date despre învățarea elevilor — de la rezultate la teste și evaluări curente până la feedback din platforme educaționale sau rate de participare — și apoi să interpreteze aceste informații. De exemplu, un coach poate învăța o echipă de profesori să folosească foi de calcul sau dashboard-uri digitale pentru a identifica tendințe (cum ar fi itemi la care cei mai mulți elevi greșesc sau elevi cu risc de rămânere în urmă) și pentru a ajusta în consecință strategiile didactice.

Totodată, coach-ul poate sugera modalități de a implica elevii în propria lor învățare bazată pe date — de pildă, ajutând profesorii să implementeze instrumente prin care elevii își urmăresc progresul și își stabilesc obiective de învățare personalizate. Un aspect esențial al acestui rol este și cultivarea unei culturi a confidențialității și eticii datelor: coach-ul se asigură că profesorii (și elevii) cunosc importanța protejării datelor personale și folosesc datele doar în scop educațional, în conformitate cu normele de securitate (ISTE, 2019). În ansamblu, ca analist de date, coach-ul introduce o dimensiune bazată pe dovezi în dezvoltarea didactică, ajutând cadrele didactice să ia decizii informate și să personalizeze intervențiile pedagogice pentru a răspunde nevoilor reale ale elevilor.

Prin aceste patru roluri interconectate — facilitator, partener, designer și analist —, coach-ul educațional acționează ca un agent al schimbării în școală, catalizând inovarea pedagogică. El însuși rămâne un „cursant conectat” (Connected Learner), întrucât își dezvoltă constant propria expertiză prin rețele profesionale și formare continuă, modelând astfel atitudinea de învățare permanentă pe care o așteaptă de la colegii săi (ISTE, 2019). Prin exemplul personal și sprijinul oferit, coach-ul îmbină aceste roluri pentru a atinge scopul final: creșterea calității și echității educației în era digitală.

Standardele ISTE transferate în practici concrete de coaching

Aplicarea standardelor ISTE pentru coach-i în învățământul preuniversitar din România presupune adaptarea acestor roluri la realitățile locale — infrastructura școlară, cultura organizațională și nevoile specifice ale cadrelor didactice. Deși rolul formal de „coach tehnologic” nu este încă răspândit instituțional în școlile românești, principiile acestor standarde pot fi implementate prin diferite forme de mentorat pedagogic și dezvoltare profesională colaborativă deja existente. În continuare, prezentăm cum ar putea arăta concret practicile de coaching aliniate la standardele ISTE, în contextul unei școli românești:

Facilitarea dezvoltării profesionale în domeniul digital

Coach-ul (sau profesorul mentor pe componenta digitală) poate organiza ateliere practice și sesiuni de formare pentru colegi, centrate pe integrarea tehnologiei la clasă. De exemplu, într-o școală generală, coach-ul ar putea derula o serie de traininguri despre utilizarea instrumentelor Google Classroom sau Microsoft Teams pentru învățare hibridă. După fiecare atelier, coach-ul își asumă rolul de suport continuu: asistă profesorii la implementare, oferă consultanță (în clasă sau online) și colectează

90 feedback pentru a ajusta viitoarele sesiuni. Această abordare corespunde practicii de coaching ciclic (cu etape de planificare, observare, reflecție și ajustare) sugerate de literatura de specialitate (UNESCO, 2023).

Un exemplu concret poate fi implementarea la nivel de liceu a unui program de mentorat digital: profesorii care au urmat cursuri de formare (de ex., în proiecte naționale ca CRED sau SmartEdu) primesc sprijin personalizat pe parcursul anului școlar de la un coach (formator) care îi ajută să pună în practică noile abilități. Această practică de acompaniere pe termen lung a fost deja pilotată — de pildă, Academia Online (platformă MOOC românească), dezvoltată în colaborare cu Institutul pentru Educație și Social IT, oferă absolvenților de programe digitale coaching individual timp de doi ani pentru integrarea competențelor dobândite (Academia Online, 2023). Astfel de inițiative reflectă standardul ISTE de facilitator, asigurând că dezvoltarea profesională nu se oprește la cursuri teoretice, ci este transferată efectiv la clasă, sub îndrumare. Mai mult, conținutul formărilor este de obicei aliniat la cadre de competențe recunoscute europene — de exemplu, programele românești își corelează tematica cu Cadrul European al Competențelor Digitale pentru Educație (DigCompEdu) (Redecker, 2017). Un coach instruit va ține cont de aceste repere (DigCompEdu și ISTE deopotrivă) în planificarea activităților, asigurând relevanța și consistența dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Colaborare și comunități de învățare între profesori

În spiritul rolului de partener de învățare, implementarea standardelor ISTE presupune crearea unui climat de colaborare profesională în școli. Practic, un coach poate facilita comunități de practică la nivelul catedrei sau al școlii, unde profesorii se întâlnesc regulat pentru a face schimb de experiențe privind utilizarea tehnologiei.

De exemplu, într-un gimnaziu, coach-ul poate iniția „Laboratorul de inovație didactică” — întâlniri lunare în care câte un profesor prezintă o lecție digitală reușită sau o aplicație utilă, urmate de discuții și reflecție comună. Coach-ul însuși poate modela împărtășirea unor bune practici: invită colegii în propria clasă sau le arată înregistrări de micro-lecții digitale, evidențiind atât reușitele, cât și provocările, într-o manieră transparentă și colegială. Acest mod de lucru corespunde filosofiei ISTE conform căreia coach-ul este un liant între diferiți actori și un catalizator al culturii colaborative în școală (ISTE, 2019). În plus, parteneriatul poate depăși granițele școlii: coach-ul poate încuraja și media colaborări între cadre didactice din diferite unități (de exemplu, grupuri locale pe platforme online, webinarii

interșcolare) sau poate conecta profesorii cu rețele profesionale mai largi (cum ar fi comunitățile eTwinning sau grupurile de practică susținute de Ministerul Educației). Toate aceste acțiuni traduc în realitate standardul ISTE de colaborare, consolidând o comunitate educațională în care învățarea este un efort de echipă și inovația pedagogică se difuzează orizontal între practicieni.

Proiectarea de experiențe de învățare digitale pentru elevi

Pentru a reflecta rolul de designer al învățării, coach-ul va lucra direct cu profesorii la dezvoltarea planurilor de lecție și a proiectelor didactice. În context românesc, acest lucru ar putea îmbrăca forma consilierii curriculare integrate: coach-ul participă la ședințele de cerc pedagogic sau comisiile metodice, oferind perspective privind integrarea TIC în secvențele didactice prevăzute de curriculum.

De exemplu, la liceu, coach-ul poate colabora cu profesorii de fizică și geografie pentru a concepe un proiect interdisciplinar STEAM, în care elevii folosesc simulări pe calculator pentru a modela fenomene naturale — îmbinând competențe din ambele discipline și dezvoltând totodată abilități digitale. Pe parcurs, coach-ul se asigură că proiectul este accesibil (include materiale multimodale, adaptate diferitelor stiluri de învățare) și că folosește optim platformele disponibile (de pildă, o platformă de management al învățării — LMS — pentru colaborare și feedback rapid). În școlile care au beneficiat recent de dotări prin proiecte naționale (table interactive, laboratoare digitale etc.), coach-ul are un rol esențial în a transforma aceste resurse tehnologice în oportunități educaționale — pregătind profesorii să le folosească eficace. Un exemplu notabil este programul „Laboratorul inteligent” finanțat prin PNRR: echipamentele moderne (kituri STEM, VR, imprimante 3D) devin cu adevărat utile doar dacă profesorii știu să le încorporeze didactic. Aici intervine coach-ul, care poate elabora, împreună cu echipa de profesori, scenarii de lecție inovatoare (ex. experimente virtuale la biologie cu ajutorul realității virtuale) și îi poate asista în implementare, conform modelului co-teaching. În acest fel, standardul ISTE de learning designer este aplicat direct: coach-ul contribuie la proiectarea unei învățări centrate pe elev, care valorifică tehnologia pentru a aprofunda conținuturile și a spori angajamentul elevilor (ISTE, 2019).

Decizii informate de date și îmbunătățire continuă

Un element relativ nou în școlile românești, dar tot mai necesar, este utilizarea datelor educaționale în procesul decizional la nivel de profesor

92 și de școală. Un coach format după standardele ISTE ar putea introduce practici de tip analiză periodică a progresului: de exemplu, organizarea la finalul unei sesiuni de analiză a rezultatelor elevilor (note, teste predictive, prezență) împreună cu profesorii, pentru a identifica tendințe sau probleme. Coach-ul poate pregăti dashboard-uri sau rapoarte ușor de interpretat, poate forma profesorii în instrumente simple de vizualizare a datelor (grafice, tabele pivot) și poate facilita discuții centrate pe soluții — „Care sunt competențele la care elevii clasei a VIII-a au cele mai slabe rezultate? Ce intervenții remediale putem planifica?” Prin astfel de demersuri, coach-ul sprijină dezvoltarea gândirii bazate pe dovezi în rândul profesorilor, ajutându-i să coreleze strategiile didactice cu efectele observabile (UNESCO, 2023). De asemenea, în contextul extinderii platformelor educaționale digitale (ex. cataloage electronice, aplicații de management al învățării), un coach poate asista școala în valorificarea datelor digitale deja colectate (rate de accesare a platformei de către elevi, timpul petrecut în module online, rezultate la testele online etc.). Important, coach-ul promovează întotdeauna o abordare etică și legală: se asigură că datele elevilor sunt confidențiale, că analiza are scop pur educațional și că atât profesorii, cât și elevii înțeleg responsabilitățile digitale (de exemplu, cum să interpreteze critic datele sau cum să își protejeze identitatea digitală). Aceste practici locale reflectă standardul ISTE de decident bazat pe date și contribuie la o cultură a îmbunătățirii continue în școală, unde deciziile pedagogice și de formare se iau informat, nu empiric (ISTE, 2019).

Per ansamblu, adaptarea standardelor ISTE la contextul românesc presupune flexibilitate și creativitate. În multe școli, elemente ale acestor roluri sunt deja îndeplinite de persoane cu funcții apropiate: profesori metodiști, mentori pentru debutanți, coordonatori TIC, responsabili cu formarea sau pur și simplu profesori entuziaști în tehnologie. Cheia este însă ca aceste inițiative să fie coordonate și susținute instituțional, recunoscând valoarea adăugată a coachingului educațional. Un exemplu de bună practică la nivel european provine din Italia, care a introdus în fiecare școală rolul de „animatore digitale” — un profesor desemnat să promoveze inovația digitală și să îndrume colegii (peste 8 300 de astfel de animatori au fost formați și finanțați prin programul național „Scuola Digitale”) —, ceea ce seamănă mult cu conceptul de coach ISTE (ISTE, 2019). De asemenea, cercetările arată că introducerea formală a unei astfel de poziții are efecte pozitive: un studiu realizat în Cehia (Jancarik & Hubert, 2024) a constatat că școlile care au un coordonator TIC (echivalentul coach-ului tehnologic) oferă elevilor un acces mai bun și mai flexibil la tehnologie și că formarea profesorilor, combinată cu existența unui coordonator, conduce la utilizarea

mai eficientă a resurselor digitale la clasă. Autorii recomandă instituirea oficială a rolului de coordonator/coach și reducerea normei didactice a acestuia, astfel încât să aibă timpul necesar pentru mentorat și colaborare cu colegii (Jancarik & Hubert, 2024). Acest tip de evidență empirică susține relevanța standardelor ISTE: ele oferă un model clar pentru definirea atribuțiilor coach-ului, asigurând că persoana în cauză nu devine un consultant tehnic, ci un lider pedagogic care lucrează direct cu profesorii pentru transformarea practicilor de predare.

3.3.4. Corelarea DigCompEdu–ISTE în utilizarea programelor de mentorat

Integrarea tehnologiei educaționale la nivel de sistem reclamă cadre conceptuale coerente și complementare. DigCompEdu (Redecker, 2017) și ISTE (International Society for Technology in Education, 2019) sunt două repere internaționale majore care pot ghida proiectarea și implementarea programelor de mentorat și coaching pentru cadrele didactice. Deși provin din tradiții diferite — unul european, axat pe competențele digitale ale profesorilor, celălalt american, centrat pe rolurile și practicile coach-ilor —, cele două cadre sunt profund complementare și pot fi utilizate împreună pentru a fundamenta intervenții sistematice de dezvoltare profesională.

Din perspectivă conceptuală, DigCompEdu definește CE trebuie să dezvolte profesorii, în timp ce ISTE Standards for Coaches clarifică CUM pot coach-ii sprijini această dezvoltare. DigCompEdu descrie competențele digitale ale cadrelor didactice în șase domenii (implicare profesională, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, implicarea elevilor, dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor), oferind și niveluri de progresie de la A1 la C2 (Redecker, 2017). Standardele ISTE, la rândul lor, definesc rolurile coach-ului ca facilitator al dezvoltării profesionale, colaborator, designer al experiențelor de învățare și decident bazat pe date (ISTE, 2019), adică actorul care susține efectiv parcurgerea acestei progresii.

În programele de mentorat, această complementaritate se traduce în practici concrete. De exemplu, atunci când un profesor dorește să-și îmbunătățească utilizarea resurselor digitale (Domeniul 2 DigCompEdu), coach-ul acționează ca *facilitator al formării*, organizând ateliere aplicative și sesiuni individuale pentru selectarea, adaptarea și crearea de resurse digitale accesibile și responsabile din perspectiva drepturilor de autor (ISTE, 2019). Când obiectivul îl reprezintă domeniul *Evaluare digitală* (Domeniul 4 DigCompEdu), coach-ul își asumă rolul de *analist de date educaționale*, învățând profesorii să interpreteze rapoartele generate de platforme și să ia decizii pedagogice informate, în linie atât cu DigCompEdu, cât și cu standardul ISTE.

Corelarea celor două cadre susține și mentoratul diferențiat pe niveluri de competență. DigCompEdu oferă scala A1–C2, care permite diagnosticarea nivelului profesorului, în timp ce ISTE descrie intervențiile specifice coach-ului pentru începători, integratori sau lideri digitali. Profesorii aflați la nivelurile A1–A2 au nevoie predominant de modelare și sprijin motivațional; aici coach-ul acționează ca *partener de învățare*, oferind suport non-evaluativ și co-predare. Pentru nivelurile B1–B2, unde profesorii integrează deja tehnologia, coach-ul devine mai ales *designer de învățare*, sprijinind reprojctarea lecțiilor și includerea învățării colaborative asistate de tehnologie. La nivelurile C1–C2, unde profesorii sunt lideri și inovatori digitali, standardele ISTE pun accent pe rolul coach-ului ca *agent al schimbării* și promotor al comunităților profesionale, în deplină consonanță cu viziunea DigCompEdu privind leadershipul pedagogic digital (Cedefop, 2023).

De asemenea, literatura recentă arată că programele de mentorat care utilizează simultan cadrele de competențe și standardele de coaching sunt mai eficiente. Studiile privind reverse mentoring în dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor (Bertram et al., 2023) sugerează că evoluția competențelor este accelerată atunci când există atât o structură clară a competențelor de atins (precum DigCompEdu), cât și roluri bine definite ale celor care ghidează procesul (conforme ISTE). În același sens, UNESCO subliniază că transformarea digitală în educație se produce numai atunci când infrastructura este dublată de suport pedagogic continuu și coaching structurat (UNESCO, 2023).

În context românesc, corelarea DigCompEdu–ISTE oferă un cadru operațional pentru programele de mentorat digital. DigCompEdu, deja adoptat ca referință pentru formarea cadrelor didactice, poate constitui baza pentru evaluarea inițială și stabilirea obiectivelor de dezvoltare. Standardele ISTE pot ghida designul programelor de mentorat, specificând atribuțiile coach-ilor și tipurile de intervenții: comunități de practică, co-planificare, feedback reflexiv, analiză de date educaționale și sprijin în proiectarea experiențelor de învățare digitale. Astfel, cele două cadre nu concurează, ci se completează, oferind împreună o arhitectură coerentă pentru dezvoltarea profesională în era digitală: DigCompEdu definește rezultatele de învățare, ISTE definește mecanismele de sprijin care fac aceste rezultate posibile.

Tabelul de mai jos oferă o sinteză comparativă între cadrul european DigCompEdu și standardele ISTE pentru coach-i educaționali, evidențind punctele lor de convergență și specificitate.

Dimensiune analizată	DigCompEdu	ISTE
Scop principal	Definirea competențelor digitale ale cadrelor didactice	Definirea rolurilor și practicilor coach-ilor educaționali
Accent	Ce competențe trebuie să dezvolte profesorii	Cum sprijină coach-ul dezvoltarea acestor competențe
Nivel de aplicare	Cadre didactice la toate nivelurile de învățământ	Coach-i, mentori, formatori, coordonatori TIC
Structură	6 domenii și 22 de competențe	7 standarde/roluri
Domenii-cheie	Implicare profesională, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, implicarea elevilor, dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor	Agent al schimbării, Connected learner, Collaborator, Learning designer, Professional learning facilitator, Data-driven decision maker, Digital citizenship advocate
Tip de cadru	Cadru de competențe profesionale	Cadru de standarde ocupaționale/roluri
Niveluri de progres	A1–C2 (de la începător la inovator)	Nu propune niveluri, ci responsabilități și așteptări
Utilizare în mentorat	Diagnostic al nivelului profesorului și stabilirea obiectivelor	Ghid pentru proiectarea intervențiilor de coaching
Orientare metodologică	Dezvoltarea treptată a competențelor digitale	Practici de coaching, colaborare și leadership
Dimensiune evaluativă	Prevede autoevaluare și progresie în timp	Prevede evaluarea impactului coachingului
Raport cu elevii	Include explicit dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor	Include advocacy pentru cetățenie digitală
Tip de sprijin vizat	Autoformare, formare continuă, mentorat	Coaching individual, comunități de practică, leadership digital
Conexiunea dintre ele	Definește rezultatele de învățare ale profesorilor	Definește rolurile celor care susțin aceste rezultate

3.4. Modele ale învățării experiențiale și conversaționale

În dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, mentoratul și coachingul digital se bazează adesea pe modele teoretice de învățare experiențială și

96 conversațională. Aceste modele oferă un cadru structurat prin care profesorii din învățământul preuniversitar își pot reflecta practica, își pot îmbunătăți competențele digitale și pot progresa într-un mod sistematic, ghidați de mentori sau coach-i. În continuare sunt analizate patru modele relevante, două centrate pe învățarea din experiență (Kolb și ucenicia cognitivă) și două pe învățarea prin dialog de coaching (GROW/TGROW și coachingul partenerial al lui Jim Knight), evidențiind aplicabilitatea lor în mentoratul digital al profesorilor din România.

3.4.1. Modelul experiențial al lui Kolb

Modelul învățării experiențiale propus de David Kolb (1984) descrie ciclul prin care adulții învață din experiență, parcurgând patru etape: experiență concretă, urmată de observație reflexivă asupra experienței, conceptualizare abstractă (formularea de concluzii sau principii) și experimentare activă a noilor idei. Acest ciclu este unul continuu, de exemplu, după ce un profesor trăiește o situație la clasă (experiență concretă), el reflectează asupra ei (reflecție), extrage concepte pedagogice sau „lecții învățate” (conceptualizare) și apoi le aplică în practica viitoare (experimentare activă). Kolb subliniază că învățarea este un proces holistic în care experiența directă și reflecția joacă rol central în generarea de cunoaștere și îmbunătățirea performanței (Kolb, 1984).

În contextul mentoratului, modelul lui Kolb poate fi interpretat ca o învățare prin experiență ghidată. Mentorul acționează ca un facilitator care ghidează profesorul prin etapele ciclului experiențial: oferă sau identifică împreună cu acesta experiențe relevante de învățare, facilitează reflecția asupra acelor experiențe, îl ajută să conceptualizeze noile cunoștințe și să le traducă în strategii didactice, apoi îl încurajează să experimenteze activ aceste strategii în mediul său de predare (Kolb, 1984). Studiile asupra mentoratului bazat pe învățare experiențială arată că, atunci când mentorul urmează această abordare, își sprijină discipolul (profesorul mentorat) în a reflecta asupra experiențelor și a extrage insight-uri semnificative, care apoi pot fi transformate în pași acționabili pentru dezvoltare (Knight, 2011; Whitmore, 2017). Cu alte cuvinte, mentoratul devine un proces structurat de „învățare de la catedră” (on-the-job learning) în care profesorul învață din propria practică, însă cu ghidajul și feedbackul oferite de mentor.

Aplicații practice ale modelului experiențial Kolb în mentoratul digital includ analiza și perfecționarea practicii didactice cu ajutorul tehnologiei. De exemplu, un mentor și un profesor pot conveni ca profesorul să realizeze o lecție digitală (experiență concretă), să o înregistreze video și apoi

să o revadă împreună, analizând ce a funcționat și ce poate fi îmbunătățit (observație reflexivă pe baza evidențelor din filmare). Această reflecție ghidată de mentor permite identificarea unor principii sau strategii didactice eficiente (conceptualizare abstractă), cum ar fi utilizarea mai bună a unui instrument digital sau o abordare diferită a gestionării interacțiunilor online cu elevii. În etapa următoare, profesorul este încurajat să experimenteze activ aceste strategii în următoarea sa lecție digitală, aplicând ceea ce a învățat și observând impactul schimbărilor.

Un instrument valoros în acest proces este portofoliul digital al profesorului, care poate include planuri de lecție, materiale create, înregistrări video ale predării și reflecții scrise. Portofoliul servește ca bază de experiențe concrete și suport pentru reflecție. De exemplu, mentorul și profesorul pot examina împreună o secvență video dintr-o lecție pentru a obține o imagine clară a realității curente, a practicii didactice, eliminând astfel presupunerile și oferind un punct de plecare autentic pentru discuție. Potrivit lui Knight (2018), viziunea de către profesori a propriei predări filmate oferă un feedback de neegalat, deseori revelator, asupra realității clasei, ceea ce sporește calitatea reflecției și pregătește terenul pentru schimbare.

Această abordare este relevantă și în contextul românesc, unde tranziția către predarea digitală și dezvoltarea competențelor digitale au devenit prioritare. Programele naționale recente pun accent pe mentorat post-formare tocmai pentru a asigura aplicarea practică a competențelor dobândite de profesori. De exemplu, în cadrul proiectului „Clasa Viitorului — Pedagogie Digitală” finanțat prin PNRR, mii de profesori urmează să beneficieze de un program de mentorat după formarea inițială, cu scopul de a aplica cu succes la clasă competențele digitale dobândite și de a împărtăși bune practici între colegi (Asociația Clasa Viitorului, 2023). În termenii modelului Kolb, acest program creează contextul pentru ca profesorii să aibă experiențe concrete de integrare a noilor tehnologii la clasă, să reflecteze asupra lor împreună cu mentori (prin ateliere pedagogice și masterclassuri online), să extragă principii de bună practică și apoi să încerce strategii inovative în activitatea didactică curentă. Astfel, mentoratul digital, construit pe ciclul experiență-reflecție-conceptualizare-experimentare, devine un catalizator al dezvoltării profesionale continue a profesorilor, inclusiv în învățământul preuniversitar din România.

3.4.2. Ucenicia cognitivă (Cognitive Apprenticeship)

Conceptul de ucenicie cognitivă a fost introdus de Collins, Brown și Newman (1989) ca un model de instruire ce extinde principiile uceniciei

tradiționale (învățarea alături de un meșteșugar experimentat) la domeniul abilităților cognitive și metacognitive. Pe scurt, ucenicia cognitivă este definită ca „învățare prin experiență ghidată asupra abilităților cognitive și metacognitive” (*learning-through-guided-experience on cognitive and metacognitive skills*; Collins et al., 1989). Cu alte cuvinte, în loc ca expertul (mentorul) să execute sarcina fizică sub ochii novicei (ca în ucenicia clasică), aici expertul își face vizibile gândirea și procesele de rezolvare de probleme, astfel încât novicele (profesorul debutant sau mai puțin experimentat) să poată învăța cum să gândească și să acționeze ca un expert într-un context autentic de predare și învățare (Collins et al., 1989; Collins, 2006).

Modelul original al ucenicii cognitive cuprinde șase metode sau etape-cheie: modelarea (expertul demonstrează și face explicite procesele de gândire în timp ce rezolvă o sarcină), coachingul (asistarea și ghidarea activă a novicei pe parcursul execuției sarcinii), sprijinul (scaffolding — oferirea de suporturi temporare și structură, care vor fi treptat retrase pe măsură ce novicei câștigă competență), articularea (încurajarea novicei să își exprime gândirea, raționamentul și strategiile în cuvinte), reflecția (novicele compară propria performanță cu a expertului și analizează critic rezultatele) și explorarea (novicele aplică independent cunoștințele în contexte noi, extinzându-și aria de competențe) (Collins et al., 1989; Collins, 2006). Aceste etape au fost sintetizate de Collins și colaboratorii săi, care arată că primele trei (modelare, coaching și sprijin, cu retragerea treptată a sprijinului) formează nucleul prin care se transmit abilitățile, iar următoarele două (articulare și reflecție) ajută la conștientizarea și internalizarea cunoștințelor, pregătind terenul pentru ultima etapă, explorarea independentă. Scopul final este ca profesorul învățăcel să treacă de la participarea periferică la cea deplină într-o comunitate de practică, dobândind treptat stăpânirea abilităților didactice, similar cu modul în care un ucenic devine, în timp, maestru (Collins et al., 1989; Lave & Wenger, 1991).

Aplicarea ucenicii cognitive în mentoratul digital al profesorilor implică transpunerea acestor etape în activități concrete de îndrumare pedagogică.

Modelarea presupune ca mentorul să demonstreze explicit practici didactice eficiente, astfel încât profesorul să poată observa „cum gândește și acționează un expert”. În mediul digital, modelarea poate însemna că mentorul oferă exemple de lecții online bine concepute, arătând cum planifică o secvență de învățare sau cum utilizează un anumit instrument digital. De asemenea, modelarea poate fi realizată și prin observarea de lecții ale colegilor cu experiență: de exemplu, profesorul-*mentee* vizionează împreună cu mentorul înregistrări video ale unor ore susținute de profesori

experți sau chiar de mentor, pentru a vedea în practică strategii eficiente. Această observare atentă, eventual însoțită de comentariile și explicațiile mentorului, îi oferă *mentee*-ului un model de referință (Collins, 2006).

Sprijinul (scaffolding) presupune ca mentorul să ofere sprijin practic și feedback continuu pe măsură ce profesorul își exersează noile abilități. De exemplu, atunci când profesorul concepe o activitate digitală pentru elevi, mentorul poate interveni cu sugestii, îndrumări sau resurse (de tipul „ai putea încerca să...”, „ce-ar fi dacă ai folosi instrumentul X pentru asta?”). Sprijinul este adaptat nevoilor: la început, mentorul poate avea un rol mai activ (coaching direct, furnizarea de indicii, modele de planificare, co-dezvoltarea unor materiale didactice), iar pe măsură ce profesorul capătă încredere și competență, mentorul retrage treptat ajutorul (fading), lăsând tot mai mult inițiativa și decizia la latitudinea sa (Collins, 2006). De exemplu, într-un program de mentorat digital, mentorul ar putea la început să co-creeze împreună cu profesorul o secvență de lecție online (sprijin direct), pentru ca ulterior profesorul să preia singur crearea altei secvențe, în timp ce mentorul oferă doar feedback sumar sau răspunde la întrebări punctuale (sprijin minimal). Scopul este de a construi treptat încrederea și competența profesorului, astfel încât acesta să poată acționa independent.

Articularea presupune ca mentorul să stimuleze profesorul să-și exprime gândurile, rațiunea didactică și deciziile. De exemplu, după ce a experimentat o nouă metodă digitală la clasă, profesorul poate fi invitat de mentor să își articuleze, fie oral, fie în scris (printr-un jurnal reflexiv sau pe un forum online), ce anume a vrut să realizeze, de ce a procedat într-un anumit fel și ce a observat în comportamentul elevilor. Articularea permite profesorului să își structureze gândirea și să transforme experiența trăită într-o formă conceptualizată. În medii digitale de mentorat, această etapă poate fi facilitată de platforme de portofoliu sau comunități online unde profesorii își descriu lecțiile și primesc comentarii. Totodată, mentorul poate pune întrebări care forțează articularea unor aspecte poate trecute cu vederea, de exemplu: „Care a fost rațiunea pentru care ai ales acest instrument digital pentru activitate?”

Reflecția este strâns legată de articulare. Profesorul analizează critic propria performanță și, împreună cu mentorul, compară „ce s-a întâmplat” cu „ce s-ar fi putut întâmpla” dacă ar fi aplicat alte strategii. Un exemplu concret este sesiunea de debriefing după vizionarea unei înregistrări video a lecției predate de profesor. Mentorul și profesorul privesc obiectiv modul de desfășurare a lecției și discută despre punctele tari și punctele de îmbunătățit. Mentorul poate folosi întrebări de reflecție pentru a ghida autoevaluarea profesorului, în loc să ofere direct soluții. Practicile

100 din mentoratul online eTwinning arată eficiența acestei abordări: mentorul analizează activitatea profesorului (postări, materiale create) și formulează întrebări inspirate din modelul GROW pentru a stimula reflecția, de exemplu: „Ce impact crezi că a avut utilizarea acelui instrument TIC asupra motivației elevilor?” (eTwinning România, 2023). Astfel, profesorul este invitat să judece singur eficacitatea demersului său, dezvoltându-și gândirea critică asupra propriei practici.

Explorarea reprezintă etapa în care profesorul este încurajat să exploreze independent noi aplicații ale celor învățate și să abordeze situații inedite, extinzându-și competențele dincolo de scenariile exersate cu mentorul. În această etapă, rolul mentorului devine foarte redus sau inexistent — profesorul devine practic autonom în învățare, dar poate reveni ocazional pentru a împărtăși descoperirile sau pentru a cere un sfat punctual. Explorarea poate însemna, spre exemplu, că un profesor care a stăpânit integrarea unei platforme de evaluare online într-o materie decide să experimenteze de unul singur utilizarea platformei într-o altă materie sau la un alt nivel de clasă sau chiar să inoveze o metodă nouă combinând instrumente. Acesta este momentul în care învățarea devine autoreglată și continuă și după încheierea relației formale de mentorat (Collins, 2006).

Un aspect esențial al uceniciei cognitive este contextul social al învățării. Collins et al. (1989) și, ulterior, Lave și Wenger (1991) subliniază importanța participării legitime periferice. Novicele devine treptat parte dintr-o comunitate de practică alături de experți și colegi, învățând nu doar de la mentor, ci și prin interacțiunea cu ceilalți membri ai comunității. În zilele noastre, acest principiu se traduce prin comunități online de practică ale profesorilor, care joacă un rol tot mai important în mentoratul digital. Platforme și grupuri dedicate (de ex., comunitatea iTeach sau forumurile eTwinning în România) conectează cadre didactice ce împărtășesc resurse, își povestesc experiențele la clasă și își oferă reciproc suport și feedback (eTwinning România, 2023). Astfel de comunități virtuale permit învățarea colaborativă continuă. Un profesor novice poate începe ca observator în grup (participare periferică), apoi poate posta întrebări, poate încerca sugestiile primite și, pe măsură ce capătă experiență, poate deveni el însuși un contributor valoros, ajutând alți colegi.

Un exemplu local este evoluția cadrelor didactice în rețeaua eTwinning. Mentorii eTwinning raportează că, după finalizarea unui proiect de mentorat, profesorii adesea devin, la rândul lor, „mentori juniori” pentru alți colegi, propagând practicile inovatoare în școală și consolidând o comunitate sustenabilă de învățare (eTwinning România, 2023). Acest ciclu de mentorat extins reflectă pe deplin principiul uceniciei cognitive — transferul

treptat al competenței de la expert la novice și apoi difuzarea acesteia în comunitate, conducând la creșterea colectivă a capacității profesionale.

Prin urmare modelul uceniciei cognitive aplicat în mentoratul digital oferă un cadru robust de formare a profesorilor la locul de muncă, prin observare, practică ghidată, reflecție și comunitate (Collins, 2006; Lave & Wenger, 1991). În contextul învățământului preuniversitar din România, unde adesea profesorii învață unii de la alții metode de integrare a noilor tehnologii, ucenicia cognitivă este deja prezentă informal. Formalizarea ei în programe de mentorat (cum sunt cele din proiectele naționale sau inițiative ca eTwinning) ajută la scurtarea curbei de învățare pentru competențele digitale complexe și la crearea unei culturi a colaborării între profesori (eTwinning România, 2023). Profesorii trec astfel mai rapid de la dependența inițială de ghidaj la autonomia profesională deplină, devenind practicieni reflexivi, capabili să inoveze și să disemineze, la rândul lor, bune practici în sistem.

3.4.3. Modele conversaționale de coaching: GROW/TGROW

Unul dintre cele mai cunoscute și folosite modele de coaching conversațional este modelul GROW, dezvoltat de Sir John Whitmore, Alexander Graham și Max Landsberg în anii 1980. Numele este un acronim derivat din cele patru etape-cheie ale unei conversații de coaching: Goal (Obiectiv), Reality (Realitate curentă), Options (Opțiuni) și Will (Voință/Plan de acțiune) (Whitmore, 2017; Quenza, 2021). Practic, modelul GROW ghidează coach-ul și persoana îndrumată (coach-ee) printr-o discuție structurată în care se stabilește mai întâi un obiectiv clar, se analizează situația actuală în raport cu obiectivul, se generează opțiuni de acțiune și, în final, se decide planul de acțiune la care coach-ee-ul se angajează ferm. Whitmore (2017) subliniază că GROW este un model de coaching axat pe învățarea prin experiență, prin reflecție, obținerea de insight-uri, luarea deciziilor de acțiune și urmărirea lor, proces care crește conștientizarea și responsabilitatea persoanei îndrumate. În esență, în loc ca mentorul/ coach-ul să ofere direct soluții sau sfaturi, el folosește întrebări și ascultare activă pentru a facilita gândirea profesorului, astfel încât acesta își descoperă singur soluțiile, devenind mai conștient de propria situație și asumându-și responsabilitatea pentru schimbare (Quenza, 2021).

Modelul TGROW este o variație a modelului GROW, promovată de coach-ul Miles Downey, care adaugă încă o etapă la început: Topic (Tema) discuției (Downey, 2003). Practic, TGROW include clarificarea inițială a ariei generale sau a subiectului asupra căruia se va concentra sesiunea de

102 coaching, înainte de a stabili un obiectiv specific. În coachingul educațional, etapa „Topic” poate însemna că profesorul și coach-ul convin întâi asupra domeniului de dezvoltare (de exemplu: managementul clasei, integrarea tehnologiei, metode de evaluare formativă etc.), pentru ca apoi să formuleze un obiectiv concret în acea arie. TGROW urmărește același flux ulterior (Obiectiv, Realitate, Opțiuni, Acțiune) și este util mai ales când conversația riscă să devieze — definirea temei asigură un cadru clar. Indiferent dacă se folosește varianta clasică GROW sau TGROW, esența modelului rămâne structurarea dialogului într-o manieră orientată spre soluții și obiective.

Aplicarea modelului GROW în coachingul educațional s-a dovedit deosebit de eficientă, deoarece cadrele didactice beneficiază de claritatea și focalizarea pe care acest cadru le oferă în abordarea propriilor provocări profesionale (Whitmore, 2017; Quenza, 2021). Iată cum s-ar traduce etapele GROW în contextul dezvoltării unui profesor.

Goal/Obiectivul

Coach-ul educațional începe prin a ajuta profesorul să definească precis ce scop dorește să atingă. În practică, aceasta poate însemna stabilirea unei ținte de dezvoltare profesională, cum ar fi „îmbunătățirea managementului timpului în lecțiile online” sau „creșterea gradului de implicare a elevilor la ora de fizică”. Obiectivul trebuie să fie formulat clar și, de preferință, să respecte criteriile SMART (specific, măsurabil, accesibil, relevant și încadrat în timp), pentru a oferi direcție și criterii de succes. Doran (1981) a introdus pentru prima dată metoda SMART pentru formularea obiectivelor eficiente de management. În prezent, această metodă este recunoscută pe scară largă în management ca standard pentru dezvoltarea unor obiective și ținte eficiente și măsurabile. În context școlar, obiectivele pot viza atât rezultatele elevilor (de exemplu, creșterea cu un anumit procent a ratei de promovare la teste), cât și practicile pedagogice ale profesorului (de exemplu, integrarea a cel puțin două activități interactive digitale pe săptămână). Important este că obiectivul este ales de profesor, nu impus de coach, ceea ce asigură relevanța și asumarea lui — principiu al autonomiei și alegerii din coachingul centrat pe parteneriat.

Reality/Realitatea curentă

Următorul pas este explorarea situației prezente a profesorului în raport cu obiectivul stabilit. Coach-ul îl conduce prin întrebări descriptive și analitice pentru a contura o imagine realistă: „Care este în prezent nivelul de implicare al elevilor tăi? Cum decurge o oră tipică acum? Ce ai încercat deja până acum ca să îmbunătățești situația?” Scopul etapei este ca profesorul să conștientizeze punctul de plecare, să identifice obstacolele și resursele existente. De pildă, un profesor care și-a propus să folosească

mai eficient platforme digitale va discuta cu coach-ul despre cât de des le folosește în prezent, ce dificultăți întâmpină (lipsa timpului, accesul limitat al elevilor, nesiguranța în utilizare etc.) și ce puncte forte are (experiențe anterioare reușite, sprijin din partea colegilor, disponibilitatea de a învăța etc.). Această etapă necesită onestitate și, deseori, autoreflexie critică — aici intervenind măiestria coach-ului de a pune întrebări fără a judeca. În medii digitale, profesorul și coach-ul pot analiza împreună și date concrete: de exemplu, statistici de participare a elevilor la un instrument online, feedback primit de la elevi sau rezultate la evaluări, pentru a fundamenta discuția despre realitate. O „imagine clară a realității” ajută la evitarea percepțiilor distorsionate și motivează schimbarea (Knight, 2018).

Options/Opțiunile

Odată definit unde dorește să ajungă (obiectivul) și unde se află acum (realitatea), profesorul este invitat să genereze împreună cu coach-ul cât mai multe opțiuni de acțiune pentru a acoperi distanța dintre cele două. Aceasta este faza creativă a conversației, în care brainstormingul este esențial. Coach-ul pune întrebări de tipul: „Ce ai putea face pentru a-ți atinge obiectivul? Ce alternative există? Dacă nu ar exista constrângeri, cum ai proceda? Ce ți-ar sugera un coleg în situația ta?” Scopul este să se identifice mai multe căi posibile. De exemplu, pentru creșterea implicării elevilor, opțiunile ar putea fi: introducerea de activități de învățare bazate pe joc, folosirea sondajelor online în timpul lecției, reconfigurarea modului de grupare a elevilor în proiecte, participarea la un curs de formare pentru metode interactive etc. În această etapă, coach-ul încurajează ideile fără a le evalua imediat, cultivând atitudinea de posibilitate. Uneori, coach-ul poate oferi și el sugestii, dar, predominant, lasă profesorul să gândească soluțiile, tocmai pentru a crește angajamentul acestuia față de opțiunile alese (Downey, 2003; Whitmore, 2017). În coachingul educațional digital, opțiunile pot implica și explorarea de resurse: de pildă, identificarea unor platforme sau instrumente noi, consultarea unor comunități online (forumuri de profesori) pentru idei sau co-observarea unor profesori care excelează la capitolul vizat. Etapa de opțiuni este o punte către acțiune, dar încă menține conversația în zona de planificare mentală, permițând profesorului să evalueze avantajele și dezavantajele fiecărei opțiuni.

Will/Way Forward/Voința (Plan de acțiune)

Ultima etapă este cea în care discuția se concretizează într-un angajament ferm al profesorului față de acțiunile pe care le va întreprinde. Practic, din lista de opțiuni se formulează un plan: „Ce vei face concret, de când vei începe și cum vei ști că ai reușit?” Coach-ul se asigură că există claritate asupra pașilor — de exemplu: „În următoarele două săptămâni voi

104 implementa două jocuri de consolidare la finalul orei și voi compara nivelul de participare al elevilor față de situația anterioară”. De asemenea, se discută potențiale obstacole și cum vor fi depășite: „Ce te-ar putea împiedica să realizezi asta și cum vei gestiona situația?” O componentă importantă este și stabilirea modalității de urmărire a progresului — adesea, coach-ul și profesorul convin asupra unei viitoare întâlniri sau asupra unor indicatori de verificare (de exemplu, „vom revizui împreună jurnalul tău de reflecție peste o lună” sau „vei aduce un video scurt din clasă ca să vedem schimbarea”). Etapa *Will* se numește uneori și *Way Forward* (modalitatea de a merge înainte), accentuând faptul că nu este vorba doar de voință declarativă, ci de un plan concret ce ghidează acțiunea viitoare (Whitmore, 2017).

Modelul GROW/TGROW este folosit în mentoratul și coachingul profesorilor atât în sesiuni față în față, cât și în medii digitale. Protocoalele conversaționale în medii digitale pot lua forma unor întâlniri video periodice mentor–profesor sau chiar a unor ședințe de coaching text (prin chat, e-mail structurat sau platforme dedicate) în care întrebările GROW sunt adresate în scris, permițând reflecția și răspunsul în ritmul propriu al profesorului (Quenza, 2021). Important este că structura GROW asigură că discuțiile la distanță rămân focalizate și productive, evitând divagările. De exemplu, într-un program online de mentorat, mentorul poate trimite înaintea sesiunii un chestionar GROW profesorului, întrebând: „Care este obiectivul pe care vrei să ne concentrăm azi? Ce ai observat până acum la clasă în legătură cu acest aspect? Ce opțiuni ai luat în considerare? La ce soluție te gândești și ce plan ai pentru a o aplica?” Profesorul reflectează asupra acestor întrebări, eventual notează idei, apoi sesiunea video se concentrează direct pe clarificări și pe stabilirea planului final. Astfel de practici există deja. De pildă, în comunitatea eTwinning, mentorii au folosit întrebări inspirate de modelul GROW în comunicarea online cu mentee, tocmai pentru a-i determina să reflecteze și să-și evalueze singuri progresul (eTwinning România, 2023). Un alt exemplu de protocol conversațional digital este utilizarea unor formulare de autorefecție structurate după GROW, integrate în platforme de e-coaching. Profesorii își stabilesc obiective pe platformă, raportează situația curentă (eventual încărcând și dovezi — capturi de ecran, planificări), primesc sugestii și resurse (opțiuni) din partea coach-ului sau chiar a unui asistent virtual, apoi notează acțiunile pe care le vor implementa până la următoarea întâlnire.

Aceste instrumente digitale, aliniate cu modelul GROW, permit o evaluare formativă continuă a progresului profesorilor. Obiectivele setate devin criterii de evaluare a reușitei, iar discuțiile repetate GROW, de la o sesiune la alta, funcționează ca un ciclu de feedback care monitorizează creșterea. Practic, la fiecare iterație GROW, profesorul își evaluează formativ propriul

progres — își descrie realizările și dificultățile (Reality) în raport cu obiectivul anterior, identifică ce a funcționat sau nu (Options și deciziile luate) și ajustează planul (Will), stabilind obiective noi sau extinse pe baza celor învățate. Literatura de specialitate confirmă că un coaching structurat pe obiective are un impact pozitiv asupra dezvoltării educatorilor, conducând la îmbunătățirea practicilor pedagogice și la atingerea mai eficientă a țăintelor propuse (Whitmore, 2017; Quenza, 2021). Astfel, GROW devine nu doar un instrument de conversație, ci și unul de follow-up al progresului, în spiritul evaluării formative. Accentul este pe creștere, ajustare și sprijin continuu, mai degrabă decât pe judecată sumativă.

În contextul educațional românesc, modelul GROW/TGROW se regăsește în modul de lucru al multor programe de coaching și mentorat recent lansate. De exemplu, în programele de tip „Mentorat pentru digitalizare” sau în formările de leadership pentru directori, sesiunile de consiliere pornesc de la stabilirea obiectivelor de dezvoltare ale cursanților, analizarea realistă a situațiilor din terenul școlii românești, explorarea opțiunilor fezabile (ținând cont de resursele locale) și angajamentul la planuri de acțiune concrete (adesea monitorizate prin rapoarte periodice). Un avantaj major al folosirii modelului GROW în România este că formalizează discuțiile de mentorat într-un mod neutru și constructiv, ferit de tonalitatea ierarhică. Profesorii raportează adesea că, lucrând cu un mentor care folosește GROW, simt că ei dețin controlul direcției de dezvoltare și că soluțiile vin din propria analiză — mentorul fiind un partener de reflecție, nu un evaluator strict. Acest aspect sprijină motivația intrinsecă a cadrelor didactice de a se perfecționa și creează o relație de încredere, în care feedbackul este perceput ca ajutor, nu ca critică. În plus, GROW este un model suficient de simplu încât mulți mentori și coach-i din școli îl pot învăța și aplica ușor, existând și resurse de formare care promovează această metodologie.

3.4.4. Coaching partenerial (Jim Knight)

Jim Knight este cunoscut pentru dezvoltarea unei abordări parteneriale a coachingului instrucțional, care pune accent pe egalitatea și colaborarea autentică dintre coach și profesor. În viziunea lui Knight (2007, 2011, 2021), relația de coaching eficient trebuie să fie non-ierarhică, bazată pe respect reciproc, astfel încât profesorul să nu se simtă „evaluat de un superior”, ci sprijinit de un partener de învățare. Această filosofie se concretizează în ceea ce Knight numește „principiile parteneriatului” — un set de șapte principii care ghidează atitudinea și comportamentul coach-ului: egalitate, alegere, voce, dialog, reflecție, praxis și reciprocitate (Knight, 2011;

106 Knight, 2021). Pe scurt, *egalitatea* implică tratarea profesorului ca egal în discuție, opiniile sale valorând la fel de mult ca ale coach-ului; *alegerea* se referă la faptul că profesorul are libertatea de a alege ce și cum să își îmbunătățească, coach-ul neimpunându-i directive; *vocea* înseamnă că perspectiva și experiența profesorului sunt ascultate activ și luate în considerare; *dialogul* implică o comunicare deschisă, bidirecțională, în care ambii parteneri învață unul de la altul; *reflecția* presupune că coach-ul creează contexte pentru ca profesorul să gândească profund asupra practicii sale, în loc să îi dea sfaturi rapide; *praxis* semnifică orientarea spre practică — ideile discutate trebuie aplicate și testate în clasă, nu rămân doar teorie; iar *reciprocitatea* înseamnă că și coach-ul învață de la profesor, beneficiind și el de pe urma interacțiunii (Knight, 2011; Knight, 2021).

Knight subliniază că aceste principii diferențiază coachingul partenerial de formarea tradițională de tip comandă-control. În loc ca expertul să „predea” profesorului ce să facă, ambii se angajează într-un proces de învățare comună, în care soluțiile sunt co-construite, iar profesorul este investit activ în propria dezvoltare. Un exemplu al aplicării principiilor parteneriatului este modul în care un coach partenerial abordează stabilirea obiectivelor și oferirea feedbackului. În loc să dicteze un obiectiv („Trebuie să îți îmbunătățești gestionarea clasei conform standardului X”), coach-ul întreabă: „Ce obiectiv ai dori tu să atingi? Ce ți se pare prioritar pentru clasa ta?”, demonstrând astfel respect pentru vocea și alegerea profesorului. În timpul observațiilor la clasă, coach-ul se comportă ca un aliat, nu ca un inspector — adună date (de exemplu, numără intervențiile elevilor, notează strategiile folosite) pe care apoi le reflectă profesorului, fără judecăți de valoare, și îl implică într-un dialog reflectiv: „Ce observi aici? De ce crezi că elevii au reacționat așa? Ce ai face diferit?” Această abordare participativă, conform studiilor lui Knight, duce la o mult mai mare angajare a profesorilor în procesul de îmbunătățire: aceștia se simt respectați și în siguranță să discute onest despre dificultăți, fiind mult mai dispuși să testeze noi strategii și, în final, să implementeze schimbările convenite (Knight, 2011, 2018).

O componentă centrală a modelului lui Knight este *Ciclul impactului* (Impact Cycle) — un proces structurat în trei etape: *Identify* (Identificare), *Learn* (Învățare), *Improve* (Îmbunătățire), prin care coach-ul și profesorul colaborează pentru a produce îmbunătățiri palpabile în predare și, implicit, în învățarea elevilor (Knight, 2018). Acest ciclu reflectă practic un mod de operare al coachingului partenerial pe termen mediu, fiecare iterație concentrându-se pe un obiectiv de impact specific.

Identificarea înseamnă că coach-ul și profesorul lucrează împreună pentru a identifica o țintă de îmbunătățire clară, care va avea un impact

semnificativ. Procesul începe adesea prin colectarea unei imagini fidele a realității clasei — de exemplu, prin filmarea unei ore sau prin date despre performanța elevilor —, astfel încât obiectivul să fie ancorat în nevoi reale (Knight, 2018). Knight menționează că folosirea video este foarte utilă în această fază, deoarece oferă profesorului un feedback vizual, obiectiv despre propria practică, făcând mai ușoară conștientizarea aspectelor ce necesită schimbare. După ce profesorul „vede realitatea” și discută cu coach-ul despre ce merge bine și ce ar putea fi îmbunătățit, se formulează împreună un obiectiv de tip SMART.

În etapa de *Învățare*, accentul se mută pe găsirea și implementarea unei strategii eficiente pentru atingerea obiectivului identificat. Aici, coach-ul partenerial își asumă rolul de resursă și suport. El poate oferi informații (de exemplu, despre o strategie didactică dovedită), poate modela o tehnică (de exemplu, demonstrează cum să folosești un instrument digital într-o mini-lecție) sau facilitează vizitarea altor clase ori accesul la o bibliotecă de bune practici (Knight, 2007, 2011, 2018). Important însă este că toate aceste intervenții se fac cu acordul și participarea activă a profesorului. Într-un coaching partenerial, coach-ul nu impune „Învăță această metodă!”, ci sugerează: „Hai să explorăm împreună ce strategie am putea folosi. Am această idee, ce părere ai de ea? Crezi că ar funcționa la clasa ta?” Se poate ca profesorul însuși să vină cu propuneri, iar coach-ul îl ajută să le perfecționeze. Etapa de *Învățare* este, așadar, un proces de co-creare a soluției, în care expertiza pedagogică a coach-ului și cunoașterea contextului clasei de către profesor se îmbină.

În etapa de *Îmbunătățire*, profesorul implementează noua metodă sau strategie în lecțiile sale, iar coach-ul continuă parteneriatul prin a colecta date despre cum merge implementarea. Asta poate însemna o nouă filmare a unei ore, aplicarea unui scurt chestionar la elevi, analiza rezultatelor la o evaluare sau pur și simplu o discuție de feedback cu profesorul după lecție. Împreună, ei examinează progresele: „În ce măsură s-a îmbunătățit claritatea predării? Elevii au rezolvat mai bine problemele? Ce arată datele?” Dacă obiectivul a fost atins, ciclul poate fi încheiat cu succes, trecând ulterior la identificarea unui nou obiectiv; dacă nu încă, coach-ul și profesorul analizează ce ajustări sunt necesare (Knight, 2018).

Întregul proces are la bază relația de parteneriat: coach-ul este alături de profesor la fiecare pas, iar succesul este considerat unul comun. Acest aspect este esențial — creează o alianță în jurul obiectivului, de tip „noi împreună încercăm să îmbunătățim situația pentru elevi”. În loc ca profesorul să simtă presiunea unei evaluări externe, el simte sprijin și responsabilitate partajată, ceea ce îmbunătățește dramatic șansele de succes (Knight, 2011, 2018).

Principiile lui Knight găsesc o confirmare practică și în proiectele de mentorat educațional din România. De exemplu, un studiu de bune practici în mentoratul eTwinning evidențiază un „model de mentorat progresiv” foarte asemănător filosofiei parteneriale: mentorul începe prin „însoțire tehnică” (suport explicit, similar coachingului direct), trece la „co-construcție pedagogică” împreună cu profesorul (lucrează în parteneriat la planificare și implementare de proiecte), apoi facilitează autonomia profesională a acestuia (mentorul se retrage, iar profesorul devine, la rândul lui, capabil să ghideze pe alții; eTwinning România, 2023). Rezultatul urmărit este același ca la Knight: transformarea profesorului într-un „practician reflexiv” autonom, care colaborează deschis și poate și el să împărtășească mai departe ceea ce a învățat. De asemenea, principiul reciprocității se regăsește — mentorii români raportează că în procesul de mentorat și ei învață idei noi de la profesorii pe care îi ghidează, obținând astfel un schimb mutual de experiențe, ceea ce reflectă întrebarea-cheie a lui Knight legată de reciprocitate: „Întru în fiecare conversație dispus și așteptând să învăț și eu de la ceilalți?” (Knight, 2011).

În concluzie, coachingul partenerial propus de Jim Knight aduce în prim plan ideea de colegialitate și empowerment în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Prin cultivarea unui mediu de egalitate, alegere și dialog, profesorii se simt valorizați și capabili să își asume schimbarea practicii. Ciclul impactului asigură rigoare și orientare spre rezultate, fără a sacrifica autonomia profesorului — dimpotrivă, profesorul este cel care decide obiectivele și împreună cu coach-ul găsește căile de atingere. Pentru sistemul preuniversitar românesc, aflat în proces de modernizare, adoptarea principiilor parteneriale în mentorat poate fi o cheie a succesului deoarece poate crește implicarea reală a profesorilor în programele de formare, va facilita internalizarea noilor practici și va crea comunități de practică sustenabile, bazate pe încredere reciprocă și învățare mutuală (eTwinning România, 2023). Un profesor împuternicit prin coaching partenerial nu doar că își îmbunătățește propria predare, ci are potențialul de a deveni el însuși un agent al schimbării în școală, un partener pentru alți colegi, într-un ciclu de dezvoltare profesională continuă.

3.5. Studii de caz și aplicații ilustrative

Pentru a înțelege modul în care modelele teoretice prezentate anterior pot fi transpuse în practică, această secțiune propune o serie de mini-studii de caz descriptiv-analitice, construite pe situații realiste din învățământul preuniversitar. Scopul lor nu este de a oferi „rețete”, ci de

a ilustra felul în care diferite cadre teoretice pot fi combinate flexibil în mentorat și coaching digital, în funcție de nivelul de experiență al profesorului, de nevoile sale și de contextul școlii. Fiecare mini-caz evidențiază atât valoarea modelului utilizat, cât și limitele sale, pregătind terenul pentru discuția privind transferabilitatea.

Primul mini-caz are în vedere un **profesor debutant, aflat în primii ani de carieră**, care predă la gimnaziu și utilizează tehnologia în mod preponderent instrumental. Profesorul folosește o platformă de management al clasei (de exemplu, un LMS) pentru distribuirea materialelor și teme online, însă nu este sigur dacă tehnologia contribuie real la învățarea elevilor. În acest context, mentorul propune un proces de coaching structurat pe modelul GROW, utilizând cadrul TPACK ca lentilă de reflecție didactică. În etapa de stabilire a obiectivului (Goal), profesorul formulează o țintă realistă: integrarea tehnologiei într-o lecție astfel încât elevii să fie mai activ implicați, nu doar consumatori de conținut. Analiza realității curente (Reality) este realizată pe baza unui plan de lecție și a unei activități digitale deja implementate, discutate prin prisma componentelor TPACK: ce conținut este vizat, ce strategie pedagogică este utilizată și ce rol joacă tehnologia. În etapa de explorare a opțiunilor (Options), mentorul și profesorul identifică alternative pedagogice, de exemplu transformarea unei prezentări digitale într-o activitate colaborativă sau investigativă. În final, planul de acțiune (Will) presupune testarea unei secvențe didactice revizuite și revenirea asupra acesteia într-o sesiune ulterioară de coaching. Acest mini-caz ilustrează modul în care TPACK oferă profunzime analizei pedagogice, iar GROW susține claritatea și asumarea procesului de schimbare de către profesorul debutant.

Al doilea mini-caz vizează un **profesor cu experiență, recunoscut la nivelul școlii pentru competențele sale digitale**, care utilizează frecvent resurse online, evaluare digitală și activități colaborative. Deși nivelul său de utilizare a tehnologiei este ridicat, profesorul resimte nevoia de structurare a propriei dezvoltări profesionale și de extindere a impactului asupra colegilor. În acest context, mentoratul se bazează pe corelarea cadrului DigCompEdu cu ISTE Standards for Coaches, pentru a susține atât progresul individual, cât și rolul de lider informal. Mentorul utilizează DigCompEdu pentru a discuta poziționarea profesorului pe nivelurile de competență, în special în domeniile evaluării digitale și sprijinirii elevilor, iar standardele ISTE sunt folosite pentru a contura roluri mai largi: facilitator al învățării profesionale, designer de experiențe de învățare și partener de colaborare. Procesul de mentorat include analiza unor artefacte concrete, precum portofoliul digital al profesorului și exemple de activități

110 create, dar și reflecții asupra modului în care acesta poate sprijini colegii prin ateliere interne sau mentorat colegial. Acest mini-caz evidențiază faptul că, pentru profesorii avansați, modelele nu mai sunt utilizate pentru „a învăța să folosească tehnologia”, ci pentru a ghida dezvoltarea leadershipului pedagogic și a culturii colaborative din școală.

Al treilea mini-caz se concentrează pe mentoratul video-reflexiv, aplicat unui **profesor aflat într-o etapă de consolidare a practicilor digitale**. Profesorul predă la liceu și a început să integreze activități online și hibride, dar simte că impactul asupra învățării elevilor este inegal. Mentorul propune utilizarea ciclului experiențial al lui Kolb, combinat cu modelul SAMR, într-un proces de analiză bazat pe dovezi. Profesorul înregistrează o lecție digitală (experiență concretă), iar mentorul facilitează o sesiune de reflecție ghidată pornind de la vizionarea secvențelor relevante. În această etapă, SAMR este utilizat nu ca instrument de evaluare normativă, ci ca suport pentru discuție: ce tip de transformare aduce tehnologia și în ce măsură aceasta este relevantă pentru obiectivele lecției. Conceptualizarea se realizează prin identificarea unor principii de îmbunătățire a designului didactic, iar experimentarea activă constă în revizuirea și testarea unei noi variante a lecției. Acest mini-caz arată cum combinarea modelelor poate sprijini o reflecție profundă asupra practicii, evitând atât simplificarea excesivă, cât și supraevaluarea nivelului tehnologic al activităților.

Analiza acestor mini-cazuri conduce la o discuție necesară privind transferabilitatea modelelor. Deși fiecare situație prezentată este contextualizată, principiile de bază sunt transferabile: utilizarea artefactelor reale, centrarea pe reflecție ghidată, combinarea modelelor tehnologice cu cele conversaționale și adaptarea intervențiilor la nivelul de experiență al profesorului. Totuși transferul nu poate fi mecanic. Modelele trebuie reinterpretate în funcție de disciplina predată, de infrastructura școlii, de cultura organizațională și de relația mentor–profesor. Studiile de caz sugerează că eficiența mentoratului digital nu derivă din aplicarea fidelă a unui singur cadru teoretic, ci din capacitatea mentorului de a construi intervenții flexibile, informate teoretic, dar ancorate în realitatea clasei. În acest sens, mini-cazurile funcționează ca exemple orientative, nu ca standarde, invitând cititorul să reflecteze critic asupra propriului context și să adapteze modelele în mod creativ și responsabil.

În tabelul următor se regăsește o sinteză a studiilor de caz prezentate, concepută pentru a fi ușor de parcurs și utilizabilă ca instrument de lucru în mentorat și formare.

Tabel 7. Sinteza studiilor de caz ilustrative în mentorat și coaching digital

Studiu de caz	Profilul profesorului	Modele teoretice utilizate	Obiectivul intervenției	Intervenția de mentorat / coaching	Artefacte analizate	Rezultate și învățări-cheie
Caz 1. Profesor debutant asistat în integrarea tehnologiei	Profesor debutant, gimnaziu, utilizare instrumentală a tehnologiei (LMS pentru teme și materiale)	TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge); GROW (Goal-Reality-Options-Will)	Creșterea implicării elevilor prin utilizarea pedagogică a tehnologiei	Coaching conversational structurat pe GROW; analiză reflexivă a lecției prin lentila TPACK; reformulare a de-șignului didactic	Plan de lecție, activitate digitală existentă, feedback elevi	Clarificarea relației dintre conținut, pedagogie și tehnologie; asumarea obiectivelor de schimbare de către profesor; trecerea de la utilizare tehnică la integrare pedagogică
Caz 2. Profesor avansat sprijinit pentru leadership digital	Profesor cu experiență, utilizator frecvent al tehnologiei, rol informal de lider	DigCompEdu; ISTE Standards for Coaches	Structurarea dezvoltării profesionale și extinderea impactului asupra colegilor	Mentorat orientat spre leadership pedagogic; autoevaluare DigCompEdu; corelare cu rolurile ISTE (facilitator, designer, partener)	Portofoliu digital, activități create, reflecții profesionale	Conștientizarea nivelului de competență; tranziția spre rol de mentor colegial; contribuție la cultura colaborativă a școlii
Caz 3. Mentorat video-reflexiv pentru consolidarea practicii	Profesor liceu, experiență medie, predare blended/online	Kolb (învățare experiențială); SAMR (Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition)	Îmbunătățirea impactului pedagogic al lecțiilor digitale	Analiză video-reflexivă; reflecție ghidată pe ciclul Kolb; utilizarea SAMR ca instrument de discuție, nu de evaluare	Înregistrare video lecție, plan de lecție, produse elevi	Reflecție profundă bazată pe dovezi; înțelegerea rolului transformativ al tehnologiei; redesign didactic conștient

3.7. Limite și riscuri în utilizarea modelelor teoretice

Modelele teoretice utilizate în mentoratul și coachingul digital au o valoare practică reală. Acestea oferă un limbaj comun, ajută la structurarea reflecției și susțin planificarea intervențiilor. Totuși în practica de sprijin profesional există un risc constant ca aceste cadre să fie tratate ca rețete universale, aplicabile identic oricărei școli, discipline sau categorii de elevi. În special în contextul preuniversitar, unde condițiile de implementare sunt puternic influențate de infrastructură, cultură organizațională și resursele comunității, utilizarea eficientă a modelelor depinde mai puțin de „fidelitatea” față de model și mai mult de capacitatea mentorului de a adapta, interpreta și problematiza critic cadrul ales.

Un prim risc este aplicarea rigidă, de tip checklist. Atunci când modelul devine o grilă de conformare, conversația profesională se mută de la sens la bifare: „am ajuns la nivelul următor” sau „am atins etapa X”, fără a verifica dacă schimbarea este relevantă pentru învățarea elevilor sau sustenabilă pentru profesor. Criticile aduse modelului SAMR (Substitution–Augmentation–Modification–Redefinition) arată că, deși este popular în practică, poate fi interpretat greșit ca o ierarhie obligatorie și universală, favorizând judecăți simplificatoare despre „calitatea” unei lecții digitale și ignorând contextul pedagogic și curricular. În mentorat, această capcană apare când feedbackul se reduce la poziționarea unei activități pe scala SAMR, în loc să investigheze ce anume a funcționat pentru elevi, ce constrângeri au existat și ce alternative sunt realiste în mediul concret al școlii (Hamilton et al., 2016).

Un al doilea risc ține de supra-normativitate, adică de tendința de a transforma modelele în standarde prescriptive, aplicate uniform, fără a recunoaște diversitatea situațiilor educaționale. De exemplu, TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) a fost propus tocmai ca un cadru care subliniază interdependența dintre cunoașterea de conținut, cunoașterea pedagogică și cunoașterea tehnologică, evitând ideea că tehnologia poate fi integrată eficient independent de disciplină și de scopurile didactice (Mishra & Koehler, 2006). Cu toate acestea literatura indică dificultăți de operaționalizare și de măsurare a constructului TPACK, precum și riscul ca, în implementări grăbite, să fie redus la autoevaluări generale sau la liste de competențe tehnice, pierzându-se tocmai dimensiunea integratoare a modelului (Deng et al., 2017; Mishra & Koehler, 2006). Pentru mentorat, implicația este clară: TPACK funcționează bine ca „lentilă” de analiză a deciziilor didactice, dar devine problematic atunci când este convertit într-o metrică simplă de tip „ai/nu ai TPACK”, fără dovezi din practica reală (Deng et al., 2017).

În acest context, o problemă recurentă este alegerea modelului potrivit. Competența mentorului nu constă în cunoașterea mai multor cadre, ci în capacitatea de selecție și combinare responsabilă a acestora, în raport cu nevoia profesorului, disciplina, nivelul de școlaritate și maturitatea digitală a școlii. Cercetările despre schimbarea didactică asistată de tehnologie arată că evoluția practicilor este condiționată de factori precum convingerile pedagogice ale profesorilor, autoeficacitatea, cultura școlii și normele comunității profesionale, nu doar de accesul la instrumente sau formări punctuale (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). În mentorat, asta înseamnă că alegerea „corectă” a modelului este una situată: uneori este util un cadru care structurează reflecția didactică (de exemplu, TPACK), alteori un cadru care focalizează progresul incremental (de exemplu, SAMR folosit ca heuristic, nu ca ierarhie), iar în alte situații este necesar un model conversațional (de tip GROW) sau unul relațional (de tip coaching partenerial) pentru a depăși rezistența și anxietatea asociate schimbării (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Hamilton et al., 2016).

De aici derivă nevoia unei analize critice asupra cadrelor teoretice. În mentoratul și coachingul digital, modelele trebuie tratate ca instrumente de gândire, nu ca verdict. O reflecție critică presupune ca mentorul și profesorul să discute explicit ce anume clarifică un model și ce anume poate ascunde: ce dimensiuni ale practicii didactice surprinde bine și ce dimensiuni riscă să simplifice; ce presupuneri implicite face despre resurse, elevi sau curriculum; în ce măsură se aliniază la obiectivele reale ale profesorului și la nevoile elevilor. În mod concret, mentorul menține echilibrul între rigoare și flexibilitate prin întrebări de tipul „Ce ne ajută modelul să vedem?” și „Ce nu surprinde suficient în situația ta?”, evitând atât relativismul („orice merge”), cât și prescripția („așa trebuie”) (Hamilton et al., 2016). În practică, această poziționare este esențială mai ales în mediile digitale, unde tentația standardizării este ridicată: platformele generează date, indicatori și rapoarte care pot induce iluzia că realitatea clasei este complet măsurabilă, deși interpretarea acelor date rămâne profund pedagogică și contextuală (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

În concluzie, utilizarea modelelor teoretice în mentoratul și coachingul digital devine productivă atunci când rămâne orientată spre sens, învățare și decizii informate, nu spre conformare. Modelele sunt utile ca repere, dar pot deveni contraproductive dacă sunt aplicate rigid, transformate în standarde unice sau utilizate fără discernământ contextual. Competența mentorului constă, așadar, în selecția adecvată a cadrului, în adaptarea lui la realitățile școlii și în cultivarea unei reflexivități critice care păstrează centrală întrebarea fundamentală: „Ce schimbare are valoare pentru învățarea

3.8. Concluzii

Analiza modelelor teoretice prezentate în acest capitol evidențiază faptul că mentoratul și coachingul digital nu pot fi concepute ca simple extensii tehnice ale formării tradiționale, ci ca procese complexe de învățare profesională, fundamentate pe cadre conceptuale solide. Modelele tehnologice (TPACK și SAMR), cadrele de dezvoltare profesională (DigCompEdu și ISTE Standards for Coaches), precum și modelele experiențiale și conversaționale (Kolb, ucenicia cognitivă, GROW/TGROW și coachingul partenerial al lui Jim Knight) oferă împreună o arhitectură coerentă pentru înțelegerea și proiectarea intervențiilor de mentorat digital în educație. Fiecare dintre aceste modele surprinde o dimensiune distinctă a dezvoltării profesionale: relația dintre tehnologie, pedagogie și conținut, progresia competențelor digitale, învățarea din experiență, reflecția ghidată și dialogul profesional bazat pe parteneriat.

Sinteza acestor perspective arată că eficiența mentoratului digital rezultă nu din aplicarea izolată a unui model, ci din utilizarea lor complementară și adaptată contextului. TPACK și SAMR sprijină analiza și reproiectarea practicilor didactice digitale, DigCompEdu și ISTE oferă repere pentru progresul profesional și rolurile mentorului sau coach-ului, iar modelele experiențiale și conversaționale asigură mecanismele prin care schimbarea este învățată, interiorizată și susținută în timp. Împreună, aceste cadre contribuie la transformarea mentoratului într-un proces reflexiv, orientat spre dovezi și centrat pe nevoile reale ale profesorilor din învățământul preuniversitar.

Din perspectiva proiectării mentoratului digital, concluzia principală este că mentorul sau coach-ul are nevoie de o competență metateoretică: capacitatea de a selecta, combina și ajusta modelele în funcție de profilul profesorului, de disciplina predată, de nivelul de competență digitală și de cultura organizațională a școlii. Modelele analizate nu trebuie privite ca rețete rigide sau instrumente de evaluare normativă, ci ca grile de interpretare și reflecție care susțin dialogul profesional și dezvoltarea autonomiei profesorilor. În acest sens, mentoratul digital devine un spațiu de învățare ghidată, în care tehnologia este integrată critic și pedagogic, iar schimbarea este negociată și asumată, nu impusă.

- Academia Online. (2023). *Programe de formare digitală și coaching pentru integrarea competențelor*. <https://academia-online.ro>
- Asociația Clasa Viitorului. (2023). *Clasa Viitorului – Pedagogie digitală* [Program PNRR]. <https://pedagogiedigitala.clasaviitorului.ro/>
- Bećirović, S. (2023). Digital Pedagogy: The Use of Digital Technologies in Contemporary Education. SpringerBriefs in Open and Distance Education. *Springer-Briefs in Open and Distance Education*.
- Bertram, V., Baier-Mosch, F., Dignath, C., & Kunter, M. (2023). Promoting pre-and in-service teachers' digital competence by using reverse mentoring. *Unterrichtswissenschaft*, 51(4), 559-577. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00183-0>
- Binford, C. K. (2024). *Instructional technology coaches' influence on technology adoption by third- through fifth-grade teachers* (Doctoral dissertation, University of West Florida). ProQuest LLC.
- Cedefop. (2023). *Teachers and trainers in a changing world: Building resilience, adaptability and innovation*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu>
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deng, F., Chai, C. S., So, H.-J., Qian, Y., Chen, L., & Jing, Y. (2017). Examining the validity and reliability of technological pedagogical content knowledge (TPACK) among pre-service teachers in Singapore. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.3508>
- Digiform Pedagog. (2023). *Mentorat digital – activități de formare de tip mentorat pentru predare/învățare/evaluare prin metode digitale*. Universitatea „Spiru Haret”. <https://digiformpedagog.spiruharet.ro/mentorat-digital> digiformpedagog.spiruharet.ro+1
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write managements' goals and objectives. *Management review*, 70(11).
- Downey, M. (2003). *Effective coaching: Lessons from the coach's coach*. Texere.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- eTwinning România. (2023). *Summer Educator Retreat – Mental and Emotional Well-Being (seminar eTwinning)*. EDICT.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433-441.
- Institutul pentru Educație. (2025). *Flash report: Competențele digitale ale profesorilor din România – mai 2025*. DigCompEdu.

- <https://digcompedu.net/articole/flash-report-competentele-digitale-ale-profesorilor-din-romania-mai-2025.php>
- International Society for Technology in Education. (2019). *ISTE standards for coaches*. ISTE. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-coaches>
- Jaipal-Jamani, K., & Figg, C. (2015). A case study of a TPACK-based approach to teacher professional development: Teaching science with blogs. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 15(2), 161-200. <https://www.learntechlib.org/primary/p/148462/>
- Jančařík, A., & Hubert, V. (2024). Enhancing digital competencies in schools: The role of ICT coordinators. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(4), 3359. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i4.3359>
- Jiménez Sierra, Á. A., Ortega Iglesias, J. M., Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023, February). Development of the teacher's technological pedagogical content knowledge (TPACK) from the Lesson Study: A systematic review. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1078913). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1078913>
- Kamarudin, M., Kamarudin, A. Y., Darmi, R., & Saad, N. S. M. (2020). A review of coaching and mentoring theories and models. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 289–298. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v9-i2/7302>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: A partnership approach for dramatically improving instruction*. Corwin Press.
- Knight, J. (2017). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. Corwin Press.
- Knight, J. (2018). Coaching to improve teaching: using the instructional coaching model. In *Coaching in education* (pp. 93-113). Routledge.
- Knight, J. (2021). *The definitive guide to instructional coaching*. Corwin Press.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Second edition. Pearson Education Inc.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- León Naranjo, J. R. (2025). TPACK MODEL AND DIGITAL COMPETENCIES: IMPACT ON TEACHING PRACTICE IN ECUADORIAN SCHOOL CONTEXTS. *TPM—Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S3 (2025): Posted 07 July), 1148-1157. <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/574>
- Liu, S. H., Tsai, H. C., & Huang, Y. T. (2015). Collaborative professional development of mentor teachers and pre-service teachers in relation to technology integration. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 161-172.

- McKittrick-Rojas, K. L. (2022). *A Case Study on Targeted Support Using TPACK Model for Newly Hired Secondary Mathematics Teachers* (Doctoral dissertation, Old Dominion University).
- Ministerul Educației. (2022). *Ordinul nr. 4.150 din 29 iunie 2022 pentru aprobarea cadrului de competențe digitale al profesionistului din educație — DigCompEdu* (Monitorul Oficial nr. 700/13.07.2022). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/257484>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Neely, A. R., Cotton, J., & Neely, A. D. (2017). E-mentoring: A model and review of the literature. *AIS Transactions on Human–Computer Interaction*, 9(3), 220–242. <https://aisel.aisnet.org/thci/vol9/iss3/3>
- Puentedura, R. R. (2014). *SAMR: A contextualized introduction*. <http://www.hippasus.com>
- Quenza. (2021). *The GROW model of coaching and how to use it*. Quenza blog. <https://quenza.com/blog/grow-coaching-model/>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education — A tool on whose terms?* UNESCO Publishing. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10195257/>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey.
- Willermark, S. (2018). Technological pedagogical and content knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016. *Journal of educational computing research*, 56(3), 315–343. <https://doi.org/10.1177/0735633117713114>

PARTEA a II-a

PROCESUL DE MENTORAT ȘI
COACHING ÎN EDUCAȚIA DIGITALĂ

Ghidul procesului de mentorat digital

Diana-Sînziana Duca

4.1. Introducere

Integrarea tehnologiei digitale în educație a depășit de mult stadiul utilizării instrumentale sau ocazionale și a devenit un proces complex de transformare a practicilor pedagogice. Profesorii nu mai sunt puși doar în situația de a „folosi” tehnologia, ci de a o integra în mod pedagogic, reflexiv și contextualizat, astfel încât aceasta să sprijine învățarea autentică a elevilor. În acest context, dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice nu poate fi abordată exclusiv prin formări punctuale sau cursuri teoretice, ci necesită procese de învățare continuă, personalizată și ancorată în practica reală de la clasă.

Mentoratul și coachingul educațional răspund acestei nevoi, oferind un cadru de sprijin profesional care depășește logica tradițională a instruirii frontale. Așa cum subliniază literatura de specialitate, mentoratul și coachingul nu reprezintă simple seturi de tehnici sau metode, ci procese relaționale complexe, centrate pe dialog, reflecție și învățare experiențială, cu impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale și instituționale a profesorilor (Hopkins-Thompson, 2000). Prin natura lor, aceste procese pun accent pe parteneriat, încredere și autonomie, elemente esențiale într-un demers autentic de schimbare.

În mediile educaționale digitale și hibride, mentoratul capătă forme noi și necesită o reconceptualizare atentă. Spațiile de interacțiune nu mai sunt exclusiv fizice, iar sprijinul profesional se desfășoară adesea în contexte virtuale, asincrone sau mixte. Profesorii se confruntă simultan cu provocări tehnologice, pedagogice și organizaționale: selecția instrumentelor digitale potrivite, adaptarea strategiilor didactice, gestionarea implicării elevilor, evaluarea în contexte online, dar și cu aspecte emoționale precum nesiguranța, rezistența la schimbare sau supraîncărcarea cognitivă. În acest cadru, mentoratul digital devine un proces esențial de acompaniere profesională, care oferă nu doar soluții tehnice, ci și sprijin reflexiv și emoțional.

Capitolul de față propune un model etapizat de mentorat digital, conceput ca un ciclu coerent de dezvoltare profesională, adaptat nevoilor reale ale profesorilor. Modelul este structurat în patru etape succesive și interdependente:

1. diagnosticul și construirea relației de mentorat;
2. stabilirea obiectivelor de dezvoltare;
3. proiectarea și implementarea intervențiilor didactice digitale
4. reflecția și consolidarea învățării prin comunități de practică.

Această abordare este fundamentată pe modele teoretice consacrate în domeniul educației și coachingului: DigCompEdu pentru evaluarea competențelor digitale, modelul GROW pentru clarificarea obiectivelor, TPACK pentru proiectarea integrată a lecțiilor digitale și SAMR pentru analiza profunzimii integrării tehnologiei. Însă, dincolo de cadrele teoretice, accentul capitolului cade pe instrumente concrete și aplicabile, care pot fi utilizate direct de mentori și formatori în contexte educaționale reale. Prin combinarea activităților de grup cu întâlniri individuale, mentoratul digital își propune să răspundă atât nevoilor colective, cât și celor individuale, respectând diversitatea parcursurilor profesionale și a contextelor didactice. Astfel, profesorii nu sunt tratați ca un grup omogen, ci ca profesioniști cu experiențe, ritmuri și aspirații diferite, aflați însă într-un proces comun de învățare.

4.2. Etapa 1: Diagnosticul și relația

Etapa 1 reprezintă fundația întregului proces de mentorat digital. Aici accentul cade pe evaluarea inițială a nivelului digital al profesorilor, identificarea nevoilor acestora și stabilirea relației de încredere între mentor și profesor. Practic, mentorul și grupul de profesori construiesc împreună o imagine clară a situației curente, ce competențe digitale există, ce lipsuri sau dificultăți sunt resimțite și pun bazele unei relații de parteneriat, caracterizată de siguranță psihologică și colaborare, nu de evaluare sau judecată.

Pentru eficiență, această etapă inițială se desfășoară de obicei în două faze complementare: (1) o activitate colectivă inițială, în care mentorul lucrează cu grupul de profesori pentru a stabili contextul și a realiza un diagnostic de ansamblu, și (2) o întâlnire individuală a mentorului cu fiecare profesor, pentru a detalia nevoile personale și a consolida relația de încredere. Vom detalia în continuare ambele componente ale Etapei 1.

4.2.1. Evaluarea inițială de grup și stabilirea cadrului colaborativ

La debutul programului de mentorat, este esențial să se creeze un cadru de colaborare clar și sigur pentru toți participanții. Mentorul organizează

o sesiune de grup inițială în care se realizează: stabilirea regulilor de bază, evaluarea nivelului de competență digitală al profesorilor, precum și primele discuții menite să încurajeze reflecția și coeziunea grupului.

Contractul de învățare

Primul pas este adesea încheierea unui „contract de învățare”, o înțelegere colectivă asupra modului de lucru în cadrul mentoratului. Nu este vorba de un contract formal, ci de un set de reguli și principii agreate de mentor și profesori, menite să genereze un climat de respect, deschidere și confidențialitate. În această discuție de deschidere, mentorul clarifică rolul său (acela de partener de învățare, nu evaluator), subliniază că programul este un spațiu de explorare liberă de presiunea performanței imediate și invită participanții să contribuie cu propriile așteptări sau reguli. Printre elementele uzuale ale contractului se regăsesc: respectul reciproc al opiniilor, asigurarea confidențialității (ce se discută în grup rămâne în grup), încurajarea participării active a tuturor, evitarea oricăror comparații sau judecăți și asumarea unei atitudini de parteneriat (mentorul nu „știe tot”, ci învață alături de profesori). Acest contract de învățare poate fi sintetizat sub forma unei „hărți a regulilor”, afișată vizibil pe parcursul sesiunilor (fizic sau online, de exemplu într-un document partajat). Atmosfera creată de la început trebuie să fie una de siguranță psihologică, astfel încât profesorii să se simtă în largul lor să împărtășească experiențe și să își recunoască vulnerabilitățile. Acest climat pozitiv de la început reflectă și principiile de parteneriat în coaching propuse de Jim Knight, care pun accent pe egalitate, încredere și absența judecății (Knight, 2007, 2018, 2021).

Autoevaluarea competențelor digitale — DigCompEdu.

După stabilirea cadrului, mentorul trece la diagnosticul inițial al competențelor digitale, folosind un instrument consacrat, chestionarul de autoevaluare *SELFIE for Teachers* (European Commission, 2022). Acest instrument, bazat pe Cadrul European al Competenței Digitale a Profesorilor (DigCompEdu; Redecker, 2017), poate fi accesat online, gratuit și ajută cadrele didactice să își evalueze nivelul competențelor digitale pe diferite dimensiuni (planificarea și desfășurarea lecțiilor cu tehnologie, evaluarea digitală, crearea de resurse digitale, incluziunea și diferențierea prin tehnologie, dezvoltarea propriei practici profesionale digitale și sprijinirea dezvoltării competențelor digitale la elevi), dar să își stabilească și obiective de dezvoltare profesională. Este important ca mentorul să prezinte pe scurt modelul DigCompEdu înainte de completare, evitând jargonul tehnic și subliniind filosofia cadrului: nu contează cât de multă tehnologie folosești, ci cât de adecvat o folosești pentru a îmbunătăți predarea și învățarea. Profesorii trebuie asigurați că nu există un nivel „ideal” de atins

122 imediat. Scopul este autocunoașterea (înțelegerea propriului punct de plecare) și identificarea ariilor de dezvoltare, nu etichetarea sau compararea cu alții. Pentru mentor, rezultatele autoevaluării vor servi drept bază de diagnostic. Acestea vor indica diversitatea nivelurilor din grup, punctele forte pe care se poate construi și zonele deficitare unde mentoratul ar putea avea cel mai mare impact.

Procesul de autoevaluare se desfășoară în mod tipic în trei pași: a) prezentare; b) completare; c) reflecție. După prezentarea cadrului și completarea individuală a chestionarului urmează un moment de reflecție și discuție ghidată. Mentorul le poate cere profesorilor să reflecteze asupra rezultatelor: „Ce rezultat te-a surprins?“, „În care domeniu te simți cel mai confortabil?“, „Unde ai cel mai mare potențial de creștere?“ Apoi, dacă timpul permite, pot fi organizate scurte discuții în perechi sau grupuri mici, pentru ca participanții să împărtășească voluntar observații despre propriul profil digital, într-un cadru relaxat și necompetitiv. Rolul mentorului în această activitate este esențial: el normalizează diferențele (subliniind că nivelurile variate din grup sunt firești și că fiecare are puncte tari diferite), încurajează onestitatea (fără „răspunsuri ideale“ căutate) și leagă experiența de etapele următoare ale programului (explicând că rezultatele vor ajuta la formularea obiectivelor și personalizarea mentoratului).

Harta digitală a grupului

După colectarea datelor din chestionarele de autoevaluare, mentorul poate elabora o „hartă digitală“ a grupului — un instrument vizual (grafic, diagramă) care sintetizează nivelurile de competență digitală declarate și evidențiază patternurile de la nivel colectiv. De exemplu, se poate realiza o diagramă cu distribuția nivelurilor (A1–C2), conform rezultatelor din rapoartele *SELFIE for Teachers*, pentru a observa dacă grupul este preponderent începător, intermediar sau avansat. Se pot evidenția domeniile unde grupul excelează (poate unii sunt foarte buni la utilizarea resurselor multimedia sau la evaluare digitală) și domeniile unde majoritatea întâmpină dificultăți (de exemplu, diferențierea instruirii cu ajutorul tehnologiei sau integrarea instrumentelor de colaborare online). Această hartă nu este un clasament, ci un punct de plecare pentru dialog. Mentorul prezintă rezultatele în plen și îi invită pe profesori să le comenteze. Întrebări precum „Ce ne spune această hartă despre grupul nostru?“, „Care par să fie provocările cele mai mari pentru noi?“, „Unde avem puncte forte de valorificat?“ pot stimula o discuție deschisă. Impactul e dublu: pe de o parte, profesorii conștientizează colectiv că nu sunt singuri în provocările lor (mulți au dificultăți similare, ceea ce reduce sentimentul de inadecvare), pe de altă parte, se creează un angajament comun de a lucra împreună pe direcțiile identificate. De

asemenea, cei cu nivel mai avansat într-o anumită privință pot fi încurajați să împărtășească din experiență cu colegii (inițiind premise de *peer-learning* sau învățare colegială). Mentorul se asigură că discuția rămâne constructivă, accentul fiind pe „unde ne aflăm și unde vrem să mergem împreună”. Acest proces de reflecție colectivă asupra experiențelor practice ale profesorilor este în linie cu teoria învățării experiențiale a lui Kolb, care evidențiază importanța alternării dintre experiență concretă și reflecție pentru a genera învățare și schimbare (Kolb, 1984).

Discuția pe cadran „Cine suntem ca utilizatori digitali?”

O activitate interactivă și reflexivă, potrivită acestei faze de cunoaștere reciprocă, este așa-numita discuție pe cadrane. Mentorul pregătește din timp un spațiu împărțit în patru cadrane tematice, fie pe o coală mare (dacă sesiunea e față în față), fie într-un instrument digital colaborativ (precum Jamboard, Miro sau Padlet). Fiecare cadran corespunde unei întrebări care îi ajută pe profesori să reflecteze la relația lor cu tehnologia în predare:

Cadran 1 — Experiențe pozitive: participanții notează exemple de lecții sau situații în care tehnologia i-a ajutat efectiv la clasă (momente în care elevii au fost foarte implicați datorită unui instrument digital, activități digitale de succes, momente când s-au simțit competenți și eficienți folosind tehnologia). Acest cadran aduce la suprafață punctele forte și succesele de până acum, creând o energie pozitivă și încredere.

Cadran 2 — Provocări: aici profesorii enumeră dificultățile majore întâmpinate în practicile digitale (de ex.: lipsa timpului pentru pregătirea lecțiilor digitale, probleme tehnice frecvente, dificultăți în integrarea tehnologiei la anumite discipline, diferențe mari între nivelurile digitale ale elevilor, lipsa de sprijin sau de formare etc.). Acest cadran ajută la identificarea zonelor critice unde este nevoie de suport — practic, conturează primele nevoi percepute ale grupului.

Cadran 3 — Resurse utilizate: participanții enumeră ce instrumente, platforme sau aplicații digitale folosesc deja cel mai des în activitatea lor (ex.: Google Classroom, Microsoft Teams, aplicații ca Kahoot/Quizizz, Mentimeter, Canva, instrumente de evaluare online etc.). Astfel se măsoară nivelul de familiaritate al grupului cu diverse resurse și se pot identifica resurse comune sau complementare — de exemplu, un profesor poate afla de la altul despre o aplicație pe care nu o știa. Pentru mentor, acest cadran indică ce bază de plecare există din punct de vedere al instrumentelor deja cunoscute de profesori.

Cadran 4 — Așteptări: profesorii scriu ce și-ar dori să obțină de la programul de mentorat (care le sunt așteptările și dorințele). Unii pot spune că vor soluții concrete la probleme tehnice, alții că vor idei de activități interactive

124 pentru elevi, alții că vor să devină mai încrezători sau mai organizați digital etc. Acest cadran este extrem de important pentru că ghidează direcțiile programului. Mentorul află direct de la participanți ce își propun ei să realizeze prin mentorat.

Activitatea pe cadrane se desfășoară în mod colaborativ. În prima fază, fiecare profesor reflectează individual și notează în fiecare cadran câteva idei (1–3 idei per cadran). Apoi, într-o etapă de grup mic, mentorul îi invită să discute în echipe de 3–4 persoane ce au notat, pentru 5–10 minute — astfel, împărtășirea într-un cerc restrâns crește confortul participanților de a vorbi deschis. În final, discuția revine în plen, iar fiecare grup mic prezintă principalele idei notate în cadrane. Mentorul poate sintetiza pe loc, completând eventual cadranele cu punctele esențiale care reies. Întrebări de ghidaj utile în acest context sunt: „*Observați asemănări între experiențele voastre?*”, „*Ce v-a surprins în ideile notate?*”, „*Unde simțim cele mai multe nevoi comune?*”, „*Care dintre aspecte par cele mai urgente?*”

Această activitate colectivă are efectul de a crește coeziunea grupului (profesorii realizează că împărtășesc atât succese, cât și provocări similare), de a normaliza diferențele (fiecare are un parcurs digital unic și e firesc ca unii să stăpânească anumite lucruri mai bine decât alții) și de a oferi mentorului o imagine calitativă asupra grupului — complementară datelor cantitative din chestionarele DigCompEdu. Deseori, harta în patru cadrane rămâne vizibilă pe parcursul întregului program (lipită în sala de curs sau salvată online), astfel încât grupul să revină periodic la ea pentru a vedea dacă progresează sau dacă apar provocări noi care nu erau inițial. Faptul că se pune accentul pe reflecție și schimb de experiențe între colegi reflectă importanța învățării experiențiale în dezvoltarea competențelor. Profesorii își analizează practicile și învață din ele, conform modelului lui Kolb (1984).

Analiza nevoilor și prioritizarea temelor

După ce au fost explorate experiențele și așteptările, mentorul conduce grupul într-o activitate mai structurat orientată spre identificarea nevoilor reale și a direcțiilor principale de lucru. O metodă eficientă este exercițiul „Peretele nevoilor”. Mentorul pregătește dinainte mai multe coli mari sau secțiuni pe un panou (fizic ori virtual) inscripționate cu categorii tematice relevante (de ex.: *Evaluare digitală, Lecții interactive, Colaborare & comunicare online, Resurse educaționale digitale, Predare asistată de tehnologie, Incluziune prin tehnologie, Managementul clasei digital* etc.). Aceste categorii se stabilesc în funcție de contextul școlii și de ceea ce a reieșit deja din discuții. Fiecare profesor primește un set de note adezive (post-it-uri) sau folosește notițe virtuale pe Padlet/Miro și este invitat să

formuleze concret problemele sau dificultățile pe care le întâmpină, plasând fiecare notă la categoria corespunzătoare. De exemplu, un profesor ar putea scrie la „Evaluare digitală”: „Nu știu cum să folosesc platformele pentru feedback rapid”; la „Lecții interactive”: „Mi-e greu să îi implic pe toți elevii în activitățile online — unii stau pasivi”; la „Resurse digitale”: „Nu am timp să creez materiale interactive de la zero”; și așa mai departe, fiecare participant generând 5–10 nevoi specifice.

Mentorul și grupul parcurg apoi împreună toate notițele și realizează o „clusterizare digitală” a temelor emergente. Se grupează notele similare, se redenumesc categoriile dacă e cazul, până reies clar 4–6 teme prioritare comune. De exemplu, pot rezulta teme ca „Evaluare formative digitală”, „Creșterea implicării elevilor”, „Utilizarea resurselor multimedia”, „Strategii de predare sincron/asincron” etc., în funcție de ce probleme s-au repetat. Mentorul validează această listă cu grupul, întrebând: „Simțiți că aceste categorii reflectă nevoile voastre reale?”, „Care dintre aceste teme vi se par cele mai urgente?” Acest pas este foarte important deoarece direcțiile stabilite aici vor ghida întregul mentorat ce urmează. Practic, la finalul analizei de nevoi, grupul ar trebui să aibă o listă clară de 3–5 teme centrale asupra cărora s-a convenit (ex.: implicarea elevilor, evaluare digitală eficientă, diferențierea instruirii, crearea de conținut digital etc.). Aceste teme devin obiective generale ale mentoratului de grup.

Autoreflexie ghidată și mini-interviuri în perechi

Înainte de a încheia această etapă de diagnostic colectiv, mentorul le poate oferi profesorilor un scurt moment de autoreflexie individuală asupra celor discutate. De pildă, fiecare poate nota (pe o fișă sau formular Google) răspunsuri la întrebări precum: „Care sunt două aspecte digitale concrete pe care vreau să le îmbunătățesc în practica mea?”, „Care schimbare mi-ar aduce cel mai mare beneficiu pe termen scurt?”, „Ce mi-aș dori să reușesc în următoarele 4–6 săptămâni?” Aceste întrebări îi ajută să facă legătura între nevoile generale identificate în grup și situația lor personală — practic, fiecare începe să își contureze propriile obiective inițiale. După ce scriu aceste reflecții (individual, în liniște, 3–5 minute), mentorul poate cere participanților să discute în perechi (alocate aleatoriu sau la alegere) despre ce au notat. Aceste mini-discuții în perechi (timp de ~5 minute) au rolul de a le da șansa să-și exprime cu voce tare nevoile și să le reformuleze mai clar. Mentorul sugerează explicit perechilor să folosească formule de tipul: „Ce te aud spunând este că ai vrea să... (urmat de parafrizarea nevoii)” sau „Cum ai putea formula asta ca o nevoie concretă?” ori „Dacă ar fi să alegi un pas mic spre asta, care ar fi acela?” Astfel, colegii se ajută reciproc să clarifice și să nuanțeze formularea nevoilor lor. Mentorul poate interveni discret în camere (dacă sesiunea e online, folosind breakout rooms) sau

126 ascultând din sală, doar pentru a oferi sprijin sau a se asigura că discuțiile rămân constructive.

La finalul acestor exerciții, mentorul face o sinteză, recapitulează care sunt temele centrale agreate la nivel de grup și subliniază că fiecare profesor are acum conturate 2–3 nevoi personale clar articulate. Rezultatele Etapei 1 (componenta de grup) pot fi enumerate astfel: grupul are o imagine de ansamblu asupra nivelurilor de competență digitală prezente, o listă consolidată de nevoi prioritare, câteva direcții comune de acțiune pentru program și, foarte important, s-a creat deja un climat favorabil colaborării (oamenii se cunosc mai bine, se simt în siguranță să împărtășească și au încredere în rolul mentorului ca partener).

4.2.2. Întâlnirea individuală de diagnostic și construire a relației

După activitatea de grup inițială, Etapa 1 continuă cu interacțiuni individuale între mentor și fiecare profesor participant. Scopul acestor întâlniri individuale (durata recomandată ~1 oră per profesor) este de a aprofunda diagnosticul realizat în grup, adaptându-l la contextul fiecărui profesor, și de a consolida relația de încredere la nivel personal. În esență, mentorul trece de la „cine suntem ca grup” la „care este situația ta particulară și cum te pot sprijini”, asigurându-se că fiecare profesor se simte ascultat, înțeles și cooptat ca partener în planificarea mentoratului ce urmează.

Pentru ca această întâlnire să fie eficientă, mentorul poate urma o structură în patru pași: 1) conectare și încălzire; 2) explorarea profilului digital individual; 3) identificarea nevoilor reale și a priorităților individuale; 4) direcții preliminare pentru obiective.

Conectare și încălzire

La începutul discuției individuale, mentorul creează o atmosferă relaxată și empatică. Se poate începe cu întrebări deschise precum „Cum te simți în legătură cu utilizarea tehnologiei la clasă, acum după sesiunea inițială?”, „Ce ți-a rămas în minte din discuțiile de grup?”, „Ți-a atras atenția ceva anume în harta digitală a grupului?”. Aceste întrebări de încălzire îi permit profesorului să reflecteze la experiența de grup și totodată îi semnalează că opinia lui contează. Mentorul practică o ascultare activă — aprobă din cap, reformulează („Deci spui că...”) — pentru a arăta că este pe deplin prezent în conversație. Tonul trebuie să fie cald, neprotocolar, astfel încât profesorul să se simtă confortabil să se deschidă. Această etapă inițială corespunde recomandărilor lui Knight privind „conversația pre-ciclu” (pre-cycle conversation), unde coach-ul ascultă cu empatie, reafirmă fără a judeca și comunică profesorului că îi respectă perspectiva și îi vrea binele (Knight, 2021).

Explorarea profilului digital individual

Mentorul trece apoi la a discuta concret despre situația profesorului. Aici, autoevaluarea pe baza cadrului DigCompEdu completată anterior devine un instrument de ghidaj. Mentorul poate avea la îndemână rezumatul rezultatelor pentru acel profesor (nivel general sau aspecte notabile) și îl întreabă cum percepe el/ea propriul profil digital: „*Conform chestionarului, te situezi cam la nivelul X. Ți se pare că te reprezintă acest rezultat?*” De asemenea, aduce în discuție nevoile exprimate de profesor în sesiunea de grup (de ex.: „*Ai menționat că ți-ai dori să.../că te deranjează... — hai să vorbim mai mult despre asta.*”). Mentorul pune întrebări deschise și fără ton evaluativ, pentru a scoate la iveală atât ce merge bine, cât și unde există dificultăți. Întrebări posibile: „*În ce situații folosești cel mai des tehnologia la clasă?*”, „*Ce ți-a reușit cel mai bine în acest sens?*” (astfel, profesorul evidențiază punctele sale forte), „*Care sunt cele mai mari frustrări sau obstacole când vine vorba de tehnologie?*”, „*Ai un exemplu de activitate digitală care nu a mers cum ai fi vrut?*”, „*Există ceva ce ai încercat deja să rezolvi din provocările tale?*” Scopul este ca mentorul să înțeleagă contextul unic al celui profesor: materia pe care o predă, nivelul elevilor, infrastructura de care dispune, atitudinea față de tehnologie etc. În același timp, profesorul are ocazia să reflecteze verbal asupra practicii proprii — un pas important către conștientizarea nevoilor reale.

Identificarea nevoilor reale și a priorităților individuale

După ce a ascultat perspectivele profesorului, mentorul îl ajută să sintetizeze și să clarifice care ar fi principalul aspect pe care dorește să lucreze. Uneori, profesorii vin cu o listă difuză sau foarte lungă de probleme. Un instrument util în această conversație este „*grila în 3 pași*” pentru clarificarea nevoilor, pe care mentorul o poate aplica sub forma a trei întrebări succesive:

Clarificarea nevoilor în 3 pași:

1. „*Ce te deranjează cel mai mult acum în practica ta digitală?*” — Profesorul identifică problema cea mai supărătoare sau stresantă;
2. „*Ce îți consumă cel mai mult timp sau energie?*” — Profesorul reflectează care activitate legată de tehnologie îi mănâncă resurse nejustificate de mari;
3. „*Ce impact pozitiv ar avea rezolvarea acestei probleme asupra elevilor sau asupra ta?*” — Profesorul se gândește la beneficiul concret dacă ar depăși acel obstacol.

Prin parcurgerea acestor întrebări, de obicei iese la iveală prioritatea principală. De exemplu, un profesor ar putea realiza că cel mai mult îl deranjează faptul că doar o parte dintre elevi răspund la activitățile online

128 (slabă implicare). Își dă seama că îi consumă foarte mult timp să găsească strategii pentru a motiva restul elevilor. Iar dacă ar reuși să crească implicarea tuturor, impactul ar fi ore mai dinamice și rezultate mai bune la evaluare. Astfel, necesitatea de a crește implicarea elevilor cu ajutorul tehnologiei se cristalizează ca obiectiv prioritar pentru acel profesor. Mentorul notează aceste concluzii — practic avem acum 2–3 nevoi personale clar formulate pe care profesorul le recunoaște ca fiind importante pentru el. Acest demers de identificare a focusului corespunde fazei de „identificare a realității actuale” din ciclul de coaching propus de Knight, unde coach-ul și profesorul determină ce schimbare ar avea cel mai mare impact pozitiv (Knight, 2018).

Direcții preliminare pentru obiective (pregătind Etapa 2)

În încheierea întâlnirii individuale, mentorul și profesorul discută despre viitor: având în vedere nevoile identificate, ce obiective ar putea fi stabilite și ce schimbări s-ar putea urmări în următoarele săptămâni de mentorat. Nu se formulează încă obiective SMART (aceasta se va face în Etapa 2, împreună), dar se conturează direcții de progres. Mentorul poate întreba direct: „Care crezi că ar fi schimbarea cea mai importantă pe care ai vrea să o vezi în următoarele 4–6 săptămâni?” Profesorul, reflectând la discuție, poate spune de exemplu: „Aș vrea ca elevii mei să fie mai activi — să participe toți, nu doar câțiva, când folosesc un instrument digital”. Asta devine o direcție: *creșterea implicării elevilor*. Altcineva poate spune: „Mi-aș dori să pot evalua mai ușor, fără să-mi ia atât timp să corectez” — direcție: *optimizarea evaluării formative digitale*. Mentorul poate sugera și el direcții, bazat pe ce a auzit, de genul: „Din ce îmi spui, cred că te interesează să găsești resurse multimedia eficiente” sau „Observ că am tot discutat despre cum să faci lecțiile mai interactive — poate asta e o direcție principală”. Important este ca mentorul și profesorul să cadă de acord asupra a 2–3 direcții de dezvoltare care vor sta la baza obiectivelor formale. Acest acord reprezintă, de fapt, alinierea așteptărilor — profesorul vede că mentorul a înțeles ce își dorește el, iar mentorul se asigură că profesorul este dispus să lucreze pe acele aspecte.

În plus față de aspectele de fond, această primă întâlnire individuală are și un puternic rol relațional. Mentorul aplică principiile unui parteneriat egal — tratează profesorul cu respect, ca pe un coleg expert în clasa lui. Evită să „prescrie” soluții rapide sau să judece practicile curente, oricât de ineficiente ar părea, ci mai degrabă pune întrebări și ascultă cu empatie. Validarea experiențelor profesorului („Înțeleg, și alți profesori s-au confruntat cu asta; nu e ușor.”) construiește încredere. Astfel, se creează o alianță: profesorul realizează că mentoratul nu e un examen, ci un sprijin personalizat pentru el.

Principii de comunicare și colaborare în mentorat adaptate după Knight (2007, 2018, 2021) care se aplică în contextul prezentat mai sus sunt:

Parteneriat egal: profesorul este considerat expertul în ce privește clasa sa; mentorul vine cu expertiză complementară, dar deciziile se iau împreună;

- *Ascultare activă*: mentorul pune întrebări deschise și ascultă fără a întrerupe sau a da imediat soluții; scopul e să înțeleagă perspectiva profesorului înainte de a interveni;
- *Validare*: mentorul recunoaște și confirmă valoarea experiențelor profesorului („Ai făcut foarte bine acolo...”, „E normal să te simți copleșit, mulți trec prin asta”);
- *Fără evaluare sau critică*: această etapă nu este despre a “nota” profesorul, ci despre a descoperi împreună punctele de plecare; se evită orice comparații cu alți profesori sau judecăți de valoare („ar fi trebuit să știi asta...” — complet exclus);
- *Concentrare pe puncte forte*: chiar și când se discută dificultăți, mentorul aduce în discuție calitățile și reușitele profesorului, pentru a clădi pe ele;
- *Respectarea ritmului*: fiecare profesor are ritmul său de schimbare — unii sunt gata să încerce imediat lucruri noi, alții au nevoie de timp; mentorul nu presează peste măsură, ci adaptează pașii după disponibilitatea fiecăruia;
- *Încredere în potențial*: mentorul transmite convingerea că profesorul poate progresa și rezolva problemele, că are capacitatea de a învăța — acest optimism realist crește motivația.

Aceste principii reflectă „Parteneriatul în coaching” descris de Jim Knight, care subliniază egalitatea, alegerea profesorului, vocea acestuia în dialog, reflecția, aplicarea practică (praxis) și reciprocitatea în relația de coaching (Knight, 2007). Respectarea acestor principii garantează că profesorul iese din întâlnirea de diagnostic motivat și optimist, nu descurajat. Ideal, el trebuie să simtă: „Mentorul meu mă ascultă și chiar mă înțelege. Avem niște planuri care chiar par relevante pentru ce am nevoie. Abia aștept să lucrăm pe ele”. Dacă s-a atins acest punct, Etapa 1 poate fi considerată un succes.

4.2.3. Rezultatele Etapei 1

La finalul acestei prime etape (diagnostic & relație), ar trebui obținute următoarele:

- a. profilul digital al fiecărui profesor, adică o imagine clară asupra competențelor și obișnuințelor sale digitale, cu puncte tari și slabe;

- b. lista de nevoi personale — 2–3 nevoi cheie/arie de îmbunătățire identificate pentru fiecare profesor, în termeni concreți;
- c. direcții propuse pentru obiective — pe baza nevoilor, câteva direcții de dezvoltare care vor fi transformate în obiective specifice în etapa următoare;
- d. relația de mentorat stabilită — profesorul și mentorul au ajuns la un acord despre cum vor colabora, s-a stabilit un climat de încredere și parteneriat (adesea formalizat și printr-un acord verbal sau scris de colaborare, în care se precizează angajamentul ambelor părți);
- e. calendarul orientativ al întâlnirilor următoare — mentorul prezintă structura programului (ex.: sesiuni individuale și de grup, durată totală, eventuale ateliere sau observații la clasă planificate), astfel încât profesorii să știe la ce să se aștepte.

Toate acestea pun bazele trecerii la Etapa 2, cea în care se vor stabili obiectivele concrete de atins.

4.3. Etapa 2 — Stabilirea obiectivelor având la bază modelul GROW (Whitmore, 2017)

După ce diagnosticul inițial a fost realizat și mentorul împreună cu profesorul (sau grupul) au identificat direcțiile principale de dezvoltare, următorul pas este formularea unor obiective clare care să ghideze intervențiile mentoratului. Etapa 2 se concentrează, așadar, pe stabilirea obiectivelor, folosind două cadre complementare: modelul GROW (Goal-Reality-Options-Will) pentru discuția de clarificare, model dezvoltat de Whitmore în anii 1980, dar actualizat relativ recent (Whitmore, 2017), și metoda SMART pentru formularea obiectivelor într-un mod specific și măsurabil (Doran, 1981).

Etapa de stabilire a obiectivelor este critică deoarece obiectivele bine definite oferă atât mentorului, cât și profesorului o hartă a schimbării dorite. Un obiectiv clar formulat motivează, dă direcție eforturilor și permite ulterior evaluarea progresului. În schimb, un obiectiv vag („Aș vrea să mă descurc mai bine cu tehnologia”) poate duce la confuzie și lipsă de concentrare. De aceea în mentoratul digital punem accent pe formularea de obiective SMART (Specifice, Măsurabile, Abordabile, Relevante și limitate în Timp). Procesul prin care se ajunge la aceste formulări este unul de coaching în esență, mentorul ghidând profesorul prin întrebări (conform modelului GROW) pentru ca acesta să își clarifice singur ținta, situația curentă, opțiunile de acțiune și angajamentul pentru viitor.

4.3.1. Modelul GROW pentru stabilirea obiectivelor

Modelul GROW este un instrument clasic de coaching, foarte util în conversațiile de mentorat, atunci când vrem să trecem de la identificarea unei nevoi la formularea unui obiectiv de dezvoltare. Acronimul provine de la cele patru elemente-cheie ale dialogului:

- *G — Goal (Obiectivul dorit)*: Ce vrea profesorul să obțină? Care este scopul specific spre care țintește? Discuția începe prin a clarifica țelul pe termen scurt/mediu. Mentorul se asigură că obiectivul formulat de profesor este formulat pozitiv (ce vrea să realizeze, nu ce vrea să evite) și, pe cât posibil, specific.
- *R — Reality (Realitatea curentă)*: Care este situația actuală în raport cu acel obiectiv? Ce funcționează deja bine și ce nu? Ce a încercat până acum profesorul? Aici se face o radiografie sinceră a momentului de pornire, pentru a înțelege decalajul între realitate și țel.
- *O — Options (Opțiuni posibile)*: Ce opțiuni are profesorul pentru a-și atinge obiectivul? Ce alternative, idei, strategii pot fi luate în calcul? Mentorul stimulează gândirea creativă asupra soluțiilor, ajutând profesorul să genereze mai multe variante (inclusiv unele la care nu s-a gândit inițial). Important, în această fază mentorul evită să dea el soluția; scopul este ca profesorul să își descopere propriile opțiuni, cu ușoară ghidare.
- *W — Will (Plan de acțiune & voință)*: Ce va face concret profesorul? Care este primul pas și când îl va face? Ce resurse îi trebuie, ce obstacole pot apărea și cum le va depăși? Elementul final al modelului GROW transformă discuția într-un angajament clar. Practic, se stabilește un mini-plan de acțiune: profesorul decide la ce acțiune concretă se angajează și își ia un termen. Mentorul se asigură că există și determinare (will) — adică profesorul este motivat și hotărât să facă acel pas.

Pentru a aplica modelul GROW, mentorul dedică de regulă o întâlnire separată (sau o parte consistentă dintr-o întâlnire) pentru această conversație focalizată. În cazul mentoratului individual, GROW poate fi parcurs într-o discuție unu la unu între mentor și profesor (uneori chiar la finalul întâlnirii de diagnostic sau într-o sesiune imediat următoare de 30–60 min., dedicată obiectivelor). În cazul unui mentorat de grup (dacă mentorul lucrează cu toți profesorii simultan), se poate organiza un atelier GROW în care fiecare profesor își stabilește obiectivele, eventual lucrând în pereche cu alt coleg ca să se pună întrebări reciproc — mentorul facilitând procesul. Indiferent de format, cheia este că profesorul este cel care formulează obiectivul, mentorul doar îl ghidează să fie clar și realist.

În continuare prezentăm un set de întrebări pe care mentorul îl poate folosi pe parcursul modelului GROW, adaptate contextului de mentorat educațional pentru domeniul digital.

Tabel. Modelul GROW aplicat în mentoratul pentru predare digitală

Etapă GROW	Întrebări de ghidaj (mentor)	Exemple / reflecții ale profesorului
Goal (Obiectivul dorit)	„Care este schimbarea cea mai importantă pe care o dorești în predarea ta digitală?”, „Ce ți-ai dori concret să se întâmple până la finalul acestui program de mentorat?”	<i>Exemplu de răspuns al profesorului:</i> „Aș vrea ca toți elevii mei să participe activ la lecțiile online, nu doar o parte dintre ei.”
Reality (Situția curentă)	„Ce funcționează deja bine în lecțiile tale digitale?”, „Care sunt dificultățile majore pe care le întâmpini acum?”, „Ce ai încercat până acum pentru a-ți atinge acel obiectiv?”, „Ce rezultate ai obținut și ce nu a mers?”	<i>Profesorul reflectează:</i> „Am observat că elevii se implică atunci când folosesc quiz-uri cum este Kahoot — asta merge bine. În schimb, când le dau teme clasice pe platformă, mulți nu le fac — aici am dificultăți. Am încercat să ofer puncte bonus, dar tot nu toți își fac temele...”
Options (Opțiuni posibile)	„Ce alternative ai la dispoziție pentru a-ți atinge obiectivul?”, „Ce ai putea schimba sau adăuga la modul în care predai acum?”, „Ce idei ai vrea să testezi în următoarele săptămâni?”, „Ce resurse sau ajutor ai la îndemână (colegi, instrumente, formări)?”	<i>Profesorul, cu ghidajul mentorului, generează idei:</i> „Aș putea încerca să folosesc mai multe sondaje în timpul lecției, ca să-i țin pe toți atenți... Poate i-aș putea împărți în echipe să lucreze la un proiect digital, astfel încât fiecare să aibă un rol. Am un coleg care folosește Google Forms pentru teme auto-corectante, ar fi o opțiune să învăț de la el...”

<p>Will (Plan concret și angajament)</p>	<p>„Care va fi primul pas concret pe care îl vei face?“, „Care este termenul realist până la care îl vei face?“, „Ce resurse îți trebuie ca să faci asta? Ai nevoie de ajutorul cuiva?“, „Ce obstacole anticipezi și cum le vei depăși?“</p>	<p><i>Mentorul notează răspunsurile, iar profesorul formulează un mini-plan:</i> Primul pas: „Începând de săptămâna viitoare, voi introduce un quiz online interactiv la finalul fiecărei lecții, ca să implic toți elevii.“</p> <p>Termen: „Voi face asta la fiecare oră timp de 6 săptămâni.“</p> <p>Resurse necesare: „Învăț să folosesc Mentimeter pentru întrebări live — voi aloca acest weekend să pregătesc primele quiz-uri.“</p> <p>Obstacole posibile: „S-ar putea ca unii elevi să nu aibă telefon la ore — voi pregăti și varianta pe hârtie pentru 2–3 elevi, ca să fie incluși. Dacă nu merge internetul, am un plan B să fac quiz oral.“ La final, mentorul poate întreba: „Pe o scară de la 1 la 10, cât de hotărât ești să îndeplinești acest plan?“ — dacă profesorul răspunde, de pildă, 8 sau 9, angajamentul este destul de puternic; dacă e sub 7, mentorul revine și ajustează planul până profesorul se simte confortabil și convins.“</p>
---	--	---

Următorul exemplu ilustrează, printr-un dialog structurat mentor–profesor, modul în care modelul GROW poate fi aplicat practic în mentoratul pentru predare digitală, de la clarificarea unui obiectiv general până la formularea unui plan concret de acțiune.

Tabel. Exemplu de dialog GROW (mentor — profesor)

Etapă GROW	Exemplu de dialog mentor — profesor	Observații
<p>Etapa G — Goal (Obiectivul)</p>	<p>Mentor: Haide să ne lămurim exact ce ți-ai dori să obții. Care ar fi obiectivul tău principal legat de tehnologie?</p> <p>Profesor: Păi... aș vrea ca elevii mei să fie mai implicați când folosesc tehnologia la clasă.</p> <p>Mentor: „Mai implicați“ — înțeleg. Te referi să participe activ toți, să fie atenți...</p> <p>Profesor: Da, acum doar câțiva răspund sau lucrează efectiv, restul stau pasivi.</p> <p>Mentor: Deci idealul ar fi ca toți elevii tăi să fie activi în activitățile digitale. Asta e ținta, da?</p> <p>Profesor: Exact.</p>	<p>Obiectiv general formulat: <i>creșterea implicării tuturor elevilor în activitățile digitale</i></p>

<p>Etapa R — Reality (Situția curentă)</p>	<p>Mentor: Bun, hai să vedem situația curentă. Ai spus că doar unii sunt activi. În medie, cam câți dintre elevi se implică acum?</p> <p>Profesor: Din 30 de elevi, cam 10 răspund mereu, alți 10 mai rar, iar vreo 10 aproape deloc.</p> <p>Mentor: Deci cam o treime foarte implicați, o treime deloc. În ce tip de activități vezi cea mai mare lipsă de implicare?</p> <p>Profesor: La temele postate online — foarte puțini le fac. Și la discuțiile pe forum, aproape nimeni nu scrie, doar 2–3 elevi.</p> <p>Mentor: În schimb, există și activități unde participarea e mai bună?</p> <p>Profesor: Da, când facem un Kahoot sau un quiz competitiv, se entuziasmează cam toți.</p> <p>Mentor: Deci realitatea actuală: la sarcinile clasice online implicarea e scăzută (~30%), dar la jocuri și quiz-uri interactive implicarea e mult mai bună. Ai încercat ceva până acum ca să îi faci mai activi la teme sau forum?</p> <p>Profesor: Am încercat să le dau note de participare sau să le dau feedback individual, dar nu a schimbat mult situația.</p>	<p>Rezumat mentor: implicare 30%, la anumite activități zero, la altele (quiz) ridicată.</p>
<p>Etapa O — Op- tions (Opțiuni)</p>	<p>Mentor: Haide să ne gândim la opțiuni. Ce alternative ai avea ca să crești implicarea?</p> <p>Profesor: Probabil să fac mai multe activități de tip joc/quiz, că alea clar îi atrag.</p> <p>Mentor: Bună idee. Ce altceva?</p> <p>Profesor: Poate aș putea să-i pun să lucreze în echipe la un proiect, să se încurajeze reciproc.</p> <p>Mentor: Excelent. Alte opțiuni?</p> <p>Profesor: Să discut cu ei direct, să aflu de ce nu participă... Sau să le dau un fel de recompensă, un „badge digital” pentru participare.</p> <p>Mentor: Sunt mai multe direcții: activități tip joc/quiz, lucru în echipă, feedback de la elevi, recompense.</p> <p>Care ți se pare cea mai fezabilă și cu impact mare?</p> <p>Profesor: Să introduc un element interactiv la fiecare oră, cred. Asta pot face ușor și cred că va conta.</p> <p>Mentor: În regulă. Și partea cu echipele la proiecte eventual mai încolo.</p>	

<p>Etapa W — Will (Plan și angajament)</p>	<p>Mentor: Acum, concret, ce vei face prima dată? Profesor: Voi începe să folosesc un sondaj sau quiz online la fiecare oră. De exemplu, la finalul lecției, fac un Kahoot sau Mentimeter cu 5 întrebări de recapitulare. Mentor: Îmi place! Când vei începe asta? Profesor: De săptămâna viitoare, la fiecare oră de biologie. Mentor: Perfect. Ai nevoie de ceva ajutor sau resurse? Te descurci cu Kahoot/Mentimeter? Profesor: Știu să fac Kahoot, dar Mentimeter nu prea am folosit. Mentor: Pot să te ajut eu cu Mentimeter, dacă vrei — facem o simulare împreună. Profesor: Ar fi grozav, mulțumesc. Mentor: Cu plăcere. Obstacole potențiale vezi? De exemplu, dacă unii elevi n-au telefon... Profesor: Da, m-am gândit. Le voi spune să lucreze în perechi dacă nu au toți telefon. Sau am câteva tablete la școală să împrumut. Mentor: Excelent, ai plan și pentru asta. Deci te angajezi ca următoarele 6 săptămâni să faci asta la fiecare oră. Profesor: Da, exact. Mentor: Cum te simți în privința asta, e realizabil? Profesor: Sigur, chiar sunt entuziasmat să încep.</p>	<p>Obiectiv specific stabilit: „Voi integra câte un sondaj/quiz online la fiecare oră, timp de 6 săptămâni, pentru a crește rata de participare a elevilor la 80–100%.”</p>
---	---	--

În exemplul de mai sus, putem observa cum mentorul a folosit întrebări GROW pentru a ghida profesorul de la o dorință vagă („vreau elevi mai implicați”) la un obiectiv concret („voi folosi sondaje interactive la fiecare oră, pe parcursul a 6 săptămâni, ca să cresc participarea tuturor elevilor”). Acum, o asemenea formulare trebuie trecută și prin filtrul SMART, pentru a verifica dacă îndeplinește toate criteriile unui obiectiv de calitate.

4.3.2. Formularea obiectivelor SMART

Metoda SMART este un acronim bine cunoscut pentru definirea obiectivelor, folosit intens și în educație (Doran, 1981). Un obiectiv SMART este: Specific (clar și precis, răspunde la întrebările Cine? Ce? Unde? Cum?), Măsurabil (conține criterii cuantificabile sau observabile de succes), Abordabil/Accesibil (realizabil cu resursele și timpul disponibile — nu exagerat de ambițios), Relevant (important pentru nevoile și contextul actual ale profesorului și elevilor), Încadrat în Timp (are un termen sau orizont de

136 timp clar). Prin trecerea obiectivului prin aceste cinci criterii, ne asigurăm că el este bine formulat și motivant.

De cele mai multe ori, după discuția GROW, mentorul și profesorul iau opțiunea aleasă (planul la care s-a angajat profesorul) și o redactează împreună sub forma unuia sau mai multor obiective SMART. Dacă direcțiile stabilite sunt multiple, se pot formula 2-3 obiective separate. Uneori, un obiectiv SMART mai amplu poate acoperi 2 direcții. Mentorul poate folosi o fișă structurată pentru a scrie obiectivele SMART, asigurându-se că fiecare literă a acronimului este adresată. Structura SMART de mai jos oferă un ghid clar de completare a obiectivelor, prin întrebări de orientare și indicații concrete privind informațiile care trebuie consemnate pentru fiecare componentă a acronimului, de la definirea precisă a acțiunii până la stabilirea unui termen de realizare.

Tabel. Structura SMART — ghid de completare

Componentă SMART	Întrebare de ghidaj	Ce se notează în fișă
S — Specific	Ce vrei să realizezi, concret și clar?	Descrierea precisă a acțiunii sau schimbării dorite
M — Măsurabil	Cum vei ști că ai reușit?	Indicatori: număr, procent, criterii observabile
A — Abordabil	Este realizabil cu resursele și condițiile existente?	Argumente că obiectivul nu depășește posibilitățile
R — Relevant	De ce este important acest obiectiv?	Legătura cu nevoile identificate și cu activitatea didactică
T — Încadrat în timp	Până când va fi atins obiectivul?	Termen clar sau interval de timp

Fișa SMART de mai jos oferă atât un șablon de completare, utilizat de mentor și profesor pentru formularea structurată a obiectivelor, cât și un exemplu completat, care ilustrează concret cum informațiile din dialogul de mentorat pot fi transformate într-un obiectiv clar, coerent și verificabil.

Fișă SMART — ȘABLON (pentru completare)

Disciplina context:

Profesor:

Perioada de implementare:

Componentă SMART	Formulare
Specific
Măsurabil
Abordabil
Relevant
Încadrat în timp

Formularea finală a obiectivului SMART (o singură propoziție clară):

.....

Fișă SMART — EXEMPLU COMPLETAT (pe baza dialogului anterior)

Componentă SMART	Formulare
Specific	Voi integra câte o activitate interactivă online (quiz sau sondaj) la fiecare oră de biologie, astfel încât toți elevii să aibă ocazia să răspundă.
Măsurabil	Vizez ca rata de participare activă a elevilor în aceste activități să crească de la ~50% la cel puțin 90% din clasă. Voi măsura prin numărul de elevi care răspund în quiz și prin observația directă.
Abordabil	Am resursele necesare (cunoștințe de bază Kahoot; voi folosi Menti-meter cu ajutorul mentorului; elevii au în majoritate dispozitive, voi asigura alternative pentru cei fără). Este realizabil, întrucât necesită cca 5-10 minute pe oră, timp pe care îl pot alocă.
Relevant	Acest obiectiv răspunde direct nevoii mele de a crește implicarea elevilor și de a-i motiva. Implicarea activă este corelată cu învățarea mai bună, deci este foarte important pentru ora mea.
Încadrat în timp	Implementarea se va face în următoarele 6 săptămâni (două unități de învățare), cu evaluarea rezultatelor la finalul perioadei (termen: data de ...).

Obiectiv SMART — formulare sintetică finală: „Până la data de X, voi integra la fiecare oră de biologie un quiz sau sondaj online, cu scopul de a crește rata de participare activă a elevilor la minimum 90%, de la ~50% inițial”.

Astfel formulat, obiectivul este SMART: este foarte precis (Specific), cuantificat (Măsurabil), realist în raport cu resursele disponibile

138 (Abordabil), relevant pentru problema identificată (Relevant) și delimitat clar în timp (Încadrat în timp).

În practică, mentorul poate completa împreună cu profesorul 1 sau 2 astfel de obiective SMART (nu se recomandă mai multe simultan, pentru a rămâne concentrați). De exemplu, un profesor ar putea avea: Obiectiv 1 legat de implicarea elevilor, Obiectiv 2 legat de evaluarea digitală. Important e ca numărul de obiective să fie gestionabil și aliniat cu temele centrale. Dacă din Etapa 1 au reieșit 3 direcții majore, se poate formula câte un obiectiv pentru fiecare sau se poate decide împreună prioritizarea a doar 2 direcții pentru primele săptămâni, urmând ca restul să fie abordate ulterior.

Un alt exemplu de obiectiv SMART, pentru a ilustra și alt context, poate fi formulat de o profesoară de limbi străine care are nevoie să-și eficientizeze procesul de feedback către elevi. După discuția GROW, ajunge la decizia de a folosi Google Forms cu feedback automat. Un posibil obiectiv SMART: *„În următoarele 8 săptămâni, voi implementa evaluări săptămânale prin Google Forms cu feedback automat pentru clasa a X-a, reducând timpul de corectare cu 50% și oferind fiecărui elev feedback imediat. Succesul va fi măsurat prin comparația timpului investit în corectare (scădere de la 2h la 1h per evaluare) și prin gradul de completare a chestionarelor de către elevi (țintă: >90% răspunsuri de la toți elevii)“*. Observăm că și acest obiectiv specifică acțiunea, instrumentul, publicul-țintă, indicatorii (timpul redus, rata de răspuns), relevanța (feedback imediat — care era nevoia) și termenul (8 săptămâni).

Mentorul poate folosi fișe tipărite sau documente electronice pe care profesorii să își noteze obiectivele. Este util ca aceștia să scrie efectiv formularea finală a obiectivelor — actul de a scrie întărește angajamentul. Uneori, mentorul colectează aceste formulare (sau împărtășește un document Google colaborativ unde toți își trec obiectivele, dacă e un mentorat de grup) pentru a avea o evidență clară. Evident, aceste obiective pot fi revizuite pe parcurs, dar ele devin reperul principal al etapelor următoare.

În această etapă, pot fi incluse și exemple de dialoguri sau scenarii de stabilire a obiectivelor, pentru ca profesorii să se inspire unii de la alții. De exemplu, mentorul ar putea organiza un scurt joc de rol: un mentor fictiv și un profesor discută și formulează un obiectiv — iar apoi se analizează împreună dacă acel obiectiv e SMART. Sau, dacă se lucrează în grup, fiecare profesor își poate prezenta pe scurt obiectivul și ceilalți pot oferi feedback constructiv: este destul de specific? se poate măsura? etc. Acest lucru nu doar îmbunătățește calitatea obiectivelor, dar creează și un angajament public — odată ce ai declarat obiectivul în fața colegilor, ești mai motivat să te ții de el.

4.3.3. Rezultatele Etapei 2

La finalul Etapei 2, fiecare profesor participant la mentorat ar trebui să aibă stabilite 1–2 obiective SMART personale, agreeate cu mentorul. Aceste obiective sunt practic „contractul” de lucru pentru următoarea perioadă. Mentorul se asigură că toată lumea înțelege următorii pași: de acum, se va trece la implementare, adică Etapa 3, unde se vor proiecta efectiv activitățile și intervențiile necesare pentru atingerea obiectivelor.

(Notă: flexibilitatea este importantă — dacă pe parcurs apare ceva neprevăzut sau profesorul își dă seama că obiectivul inițial a fost prea ambițios sau, dimpotrivă, prea modest, mentorul va reveni și va ajusta obiectivul. Însă trebuie evitată schimbarea ținței prea des; consecvența ajută la focalizare.)

4.4. Etapa 3 — Proiectare și implementare prin aplicarea modelului TPACK (Koehler & Mishra, 2009)

După stabilirea obiectivelor concrete, procesul de mentorat intră în faza de acțiune. Etapa 3 este dedicată planificării, proiectării și implementării efective a schimbărilor dorite în practica profesorului, cu suportul mentorului. Cu alte cuvinte, aici mentorul și profesorul (sau grupul de profesori) trec la co-crearea unor soluții didactice digitale. Se proiectează lecții sau activități concrete care integrează tehnologia în mod eficient, se aplică la clasă, iar mentorul oferă feedback, modele de bune practici și sprijin practic.

Modelul teoretic care ghidează această etapă este TPACK — acronim pentru Technological Pedagogical Content Knowledge (Koehler & Mishra, 2009), adică cunoașterea integrată a Tehnologiei, Pedagogiei și Conținutului. Conform TPACK, utilizarea de succes a tehnologiei în educație apare la intersecția dintre: cunoașterea conținutului (CK — disciplina sau materia predată, cu structura ei proprie), cunoașterea pedagogică (PK — metodele didactice, managementul clasei, modul de predare) și cunoașterea tehnologică (TK — instrumentele și resursele digitale disponibile). Mentorul va folosi TPACK ca un cadru de proiectare: atunci când planifică o lecție cu profesorul, se asigură că tehnologia aleasă se potrivește atât conținutului predat, cât și metodei pedagogice folosite. Astfel, tehnologia nu este adăugată de dragul de a fi „ceva digital”, ci vine să îmbogățească predarea și să permită atingerea obiectivelor într-un mod mai eficient sau mai inovator.

Etapa 3 cuprinde de regulă mai multe activități subordonate: planificarea lecțiilor sau intervențiilor, producerea materialelor resurselor digitale, implementarea efectivă la clasă (unde profesorul pune în practică ce a planificat, iar mentorul poate observa și oferi feedback) și modelarea de

140 bune practici (mentorul demonstrează sau furnizează exemple de metode și resurse de succes). Vom detalia fiecare aspect.

4.4.1. Co-proiectarea lecției digitale (TPACK)

Planificarea împreună a unei lecții sau secvențe didactice este nucleul acestei etape. Pe baza obiectivelor SMART stabilite, mentorul și profesorul aleg o lecție sau o serie de lecții viitoare pe care să le deseneze împreună astfel încât să atingă obiectivul. De exemplu, dacă obiectivul este „creșterea implicării elevilor cu 30% prin activități interactive“, atunci se alege o lecție viitoare la care se vor introduce acele activități interactive. Dacă obiectivul e legat de evaluare digitală, se planifică un moment de evaluare în următoarele săptămâni și se proiectează cum va fi realizat digital.

În acest proces de co-proiectare, mentorul joacă rolul de facilitator și expert consultat, iar profesorul rămâne decidentul principal (pentru că el își cunoaște elevii și conținutul disciplinei cel mai bine). Practic, se creează un parteneriat creativ, context în care cei doi stau la masă (sau pe Zoom) cu planul de lecție în față și îl construiesc împreună. Mentorul aduce cunoștințe despre instrumente digitale și strategii pedagogice inovative, iar profesorul decide ce se potrivește conținutului și clasei sale.

Un mod eficient de a structura această planificare este folosirea unei Fișe de planificare TPACK, care include elemente-cheie precum:

- CK (Content Knowledge — Conținutul): Ce *conținut specific* va fi predat în această lecție? (ex.: ecuațiile de gradul II, sau timpul trecut în engleză, sau fotosinteza la biologie). Se notează conceptele/abilitățile vizate.
- PK (Pedagogical Knowledge — Pedagogia): Ce *strategie pedagogică* se va folosi? (ex.: predare directă, învățare prin descoperire, discuții de grup, lucru pe proiecte, învățare bazată pe probleme etc.). Aici se decide *cum* vor învăța elevii: prin experiment, prin exerciții practice, prin joc, prin colaborare etc. Alegerea metodei trebuie să potrivească atât conținutului, cât și nevoilor elevilor.
- TK (Technological Knowledge — Tehnologia): Ce *instrumente sau resurse digitale* vor fi integrate? Și cu ce scop? Mentorul propune, de pildă: „Pentru recapitulare putem integra un quiz Kahoot“, sau „Pentru predarea conceptului abstract putem folosi o simulare virtuală“, ori „Pentru lucru în grup ar merge un Google Jamboard ca să colaboreze toți simultan“. Se trec în plan exact tehnologiile alese (platforme, aplicații, echipamente etc.) și rolul fiecăreia în lecție.

Pe lângă aceste trei elemente fundamentale, planificarea trebuie să se includă și detalii concrete ale structurii lecției. Un posibil plan al lecției digitale poate arăta astfel:

Etapе ale lecției	Întrebări / detalii pentru ghidare	Exemple
Introducere (engagement):	Cum vei capta atenția elevilor și vei conecta lecția cu cunoștințele anterioare?	<ul style="list-style-type: none"> - o scurtă întrebare pe Mentimeter; - un video de introducere de 2 minute; - o provocare de brainstorming pe Padlet etc.
Prezentare conținut nou / Predare:	Ce informații noi vor fi prezentate și cum?	<ul style="list-style-type: none"> - profesorul explică noțiunea X folosind o prezentare interactivă în LIVRESQ; - elevii urmăresc un clip educațional și apoi discută
Activitate interactivă 1:	Cum aplică sau experimentează elevii primul aspect al lecției?	<ul style="list-style-type: none"> - un exercițiu în aplicația GeoGebra pentru a explora proprietățile unei funcții; - un quiz de verificare imediată a înțelegerii după prima parte teoretică.
Activitate interactivă 2: (pot fi mai multe, după nevoie)	Cum aplică sau experimentează elevii acest aspect al lecției?	<ul style="list-style-type: none"> - elevii se împart în grupuri breakout pe Zoom și rezolvă împreună o sarcină; - colaborează la un document Google; - fiecare rezolvă un puzzle digital etc.
Element multimedia	Ce element multimedia este integrat?	<ul style="list-style-type: none"> - un scurt video demonstrativ, o animație, un podcast de 2 minute cu un vorbitor nativ la limbi străine etc., pentru a diversifica stimulii și a oferi altă perspectivă.
Sinteză și reflectare	Cum se asigură profesorul că elevii și-au însușit cunoștințele?	<ul style="list-style-type: none"> - se face un rezumat colaborativ - fiecare elev scrie într-un formular un lucru nou învățat sau se realizează o hartă mentală comună pe Jamboard); - un quiz final (ex.: un Kahoot cu întrebări-cheie, ale cărui rezultate sunt folosite apoi ca feedback).

Evaluare sumativă / formată (dacă e cazul): Dacă lecția include și o mini-evaluare, cum se realizează? (ex.: un test Google Forms cu corectare automată sau un Socrative quiz).	Evaluare sumativă / formată (dacă e cazul): Dacă lecția include și o mini-evaluare, cum se realizează? (ex.: un test Google Forms cu corectare automată sau un Socrative quiz).	– Evaluare sumativă/formată (dacă e cazul): Dacă lecția include și o mini-evaluare, cum se realizează? (ex.: un test Google Forms cu corectare automată sau un Socrative quiz).
Teme pentru acasă / încheiere:	Se comunică tema (dacă există); Se încheie lecția eventual cu un moment de reflecție.	– elevii să realizeze un scurt video pe Flipgrid sau să răspundă la o postare pe forum – fiecare elev trimite mentorului/profesorului un mesaj anonim cu ceva ce a înțeles bine și ceva ce i-a rămas neclar.

Desigur, nu toate lecțiile trebuie să urmeze exact această schemă, dar ideea este că mentorul și profesorul creează împreună un scenariu detaliat, pas cu pas, integrând elementele digitale necesare. Pentru un plus de rigoare, în plan se poate include și rubrica „De ce folosim tehnologia X aici?” — ca să ne asigurăm că fiecare instrument digital are un scop pedagogic clar (de exemplu: „Folosim un video pentru că ilustrează fenomenul mai clar decât o descriere statică; folosim un quiz live pentru că oferă feedback instant și crește atenția“).

Un exemplu concret ar putea fi utilizarea platformei LIVRESQ (o platformă românească de creare de lecții digitale interactive). Mentorul ar putea propune co-crearea unei lecții în LIVRESQ, care apoi să fie folosită la clasă. Tabelul de mai jos prezintă un model de aplicație practică, utilizând LIVRESQ, ce poate fi integrat ca un instrument de lucru care sprijină mentorul și profesorul în co-crearea, planificarea și implementarea structurată a unei lecții digitale interactive, de la definirea conținutului și a strategiilor didactice până la verificarea calității și aplicarea efectivă la clasă.

Tabel. Lecție digitală LIVRESQ

Secțiune	Câmp / Element	Conținut (exemple)
Identificarea lecției	Tema lecției digitale	Fracții — comparare și operații sau Călătoria lui Făt-Frumos — poveste interactivă
	Tipul lecției	introducere de conținut / exersare / investigație / evaluare / lecție mixtă — se alege ce tip se potrivește

Checklist — elemente obligatorii într-o lecție LIVRESQ	Pagină de introducere clară	Titlul lecției și obiectivele pe înțelesul elevilor
	Activități interactive	Minimum 3 activități interactive (drag-and-drop, quiz, hotspot etc.)
	Element multimedia	Cel puțin un element multimedia (video sau audio integrat)
	Mini-evaluare	O mini-evaluare cu feedback automat (ex.: un test de 5 întrebări la final)
	Concluzii / reflecție	O secțiune finală de concluzii sau reflecție (întrebări deschise pentru elevi despre ce au învățat)
	Adaptare la vârstă	Activități adaptate nivelului de vârstă al elevilor (potrivite ca dificultate și design)
Verificare mentor-profesor	Observație	Mentorul și profesorul pot verifica proiectul lecției în raport cu acest checklist, pentru a se asigura că lecția digitală este interactivă și completă
Planificare TPACK	Conținut (CK)	Ce conținut esențial se predă? (ex.: „Teorema lui Pitagora” — definire și aplicații)
	Pedagogie (PK)	Ce strategie se folosește? (ex.: descoperire — elevii vor măsura laturile triunghiurilor într-un app și vor deduce relația; sau predare explicită urmată de exerciții)
	Tehnologie (TK)	Ce instrumente în LIVRESQ / alte platforme integrăm? (ex.: Activități: 1) Quiz de verificare a cunoștințelor anterioare; 2) Drag & Drop pentru asociere; 3) Hotspot interactiv pe o imagine geometrică; 4) Carusel multimedia cu exemple; 5) Cronologie — dacă e istorie etc.; se bifează sau se notează instrumentele alese)
Plan detaliat	Introducere	ecran cu o provocare: „Știați că puteți calcula distanța dintre două puncte fără să le măsurați direct? Bine ați venit la lecția despre Pitagora...”
	Resursă multimedia	video scurt care demonstrează vizual teorema în acțiune;
	Activitate 1	ecran interactiv: elevii mută pătrățelele pe laturile triunghiului pentru a vedea relația — drag & drop;
	Activitate 2	quiz de 3 întrebări — elevii calculează ipotenuza unor triunghiuri, scriu răspuns și primesc feedback;
	Activitate 3	problemă practică ilustrată — eventual un mini-joc
	Mini-evaluare	test sumativ de 5 întrebări cu scor final
	Reflecție finală	„Scrie în câteva rânduri ce aplicație practică are teorema lui Pitagora în viața de zi cu zi” — elevii răspund deschis, profesorul le vede răspunsurile

Implementare — planificare practică	Data implementării	„15 martie, ora de matematică la clasa a VII-a B”
	Context	clasa, număr de elevi, laborator de informatică / tabletele elevilor etc.
	Durata	50 minute sau 2 ore succesive, dacă lecția este complexă

Toate aceste detalii sunt stabilite înainte de ora propriu-zisă. Uneori, mentorul și profesorul pot chiar repeta sau simula parțial lecția, mai ales dacă se folosesc tehnologii noi pentru profesor — de exemplu, intră împreună într-un demo de Google Classroom pentru a observa cum vor vedea elevii activitatea. Mentorul se asigură că profesorul este pregătit tehnic: are conturile create, știe să pornească aplicația, a testat linkurile, are un plan B dacă ceva nu merge (de exemplu, dacă pică internetul, ce faci?).

Această etapă de co-proiectare este foarte formativă pentru profesor. Prin colaborarea cu mentorul, el învață efectiv cum să gândească o lecție integrând tehnologia într-un mod pedagogic solid. De multe ori, după 1-2 astfel de planificări, profesorul capătă încredere și abilități să conceapă singur lecții similare. Mentorul poate furniza și modele de planuri sau lecții realizate de alții, ca sursă de inspirație. De exemplu, îi poate arăta profesorului: „Uite, așa arată o lecție digitală bună la disciplina ta — hai să vedem ce putem adapta din ea”.

4.4.2. Implementarea la clasă și modelarea bunelor practici

După ce planul este gata, vine momentul implementării la clasă, adică profesorul desfășoară efectiv lecția sau activitatea pe care a proiectat-o cu elevii săi. Aceasta este o componentă esențială, deoarece mentoratul nu rămâne la nivel de teorie, ci trebuie să producă schimbare reală în practică. În plus, implementarea oferă materialul necesar pentru etapa următoare (reflecție și feedback).

În funcție de context, implementarea la clasă poate fi observată direct de mentor sau poate fi înregistrată/relată ulterior. Ideal, mentorul (sau un coleg mentor egal) asistă la oră, *nu* în postura unui inspector sau evaluator, ci ca observator suportiv. Desigur, prezența mentorului în clasă se face cu acordul profesorului și într-o manieră discretă — eventual mentorul stă în spatele clasei, ia notițe, poate chiar participa la activitate dacă e cazul (de exemplu, într-un joc de rol). Dacă prezența fizică nu e posibilă, se pot folosi metode alternative: profesorul poate filma ora (integral sau segmente) și apoi analiza împreună cu mentorul sau mentorul poate asista prin videoconferință dacă lecția e online.

Observarea la clasă de către mentor are ca scop colectarea de informații obiective despre cum decurge lecția: cum reacționează elevii la elementele digitale, unde par implicați, unde apar dificultăți, cum se descurcă profesorul cu noile instrumente etc. Mentorul folosește aceste notițe nu pentru a „judeca” ora, ci pentru a oferi un feedback bogat și specific în etapa de reflecție. În prealabil, mentorul și profesorul pot agreea asupra focalizării observației (de exemplu, profesorul îi poate spune mentorului „Te rog urmărește-mi gestionarea timpului, am emoții că activitățile poate îmi iau prea mult” sau „Uită-te dacă elevii din spate participă și ei, că la ei am mereu probleme”). Astfel, mentorul știe la ce să fie atent (pe lângă ce observă în general). Eventual, mentorul ar putea folosi o fișă de observație simplă, structurată după obiectiv (de exemplu, dacă obiectivul e implicarea elevilor 90%, notați pe parcurs câți elevi răspund la activități, semne de participare).

Modelarea de bune practici poate interveni în două moduri în această etapă:

- 1.) *modelare directă în clasă* - în unele cazuri, mentorul și profesorul pot preda în co-teaching o parte din lecție, astfel încât mentorul să demonstreze o tehnică. De exemplu, dacă profesorul nu se simte stăpân pe un instrument, mentorul poate prelua 5-10 minute din oră ca să modeleze cum se face (ex.: conduce el un joc Kahoot ca să vadă profesorul live cum interacționează cu elevii). Sau mentorul poate demonstra cum să facă o discuție interactivă reușită, iar data viitoare profesorul încearcă singur. Acest co-teaching trebuie făcut cu delicatețe, pentru ca profesorul să nu simtă că i se „fură” ora — de aceea se agreează dinainte: „La activitatea 2, preiau eu să moderez discuția, apoi îmi cedezi din nou ștafeta”.
- 2.) *modelare prin exemplu în afara clasei* - mentorul îi poate oferi profesorului ocazia să vadă un alt coleg care practică deja cu succes o anumită metodă sau tehnologie. De exemplu, îl invită să asiste la ora altui profesor (fie fizic, fie la un video cu predare exemplară) sau îi arată materiale/produse finale realizate de alți profesori. Acest tip de modelare inspiră și arată că „se poate”.

De multe ori, mentorii pun la dispoziție o bibliotecă de bune practici (exemple de lecții, planuri, proiecte realizate în contexte similare). În cadrul programului de mentorat digital, se pot organiza micro-sesiuni de demonstrație. Exemplu: mentorul ține un mic *workshop* unde simulează cu grupul de profesori o mini-activitate ca și cum ar fi elevi, pentru a le arăta perspectiva elevului într-un demers digital. De pildă, îi pune pe profesori în rol de elevi să joace un webquest sau un escape room digital de

146 10 minute — ca apoi, în reflecție, ei să discute ce au simțit și cum ar putea folosi la clasă.

Pentru a structura implementarea și modelarea, programul de mentorat poate include explicit un calendar: știm că în săptămânile 3–4 profesorul X implementează lecția Y; în săptămâna 5 ne întâlnim într-un atelier de analiză a lecțiilor implementate; mentorul vizitează orele conform programării etc. O planificare riguroasă ajută la menținerea ritmului — altfel, există riscul ca din lipsă de timp profesorul să tot amâne aplicarea noului plan. Mentorul trebuie să fie proactiv în această etapă: încurajează, amintește, invită profesorul să treacă la acțiune. Sprijinul practic e esențial. De exemplu, dacă profesorul se blochează la configurarea Google Classroom, mentorul îl asistă până rezolvă.

4.4.3. Studiu de caz — Proiectarea și implementarea unei lecții digitale aplicând principiile GROW, SMART și TPACK

Studiul de caz de mai jos încheie Etapa 3 și ilustrează, pas cu pas, modul în care mentorul și profesorul colaborează pentru proiectarea, implementarea și evaluarea unei lecții digitale interactive, aplicând în mod concret principiile GROW, SMART și TPACK.

1. Contextul inițial (Etapele 1 și 2)

Să luăm exemplul doamnei A., profesoară de geografie, participantă într-un program de mentorat digital.

- Etapa 1: dna A. și-a exprimat nevoia de a face lecțiile mai atractive pentru elevii de clasa a VI-a, care păreau plictisiți de predarea tradițională.
- Etapa 2: cu ajutorul mentorului, și-a stabilit următorul obiectiv SMART:

„În următoarele 4 săptămâni, voi co-crea și desfășura o lecție digitală interactivă despre climă și zone climatice, folosind hărți interactive și chestionare online, astfel încât cel puțin 80% dintre elevi să participe activ și să obțină scoruri peste 70% la o evaluare online finală.“

2. Etapa 3 — Planificarea lecției digitale (TPACK aplicat)

În Etapa 3, mentorul și dna A. s-au așezat să planifice lecția despre climă, integrând instrumente digitale. Au decis să folosească platforma LIVRESQ pentru a structura lecția ca un parcurs interactiv.

- Conținut (CK): „Zonele climatice ale Pământului“
- Pedagogie (PK): învățare prin descoperire ghidată — elevii vor explora hărți climatice și vor trage concluzii
- Tehnologie (TK):
 - o hartă interactivă mondială (realizată în genial.ly), pe care elevii puteau da click pe diferite regiuni;

- un set de întrebări tip quiz integrat în lecție după fiecare secțiune;
- un joc de potrivire (drag&drop) în care elevii asociau tipurile de climă cu caracteristicile lor.

Mentorul a venit cu sugestii tehnologice, iar profesoara le-a ajustat la conținutul disciplinei.

3. Co-crearea lecției digitale în LIVRESQ

Mentorul și profesoara au creat împreună lecția digitală, structurată astfel:

1. Pagina de start
 - obiectivele lecției;
 - o imagine satelitară a Pământului.
2. Quiz introductiv
 - 3 întrebări pentru a verifica ce știu deja elevii despre climă;
 - întrebările formulate de dna A., implementate tehnic de mentor;
 - feedback automat oferit elevilor, în funcție de răspunsuri.
3. Explorarea conținutului
 - hartă a lumii cu zone climatice colorate;
 - pentru fiecare zonă („climă tropicală“, „climă polară“ etc.) se deschidea o fereastră cu text explicativ și imagini.
4. Activitate interactivă – Drag & Drop
 - elevii asociau denumirile zonelor climatice cu descrierile caracteristicilor (precipitații, temperaturi etc.);
 - mentorul a lucrat cot la cot cu dna A. la configurarea tehnică, asigurându-se că activitatea funcționează corect.
5. Resursă multimedia
 - un video de 2 minute despre viața în deșert vs viața în zona polară;
 - mentorul a sprijinit selecția unui video potrivit de pe YouTube, subtitrat în limba română.
6. A doua activitate interactivă
 - chestionar realizat cu Google Forms, integrat în lecție;
 - cerință: „*Numește două adaptări pe care oamenii le-au dezvoltat pentru a trăi în climatul polar*“.
 - răspunsurile erau trimise direct profesoarei.
7. Mini-evaluare finală
 - test sumativ cu 5 întrebări-grilă despre zonele climatice și caracteristicile lor;
 - feedback instant pentru elevi.
8. Reflecție finală
 - întrebare deschisă: „*Care zonă climatică ți se pare cea mai dificilă pentru viață și de ce?*“

○ răspunsurile elevilor erau postate într-un Padlet.

4. Implementarea la clasă și observarea mentorului

Cu lecția finalizată, dna A. l-a invitat pe mentor să asiste la ora de geografie, desfășurată într-un laborator de informatică dotat cu calculatoare pentru elevi.

- Elevii au fost încântați de formatul neobișnuit al lecției;
- au parcurs lecția în ritmul propriu, folosind căști audio pentru video;
- dna A. i-a ghidat și a intervenit individual acolo unde elevii se blocau.
- Mentorul a observat din spate:
- majoritatea elevilor erau concentrați la monitor;
- elevii discutau între ei descoperirile („Uite ce cald e la tropice!“ — „Da, dar vezi la poli? -50°C!“).

La activitatea drag&drop au apărut mici probleme tehnice la două computere, iar mentorul a intervenit rapid pentru a le rezolva, modelând un comportament calm și eficient în fața dificultăților tehnice.

5. Rezultate și reflecție finală

Rezultatele mini-testului final au fost salvate automat:

- 26 din 28 de elevi au răspuns corect la cel puțin 4 întrebări din 5;
- peste 70%, conform criteriului stabilit în obiectivul SMART.

Ora s-a încheiat cu succes, iar elevii au aplaudat-o pe doamna profesoară — un semn clar de apreciere.

Acest studiu de caz evidențiază valoarea mentoratului în Etapa 3, în care trecerea de la planificare la implementare devine un proces colaborativ și reflexiv. Prin co-crearea lecției digitale, mentorul și profesoara au reușit să armonizeze conținutul disciplinar, strategiile pedagogice și utilizarea tehnologiei, ilustrând aplicarea practică a cadrului TPACK. Rolul mentorului nu a fost acela de a prelua controlul, ci de a oferi sprijin tehnic și ideatic la momentul potrivit, lăsând profesoarei spațiul necesar pentru a-și asuma implementarea la clasă. Observarea atentă și intervențiile minime, orientate spre modelarea unor bune practici (gestionarea calmă a problemelor tehnice, susținerea implicării elevilor), au contribuit la succesul lecției și la dezvoltarea competențelor profesionale ale profesoarei. În ansamblu, cazul demonstrează că mentoratul eficient nu doar îmbunătățește calitatea lecției digitale, ci sprijină profesorul în dobândirea încrederii și autonomiei necesare pentru a continua să inoveze în propria practică didactică.

4.5. Etapa 4 — Reflecție și consolidare prin aplicarea modelului SAMR (Puentedura, 2014) și implicarea în comunități de practică (CoP)

După ce intervențiile planificate au fost implementate, este timpul pentru reflecție asupra a ceea ce s-a întâmplat și pentru consolidarea învățării pe termen lung. Etapa 4 încheie ciclul mentoratului digital, concentrându-se pe analiza critică a lecțiilor realizate, ajustarea abordărilor dacă e cazul, evaluarea nivelului de integrare a tehnologiei atins (prin prisma modelului SAMR), precum și pe extinderea orizontului profesorului dincolo de programul de mentorat — prin implicarea în comunități de practică (CoP) și angajarea într-un proces continuu de dezvoltare profesională reflexivă.

Pe scurt, după ce profesorul a experimentat noile metode, e crucial să-l ajutăm să învețe din experiență — atât din reușite, cât și din dificultăți — și să-l conectăm cu alți colegi pentru a-și menține motivația și progresul. Vom aborda mai întâi reflecția individuală (și de grup) asupra lecției, folosind inclusiv modelul SAMR (Puentedura, 2014) pentru evaluarea profunzimii integrării tehnologiei, apoi vom discuta despre comunitățile de practică ca spațiu de dezvoltare continuă.

4.5.1. Analiza și reflecția asupra lecției (modelul SAMR)

Imediat sau la scurt timp după implementarea lecției/activității digitale, mentorul și profesorul se întâlnesc pentru o ședință de debriefing. Scopul este să discute cum a decurs totul, ce obiective s-au atins și ce se poate îmbunătăți în viitor. Această discuție de reflecție este poate la fel de importantă ca implementarea însăși, deoarece aici se sedimentează învățarea. Fără reflecție, profesorul ar putea trage concluzii pripite („A mers prost, deci nu mai fac niciodată așa ceva” sau „A mers perfect, deci nu mai e nimic de schimbat”), pe când cu o analiză ghidată, concluziile vor fi mai nuanțate și generative.

Mentorul începe de obicei cu întrebări deschise, lăsând profesorul să-și exprime la cald percepția: „Cum te-ai simțit? Ți s-a părut că lecția a mers conform planului?”, „Ce reacții ai observat la elevi?”, „Ce a funcționat bine, în opinia ta și ce nu chiar așa cum te așteptai?” Profesorul își împărtășește impresiile — de multe ori, plin de entuziasm dacă a fost un succes sau puțin dezamăgit dacă ceva n-a ieșit perfect. Rolul mentorului este să asculte activ și apoi să ofere un feedback bogat, pornind de la notițele sale de observație.

O abordare utilă este metoda Apreciativă — Critică — Constructivă, fundamentată pe principiile feedbackului formativ și ale practicii reflexive, care susțin oferirea de observații echilibrate, bazate pe fapte, și stimularea

150 reflecției profesorului asupra propriei practici (Hattie & Timperley, 2007; Schön, 1983). Această metodă poate fi aplicată în practica mentoratului digital astfel:

- 1.) Mentorul începe cu aprecieri sincere („*Mi-a plăcut mult cum ai gestionat momentul în care s-a blocat aplicația — ai rămas calmă și ai găsit imediat soluția, elevii nici nu s-au impacientat. A fost excelent.*” sau „*Elevii au fost foarte implicați la activitatea de grup — se vede că i-ai motivat bine din start.*”)
- 2.) Apoi discută eventualele aspecte critice, fără a acuza, ci punând întrebări: „*Am observat că spre final unii elevi își pierduseră concentrarea. Ai simțit și tu asta? Ce crezi că i-a făcut să își piardă interesul?*”, lăsând profesorul să analizeze cauza (poate lecția a durat prea mult sau erau obosiți).
- 3.) Mentorul adaugă observațiile sale obiective: „*La ultimele 10 minute, am numărat vreo 5 elevi care nu mai urmăreau ecranul, se jucau pe telefoane. Poate pentru că terminaseră mai repede quiz-ul final și nu aveau altceva de făcut*”. Aceasta nu e o critică personală, ci un fapt; apoi vine partea constructivă: „*Data viitoare, ne putem gândi la un plan pentru acei elevi care termină mai repede — de exemplu, să aibă o sarcină suplimentară opțională sau să îi pui să-i ajute pe alții*”. Astfel, reflectând, profesorul învață cum să gestioneze mai bine situația similară pe viitor.
- 4.) Întrebări de reflecție pe care mentorul le poate folosi în acest debriefing (fiind și ele un “instrument de lucru”):
 - „*În ce măsură crezi că ți-ai atins obiectivul propus? Ai niște evidențe (rezultatele testelor, feedback de la elevi) care să susțină asta?*”
 - „*Ce a fost diferit în modul cum ai predat față de metodele tale obișnuite? Cum crezi că a influențat tehnologia acest lucru?*”
 - „*Ce ți-a plăcut ție cel mai mult la această lecție? Dar elevilor, ce crezi că le-a plăcut?*”
 - „*Dacă ar fi să ții aceeași lecție din nou, mâine, ai face ceva diferit? Ce anume și de ce?*”
 - „*Te-a surprins ceva în mod deosebit (în bine sau în rău) în timpul activității?*”
 - „*Ce ai învățat tu, ca profesor, din această experiență?*” (aceasta e foarte importantă — îi conștientizează progresul)
 - „*Cum ai descrie nivelul de integrare a tehnologiei în această lecție? A adus tehnologia ceva cu adevărat în plus față de o lecție tradițională?*” — aici intrăm în discuția pe modelul SAMR.

Modelul SAMR oferă un cadru pentru a evalua profunzimea integrării tehnologice într-o lecție, pe patru niveluri: Substituire, Augmentare, Modificare, Redefinire (din engleză Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition).

- *Substituire*: Tehnologia este folosită ca un înlocuitor direct al unui instrument tradițional, fără nicio schimbare funcțională. (Ex.: profesorul prezintă un PDF la videoproiector în loc de a scrie la tablă — efectiv aceeași informație, alt mediu.)
- *Augmentare*: Tehnologia înlocuiește ceva tradițional, dar cu o îmbunătățire funcțională. (Ex.: în loc de test pe hârtie, face test pe Google Forms și primește automat grilele corectate și statistici — mai eficient și feedback mai rapid.)
- *Modificare*: Tehnologia schimbă semnificativ activitatea de învățare, permițând reprojectarea unor părți ale lecției. (Ex.: elevii colaborează în timp real la același document online — lucru dificil de realizat pe hârtie; sau profesorul folosește simulări interactive în loc de experiment fizic — modificând modul de învățare.)
- *Redefinire*: Tehnologia permite crearea de noi activități înainte de neconceput în absența ei. (Ex.: elevii realizează un proiect global împreună cu o clasă din altă țară prin videoconferință — ceva imposibil fără tehnologie; sau creează un filmuleț VR despre un subiect, etc.)

Acest model nu are intenția de a spune că „mai sus e întotdeauna mai bine” — uneori substituirea e absolut în regulă. Dar, ideal, mentoratul digital aspiră ca profesorii să experimenteze nivelurile superioare (Modificare, Redefinire), unde tehnologia transformă învățarea, nu doar o adjunctează.

În reflecție, mentorul poate întreba: „Uite, în lecția ta am folosit un quiz online în loc de unul pe hârtie — asta ar fi substituire sau augmentare? Eu aș zice augmentare, pentru că ai avut feedback instant și elevii au fost mai motivați decât la un test clasic — deci a adus un plus”. Apoi: „Dar proiectul colaborativ pe Padlet cum ți se pare? Eu cred că e deja la nivel de modificare — elevii au putut colabora dincolo de limita fizică a caietului, ceea ce înainte nu se putea decât discutând oral”. Astfel, profesorul devine conștient la ce nivel s-a situat. Dacă este la primele niveluri, mentorul îl poate provoca: „Ce crezi că am putea face data viitoare ca să ducem un pas mai sus, spre modificare sau chiar redefinire?” De exemplu, dacă până acum a augmentat o activitate (a făcut testul online), poate data viitoare va încerca să modifice designul lecției (introducând ceva interactiv ce schimbă modul de învățare).

În exemplul doamnei A. de la geografie se pot identifica elementele:

- quiz-ul introductiv online — augmentare;
- harta interactivă unde elevii au explorat singuri informații — asta deja e o modificare a modului clasic (când doar profesorul ar fi prezentat harta);
- activitatea cu Padlet de la final (elevii scriu reflecții care sunt vizibile întregii clase și pot comenta) — asta e tot un nivel de modificare. Nu am avut un exemplu de redefinire completă acolo — ar fi fost poate dacă elevii ar fi colaborat cu altă școală sau ar fi creat un vlog despre climă și l-ar fi publicat global. Mentorul poate menționa: „Știi, ceea ce ai făcut tu e grozav, e cam la nivel de Modificare. Redefinire ar fi de exemplu dacă elevii tăi ar face un schimb de date meteo reale cu o clasă din altă țară printr-o platformă — poate ceva de vis pe viitor!” — asta își plantează sămânța aspirației către inovare maximă.

În finalul reflecției, se revine asupra obiectivelor SMART: s-au atins? Ce indică datele? Se documentează dacă e cazul. Dacă obiectivul nu a fost pe deplin atins, nu e un eșec, ci o ocazie de a analiza de ce și de a reajusta. Mentorul și profesorul pot decide eventuali pași următori: de exemplu, continuă încă câteva săptămâni aplicarea metodei pentru a vedea dacă se îmbunătățesc rezultatele sau ajustează obiectivul.

Fișa de mai jos este concepută ca un instrument de reflecție post-implementare, care îl sprijină pe profesor să analizeze sistematic ce a funcționat, ce dificultăți au apărut și ce lecții a învățat din integrarea tehnologiei în propria practică didactică.

Fișă de reflecție după implementare (pentru consolidarea practicii reflexive)

Scopul fișei: Această fișă sprijină profesorul în analiza propriei intervenții didactice după implementarea unei lecții sau activități digitale. Ea poate fi completată individual, în scris, ca parte a consolidării învățării și a dezvoltării unei atitudini reflexive.

Instrucțiunile de completare

Profesorul este invitat să răspundă sincer și concret la întrebările de mai jos, imediat după lecție sau la scurt timp după implementare.

1. Ce a funcționat bine în această intervenție?

(Ex.: „Activitatea de grup a fost foarte reușită, elevii au colaborat frumos folosind documentul partajat“.)

2. Ce dificultăți au apărut?

(Ex.: „Probleme tehnice la 2 tablete, plus timpul a fost prea scurt pentru discuția finală“.)

3. Ce aş ajusta data viitoare?

(Ex.: „Aş pregăti dinainte tabletele ca să fiu sigură că merg toate; aş alocă 10 minute în plus pentru concluzii“.)

4. Cum s-a reflectat această intervenție în atitudinea sau performanța elevilor?

(Ex.: „Elevii timizi au participat și ei activ în discuția online — am observat mai multă implicare din partea lor“.)

5. Ce am învățat eu, ca profesor, despre integrarea tehnologiei?

(Ex.: „Am învățat că pregătirea tehnică minuțioasă este esențială, dar odată ce totul e funcțional, elevii chiar răspund pozitiv. Mi-am depășit teama că se va crea haos — de fapt, a fost mai ordonat decât mă așteptam“.)

Această fișă poate fi inclusă într-un jurnal de mentorat, pe care profesorul îl păstrează și îl completează periodic. Mentorul are rolul de a încuraja consecvența în completare și de a valorifica reflecțiile profesorului în discuțiile ulterioare, susținând dezvoltarea unei practici reflexive continue.

4.5.2. Consolidarea în comunități de practică (CoP) și învățare continuă

Pe lângă reflecția individuală și în cadrul relației cu mentorul, un obiectiv important al Etapei 4 este să nu lase procesul să se încheie odată cu programul de mentorat, ci să integreze profesorul într-o comunitate mai largă de învățare. Mentoratul formal poate dura câteva săptămâni sau luni, dar dezvoltarea profesională trebuie să fie continuă. De aceea mentorul va încuraja profesorul (și grupul, dacă e mentorat de grup) să se implice în Comunități de Practică (CoP) — adică grupuri de colegi care împărtășesc în mod regulat idei, resurse, experiențe și se sprijină reciproc.

Conform teoriei comunităților de practică, Wenger (1998) argumentează că învățarea este un proces social care are loc prin participarea activă la un grup ce împărtășește preocupări și obiective comune. În contextul școlii, profesorii mentorați nu rămân izolați după încheierea sesiunilor individuale de îndrumare, ci se alătură unor asemenea comunități de practică interne. Acolo, ei împărtășesc experiențe, resurse și reflecții asupra predării digitale, consolidându-și identitatea profesională și creând noi cunoștințe împreună cu colegii. Această abordare evidențiază puterea învățării colaborative, unde fiecare profesor contribuie și învață totodată de la ceilalți — exact cum descrie teoria lui Wenger despre dezvoltarea competențelor prin interacțiune socială.

Mentoratul digital extinde aceste comunități locale de învățare și dincolo de granițele instituției. Profesorii sunt încurajați de mentor să

154 stabilească conexiuni cu rețele profesionale online, unde pot interacționa cu practicieni din afara școlii lor. Prin participarea la astfel de rețele — de exemplu, grupuri online de cadre didactice, webinarii sau platforme educaționale globale —, mentoratul facilitează accesul la idei și perspective diverse, sporind inovația didactică.

Integrarea mentoratului în cadrul PLC-urilor instituționale (Comunități Profesionale de Învățare) formalizează acest schimb colaborativ. Un PLC eficient presupune ca profesorii să se întrunească periodic pentru a analiza practici, a reflecta asupra progresului elevilor și a planifica împreună îmbunătățiri (DuFour, 2004). În acest fel, mentoratul digital nu este un demers izolat, ci devine parte din cultura organizațională a școlii, contribuind la o comunitate educațională unită în jurul obiectivului dezvoltării continue.

În acest ecosistem colaborativ, rolul mentorului digital este unul complex, bine definit și de standarde profesionale recunoscute. ISTE (2019) conturează un profil al mentorului (coach-ului) în era digitală, evidențind multiplele sale responsabilități: mentorul acționează ca agent al schimbării, ca designer al învățării, ca facilitator al dezvoltării profesionale și ca factor de decizie bazat pe date (orientat spre evaluarea impactului).

Mentorul poate facilita acest pas în diverse moduri concrete:

- ***Formarea unei comunități de practică interne, în cadrul programului***

Dacă mentoratul a fost de grup, chiar acel grup de profesori poate constitui nucleul unei CoP. Mentorul poate crea un grup online (WhatsApp, Facebook sau pe platforma școlii) unde toți să rămână conectați după încheierea programului. Acolo pot continua să își împărtășească succese (ex.: „Astăzi am încercat un nou joc cu elevii, a mers grozav, atașez link să vedeți și voi”), să ceară sfaturi (ex.: „Cine știe un site bun cu simulări la fizică?”) și să se susțină reciproc. Mentorul inițiază poate primele discuții, apoi comunitatea începe să se autosusțină.

- ***Conectarea cu rețele profesionale existente***

Mentorul poate recomanda profesorului să se înscrie pe platforme mai mari: de exemplu, iteach.ro — o comunitate online pentru cadre didactice, cu mii de membri, unde se pot citi articole scrise de alți profesori, se pot publica propriile experiențe, există forumuri și grupuri tematice (inclusiv despre predarea digitală). Alte exemple: grupuri populare de Facebook gen „Profesori creativi cu instrumente digitale”, unde zilnic se discută noutăți. Mentorul îi poate prezenta profesorului „ghidul de utilizare” a acestor comunități: cum postezi, cum cauți informații acolo etc., ca să-l ajute să intre activ.

- ***Comunități de practică instituționale***

Dacă școala sau inspectoratul are cercuri pedagogice sau comunități de învățare profesională (PLC — Professional Learning Communities), mentorul poate direcționa profesorul să-și împărtășească experiența acolo. De exemplu, la următoarea ședință la nivel de școală, profesorul ar putea prezenta colegilor ce a reușit să facă în cadrul mentoratului digital — devenind astfel el însuși un agent de schimbare și un posibil mentor informal pentru alții. Acest lucru consolidează și poziția lui, dându-i recunoaștere și încredere.

- ***Rețele tematice sau comunități extinse***

Există și comunități transnaționale, cum ar fi eTwinning (pentru proiecte școlare europene), sau comunitățile create în jurul unor instrumente (de ex., forumul utilizatorilor Kahoot, comunitatea Microsoft Educator etc.). Dacă profesorul și-a dezvoltat mult o anumită abilitate (să zicem a devenit foarte bun în utilizarea Google Classroom), mentorul îi poate sugera să se alăture comunității Google Educator sau să participe la webinar ca speaker — mergând astfel spre leadership.

- ***Cultura reflecției continue***

Etapa 4 mai are un rol — acela de a consolida la profesor obiceiul reflecției. Pe parcursul mentoratului, acesta a fost ghidat să reflecteze după acțiune; ideal ar fi să continue să facă asta mereu, chiar și fără mentor. Mentorul poate sugera instrumente precum jurnalul de reflecție (unde profesorul, după orice lecție importantă, notează 5 minute ce a mers și ce ar schimba), peer-observation (să își invite un coleg să îl observe la oră și să-i ofere feedback, reciproc), video self-reflection (ocazional să se filmeze predând și apoi să se uite critic la filmare). De asemenea, poate recomanda lecturi sau cursuri pentru aprofundare (ex.: un curs online despre utilizarea modelului SAMR în proiectarea curriculară sau literatură de specialitate).

- ***Evaluarea finală a programului și sărbătorirea reușitelor***

Ca parte a consolidării, se poate realiza și o evaluare finală a întregului proces de mentorat. Mentorul poate aplica același instrument DigCompEdu de autoevaluare de la început, pentru a vedea dacă profesorii simt vreo evoluție la nivel global. Sau cel puțin se face un bilanț: „*La început ai spus că ești la nivelul X, acum cum te simți?*” — mulți profesori realizează abia acum cât de mult au progresat, ceea ce le crește încrederea. Este important să se sărbătorească reușitele: fie printr-o ultimă întâlnire de grup în care fiecare împărtășește cea mai mare realizare și primește aplauzele colegilor, fie chiar prin diplome/insigne simbolice (de ex.: „Profesor inovator — a integrat cu succes realitatea augmentată la clasă” — mentorul poate oferi mici certificate de recunoaștere umoristice, pentru a marca momentul). Această

156 celebrare consolidează motivația intrinsecă: profesorii simt că efortul lor a fost valoros și recunoscut.

La finalul Etapei 4, ideal ar fi ca fiecare profesor mentorat să plece nu doar cu competențe digitale sporite, ci și cu o mentalitate de învățare continuă: să fie mai dispus să încerce lucruri noi, să știe să reflecteze la propria practică, să ceară ajutor și să colaboreze cu colegii. În acest fel, impactul mentoratului se extinde mult după încheierea sa formală, contribuind la dezvoltarea unei veritabile comunități de practică în era pedagogiei digitale.

4.6. Concluzii

În concluzie, cele patru etape ale procesului de mentorat digital — Diagnosticul & relația, Stabilirea obiectivelor (GROW), Proiectare & implementare (TPACK) și Reflecție & consolidare (SAMR și CoP) — formează un ciclu coerent de dezvoltare profesională. Mentorul își asumă rolul de facilitator al acestui ciclu, însă profesorul este în centrul său, evoluând de la stadiul inițial (de multe ori nesigur, copleșit de tehnologie) către stadiul final de practician reflexiv, cu abilități sporite și conectat la o rețea de sprijin. Procesul pune accent pe aplicabilitatea practică: fiecare teorie sau model este imediat transpus în instrumente concrete — de la fișe de autoevaluare și ghiduri de discuție până la planuri de lecție interactive și grile de analiză. Astfel, mentoratul digital devine un demers transformativ: nu doar că îl ajută pe profesor să integreze tehnologia în predare, dar îi și modifică perspectiva asupra învățării, făcând-o mai colaborativă, mai reflexivă și orientată spre inovare continuă.

Acest ghid practic al procesului de mentorat digital servește drept referință pentru mentori, formatori și profesori mentorați deopotrivă. Urmând etapele propuse și adaptând exemplele și instrumentele la propriul context, se pot obține rezultate palpabile în dezvoltarea competențelor digitale educaționale. Pe măsură ce societatea și tehnologia evoluează, astfel de procese de mentorat și coaching devin tot mai valoroase pentru sistemul educațional — asigurând că inovarea digitală este însoțită de sprijin profesional adecvat și de o comunitate care împărtășește cunoaștere. În final, succesele nu aparțin doar unui profesor sau mentor, ci devin succesele întregii comunități educaționale care învață și crește împreună.

Referințe

- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write managements' goals and objectives. *Management review*, 70(11).
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- European Commission. (2022). *SELFIE for Teachers: Supporting teachers in the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- International Society for Technology in Education. (2019). *ISTE standards for coaches*. ISTE. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-coaches>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Knight, J. (2018). Coaching to improve teaching: using the instructional coaching model. In *Coaching in education* (pp. 93-113). Routledge.
- Knight, J. (2021). *The definitive guide to instructional coaching*. Corwin Press.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Second edition. Pearson Education Inc.
- Puentedura, R. R. (2014). *SAMR: A contextualized introduction*. <http://www.hippasus.com>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Coaching educațional în era digitală

Marius-Costel Eși & Daniela Jeder

5.1. Introducere

Analiza ideii de coaching (care nu este aceeași cu ideea de mentorat sau de educație) înseamnă a aborda modalitățile de înțelegere și de asumare ontologică cu scopul obținerii și gestionării eficiente a schimbării, dezvoltării, evoluției personale și profesionale. Cu toate acestea o astfel de abordare nu presupune expertiză în propriul domeniu de competență, ci, mai degrabă, relevă necesitatea identificării și stabilirii de coordonate și obiective care să genereze schimbare eficientă și rezultate performante într-o activitate prestabilită și asumată. O astfel de schimbare devine posibilă la nivelul unei comunicări fundamentate pe dialog reciproc, responsabilitate și valorificare a rezultatelor semnificative pentru dezvoltarea personală și profesională.

Coachingul în sine reprezintă un demers independent și complementar dimensiunii mentoratului. Literatura de specialitate vorbește despre coaching atunci când aduce în discuție ideea de dezvoltare personală și profesională. Astfel, raportându-ne la dimensiunea educațională, putem vorbi despre un coaching al actorilor educaționali structurat pe diferite niveluri: coaching al profesorilor, coaching al elevilor/studentilor, coaching organizațional, coaching individual sau coaching la nivel de grup s.a.m.d. Indiferent de tipul sau forma de coaching, abordarea strategică trebuie să fie una fundamentată pe o serie de coordonate valide precum reziliență, autoreglare sau motivație. În plus, în contextul apariției și dezvoltării continue a noilor tehnologii, coachingul „tradițional” migrează spre noi orizonturi virtuale (ecoaching, coaching virtual, coaching digital), unde un rol relevant îl dețin instrumentele și resursele digitale. Prin urmare, la nivel explicativ, devine o necesitate metodologică înțelegerea ideii de coaching, astfel încât aceasta să poată fi aplicată și valorificată în context socio-educațional.

5.2. Ideea de coaching educațional în contextul societății digitale

Conceptul de „coaching” este unul care aduce în discuție dimensiunea formării personale și profesionale. Cu toate acestea un astfel de concept nu trebuie confundat cu cel de training sau de mentoring/mentorat sau chiar de consultanță. Acest concept trimite mai degrabă la un set de întrebări bine construite și orientate spre viitor. În plus, prin coaching se mizează pe acțiune și pe un scop clar, bine definit. Relația de parteneriat este una existentă între un coach și un coach-ee și se raportează la îndeplinirea de obiective pornind de la propriile resurse și nu de la experiența personală (ca în mentorat).

Literatura de specialitate admite că, atunci când suntem antrenați într-o sesiune de coaching, nu putem accepta o listă specifică de tehnici sau o standardizare a acestora. Mai mult, în coaching rezultatele sunt obținute pe termen lung în funcție de context (etapă de dezvoltare, vârstă, scop, situație socială). De aceea în coaching se vorbește atât despre forme specifice de cunoaștere (intrapersonală, interpersonală și profesională), cât și despre un parteneriat, o relație de dezvoltare (Côté & Gilbert, 2009).

Acțiunea în sine de coaching se poate derula în manieră fizică sau la nivel digital. Comun însă ambelor dimensiuni este însuși procesul de comunicare fundamentat pe suport reciproc și încredere (Schiemann et al., 2019). Iar un astfel de proces devine cuantificabil și concretizabil în măsura în care intervențiile strategice se materializează prin intermediul unui număr specific de sesiuni în vederea atingerii unor obiective prestabilite (Deniers, 2019). Unii specialiști vorbesc chiar despre un număr nelimitat de sesiuni, situație care generează desigur o serie de problematizări de natură epistemologică.

Interesant în tot acest demers este faptul că gestionarea timpului trebuie coroborată cu dimensiunea dezvoltării automotivației în raport cu o serie de strategii de concretizare a unor activități clare (Bozer & Jones, 2018; Caneva et al., 2023). În plus, prin coaching nu se urmărește o stare imperativă, ci una care permite deschiderea de noi orizonturi în ceea ce privește conștientizarea identificării de noi strategii/modalități de acțiune în vederea obținerii unei schimbări de natură pragmatică. Este vorba despre o abordare care aduce în atenție o serie de aspecte legate de identificarea și clarificarea unor priorități de natură ontologică în raport cu contextul în care acestea se pot concretiza luând în considerare strategii și obiective aferente dimensiunii coachingului.

Aducând în discuție finalizarea unor astfel de intervenții strategice, devine relevantă într-o primă etapă dimensiunea evaluativă cu privire

160 la o stare de fapt personală/profesională din punct de vedere ontologic. O astfel de evaluare ia în considerare un moment inițial față de care, ulterior, la un moment final, se va realiza evaluarea propriu-zisă (Bajpai, 2024). Într-un astfel de context, pot fi aduse în discuție aspecte ce țin de restricții, blocaje, limite în ceea ce privește atingerea propriilor obiective. Pe de altă parte, astfel de obiective trebuie să fie cât mai realiste și, desigur, cuantificabile.

Într-o a doua etapă, dimensiunea coachingului relevă nevoia elaborării unui plan de intervenție care are nevoie continuă de adaptări și de reajustări în vederea recalibrării unor coordonate ontologice ce țin mai degrabă, pe de o parte, de un management al timpului, iar pe de altă parte, din punct de vedere personal și profesional, de un management al schimbării. De altfel, coachingul trebuie perceput ca o relație de comunicare cu focusare îndeosebi spre client. Altfel spus, vorbim despre existența unui parteneriat prin intermediul căruia clientul este sprijinit în ceea ce privește conștientizarea și atingerea propriului potențial.

Dar o astfel de situație presupune și o raportare la un întreg sistem axiologic fundamentat pe structuri culturale specifice. Cu alte cuvinte, validarea unei astfel de dimensiuni depinde în bună măsură de dinamica vieții cotidiene cu care se confruntă persoanele, dinamică analizabilă în raport cu aspecte de natură socială, economică, educațională și chiar politică. Este vorba despre o înțelegere adecvată a modului în care se poate configura o dimensiune a coachingului, luând în considerare strategii și intervenții specifice pornind de la nevoile reale ale persoanelor, nevoi care trebuie corelate cu aspirațiile acestora.

Extrapolată în zona educațională, ideea de coaching aduce în atenție cum poate procesul de învățare să devină eficient în raport cu concretizarea obiectivelor. Într-un astfel de context, un rol relevant îl au nevoile reale ale actorilor educaționali, iar astfel de nevoi trebuie coroborate cu tot ceea ce înseamnă apariția și dezvoltarea noilor tehnologii de natură digitală. Apariția unei noi ere digitale a generat metamorfoze semnificative și la nivelul activităților specifice dimensiunii coachingului. Astfel, prin integrarea de noi tehnologii informaționale și comunicaționale, apariția și dezvoltarea de platforme digitale prin intermediul unor resurse digitale specifice, a apărut și dezvoltat coachingul digital. Iar existența unui astfel de coaching a permis și dezvoltarea de noi competențe digitale, prin intermediul unui nou tip de alfabetizare și a unei noi culturi de tip digital, într-un mediu digital bine structurat în raport cu satisfacerea nevoilor individuale ale beneficiarilor, dar și cu valorificarea de noi strategii educaționale caracteristice coachingului digital.

5.3. Forme specifice de coaching în societatea tradițională și cea digitalizată

Inovația digitală constituie un fundament relevant în ceea ce privește metamorfozele apărute în cadrul societății actuale. Vorbim într-un astfel de context despre o nouă societate, societatea digitală, în cadrul căreia regăsim o nouă cultură organizațională de tip digital. Interogația care generează o serie de problematizări de natură științifică este aceea dacă o astfel de societate profund digitalizată este una care se dezvoltă independent de cea tradițională sau doar o completează pe aceasta din punct de vedere al utilizării informațiilor și beneficiilor obținute.

Diversificarea coachingului relevă faptul că, odată cu apariția și dezvoltarea noilor tehnologii, acesta presupune în societatea digitalizată o serie de instrumente digitalizate și resurse online menite să faciliteze derularea și desfășurarea activităților, pornindu-se de la obiectivele asumate. Astfel, se pot identifica paradigme de coaching digital derulate la nivel individual (Allemand & Stieger, 2024) sau la nivel de grup (Kets de Vries, 2014) sau chiar hibride în contexte culturale specifice (Hadiati et al., 2023), care relevă înseși transformările regăsite la nivel educațional în societatea actuală profund digitalizată. În plus, o astfel de digitalizare determină apariția și dezvoltarea de noi competențe (digitalizate) care facilitează procesul în sine de învățare. Astfel, putem admite că și experiențele de învățare sunt noi, oferind flexibilitate și autonomie într-un astfel de proces (Hui & Sue-Chan, 2018).

Prin intermediul coachingului individual se pot realiza un feedback personalizat și o învățare autonomă, pornindu-se de la autoreflexie și automotivație. Putem vorbi într-o astfel de situație despre formarea unui ritm propriu de învățare și dezvoltare. De asemenea, prin intermediul unui coaching individual se pot obține noi informații despre punctele tari și limitele într-un astfel de proces (Losch et al., 2016).

Noile oportunități cu privire la formarea experiențelor de învățare și dezvoltare sunt vizibile totodată și la nivelul coachingului de grup (Hackman & Wageman, 2005; McCarthy, 2025). Într-o astfel de situație, se pot forma și dezvolta competențe sociale de natură digitală prin transfer și schimb reciproc de informații și bune practici. O astfel de învățare socială este posibilă ca urmare a dezvoltării competențelor de comunicare în mediul virtual/online. Discuțiile online pot fi dirijate, ghidate de către coach, iar încrederea și colaborarea reciprocă trebuie să constituie coordonate clare în ceea ce privește desfășurarea sesiunilor de coaching, cât și maximizarea rezultatelor obținute în cadrul acestora (Pietrantonio et al., 2024).

Coachingul hibrid combină toate celelalte forme de coaching în vederea eficientizării rezultatelor care urmează a fi obținute. Este vorba despre o abordare integrată a tuturor aspectelor din cadrul acestor forme de coaching. În acest mod, se poate susține ideea conform căreia experiențele de dezvoltare și de învățare dobândesc o natură complexă, iar rezultatele obținute pot optimiza relația existentă între coach, beneficiar și resursele/instrumentele digitale utilizate (Franzen-Waschke, 2021).

Sustenabilitatea coachingului hibrid rezidă în faptul că se poate realiza o imagine unitară de reflecție și de explorare referitoare la dimensiunea activităților derulate. Mai mult, se poate vorbi despre o anumită eficientizare la nivel temporal și spațial, diminuându-se astfel anumite costuri de natură organizatorică. De asemenea, și nevoile beneficiarilor pot fi facilitate printr-un proces de flexibilizare temporală, de natură geografică, a organizării ședințelor de coaching. Deciziile și strategiile de intervenție pot fi personalizate de către coach în funcție de contextul dat și de nevoile personalizate ale fiecărui beneficiar în parte.

De asemenea, când vorbim despre diversificarea coachingului la nivelul unei societăți digitalizate, putem face trimitere la coachingul asincron concretizabil prin intermediul platformelor digitale și care poate fi combinat cu activități specifice coachingului sincron sau hibrid. O astfel de formă de coaching asincron devine relevantă în măsura în care beneficiarii pot participa în mod personalizat, flexibil, adaptându-se propriului program și ritm de învățare. Altfel spus, beneficiarul poate răspunde sarcinilor în mod adecvat în funcție de disponibilitățile personale și, totodată, poate analiza și evalua propriul progres înregistrat de la o sesiune la alta. În acest mod, se pot dezvolta responsabilitatea și procesul de autorefecție (Ribbers & Waringa, 2015).

O problemă care suscită interes într-un astfel de context explicativ este cea a relației dintre coachingul digital și leadershipul educațional. Devine fundamentală o astfel de relaționare prin faptul că procesul de coaching poate facilita performanța la nivel organizațional și personal pe baza încrederii și a conștientizării propriilor comportamente. De asemenea, nu trebuie neglijat rolul pe care gândirea și valorificarea metodelor îl au în cadrul unor astfel de activități (Popper & Lipshitz, 1992).

Extrapolată în sfera coachingului digital, o astfel de relaționare transpune nevoia adaptării și schimbării de strategii în acord cu noul context instructiv. La nivelul unui astfel de leadership educațional vorbim despre noi competențe apărute și dezvoltate în interiorul mediului/spațiului digital. Astfel de competențe digitale pot constitui imaginea și rezultatul îmbinării unor aspecte care țin de strategiile valorificate la nivel de persoană,

de grup sau în manieră hibridă, corelate cu resursele și instrumentele utilizate în procesul de coaching (de identificare, de asumare și de luare a deciziilor pragmatice).

Formarea unui leadership educațional depinde în acest moment de modul în care este gestionată o societate organizațională de natură educațională. Altfel spus, procesul devine posibil în măsura în care există formate și dezvoltate competențe specifice unei astfel de abordări. Iar o astfel de abordare devine concretizabilă prin optimizarea procesului de învățare și de dezvoltare cu ajutorul coachingului digital. Prin urmare se poate concluziona că apariția și dezvoltarea unui leadership educațional digital competent este direct proporțională cu asumarea și materializarea unui coaching digital eficient, capabil să răspundă unor nevoi specifice societății actuale profund digitalizate (Pratomo et al., 2022).

Desigur că la nivelul unei astfel de relații dintre coachingul digital și leadershipul educațional digital se pot regăsi o serie de aspecte care să surprindă în manieră critică unele dintre strategiile asumate și valorificate (Tsarkos, 2024). De aceea o comunicare eficientă trebuie însoțită de o imagine clară asupra performanței reale sau potențiale cu privire la derularea unor sesiuni de coaching (atât la nivel individual, de grup, cât și la nivel hibrid). Familiarizarea, exersarea și formarea unor deprinderi digitale în ceea ce privește luarea de decizii pragmatice pot constitui repere relevante în ceea ce privește buna funcționare a unei relații dintre coachingul digital și leadershipul educațional digital.

Totodată, la nivelul unei astfel de relaționări, putem vorbi despre o învățare bazată pe colaborare însoțită de exemple reciproce de bune practici. Este vorba despre o abordare a învățării și dezvoltării de natură dinamică prin care sesiunile se pot derula fiind fundamentate pe exercițiu, pe strategii de dezvoltare a unor deprinderi specifice. Mai mult, putem vorbi într-o astfel de situație despre un proces continuu de adaptabilitate din partea leadershipului educațional digital.

5.4. Coachingul digital și rolul său în procesul educațional

Dincolo de terminologia conceptuală, căreia literatura de specialitate îi acordă suficient spațiu, nu putem decât să remarcăm că mediul digital reușește în prezent să susțină ideea de autonomie educațională (Ekuma, 2024; Ellis-Brush, 2021). Învățarea poate fi una independentă și cu rezultate adecvate care pot stimula gândirea critică. În acest sens, strategiile asumate și derulate într-un mediu pur digital pot fi corelate cu noile tehnologii și în cadrul activităților de coaching digital. Pornind de la ideea că utilizarea

164 coachingului generează schimbare atât la nivel organizațional (Grover, Furnham & Aidman, 2016), cât și la nivel personal (Biswas-Diener, 2009), se poate admite și accepta eficiența acestuia tocmai prin faptul că strategiile pot fi valorificate, fiind focusate pe obiectivele și nevoile personale, dar și instituționale, vizibile într-o societate profund tehnologizată.

Un rol aparte îl deține, din punctul nostru de vedere, însăși nevoia de învățare și de dezvoltare personală la nivelul educației digitale (Berry et al., 2011). Aducem în discuție nevoia de educație și dezvoltare autonomă ca răspuns la noile schimbări generate de apariția și dezvoltarea noilor tehnologii în raport cu volumul mare de cunoștințe cu care societatea educațională se confruntă.

O astfel de stare de fapt relevă însăși nevoia de învățare eficientă fundamentată pe dezvoltarea și implementarea unor strategii de învățare (Carlsson, 2018). Altfel spus, la nivelul unei învățări autonome, cel care are în vedere propria dezvoltare trebuie să învețe cum să-și gândească în mod clar propriile obiective, astfel încât propriul proces de învățare să devină unul independent. Acest proces autonom relevă o imagine în cadrul căreia sunt evidente modalități de gestionare a propriilor emoții în raport cu strategii personalizate de învățare, dar și cu valorile și interesele manifestate într-un astfel de demers.

Gestionarea propriilor emoții presupune din partea coachingului valorificarea de strategii specifice diminuării anxietății (Jarosz, 2017) în raport cu încurajarea autoîncrederii (Wagland et al., 2015). Totodată, persoanele care trec printr-un astfel de proces de dezvoltare al competențelor socio-emoționale sunt încurajate să comunice și să interacționeze online (Cremona, 2010). Acest aspect reprezintă o etapă relevantă care completează consolidarea reflecției și încurajarea responsabilă a autonomiei procesului de învățare.

Eficiențizarea învățării și dezvoltării personale și profesionale din perspectiva coachingului trebuie să ia în considerare îndeosebi dimensiunea socio-emoțională a persoanelor implicate într-un astfel de demers (Patel et al., 2025). Astfel, anxietatea fizică poate fi însoțită și de o „anxietate digitală” ca urmare a coexistenței interpersonale în mediul digital. Altfel spus, contextul digital poate amplifica sau diminua anxietatea persoanei implicate în procesul de coaching digital.

Un astfel de stres poate fi efectul unei supraîncărcări în ceea ce privește conținutul informațional, dar și al unui bagaj emoțional presant care „forțează” persoana să răspundă rapid și fără greșală la orice stimul de natură digitală. Or, o astfel de situație nu este posibilă de fiecare dată, ceea ce generează situații confuze care pot duce la apariția stresului/anxietății.

De altfel, dependența de tehnologie poate genera un stres cotidian, determinând chiar o lipsă a conexiunii socio-emoționale la nivel interpersonal.

În acest sens, se impune, pe de o parte, sub aspectul metodologiei coachingului digital, asumarea unei strategii specifice prin care să fie identificați principalii distractori digitali, diminuarea/eliminarea acestora, cât și valorificarea instrumentelor digitale adecvate care să facă posibile eficiența și autonomia procesului de dezvoltare personală. De aceea, prin intermediul coachingului digital, este posibilă susținerea unei gândiri critice, dar și a unui proces de adaptabilitate la noile metamorfoze de natură socio-educățională. Sprijinul acordat din perspectiva coachingului trebuie să fie unul structurat, clar și să răspundă în mod eficient nevoilor persoanelor angajate într-un astfel de demers.

Pe de altă parte, literatura de specialitate corelează starea de bine cu ideea coachingului digital. Astfel, există studii care arată că starea de bine devine justificabilă la nivel educațional prin validarea coachingului digital (Hui & Passmore, 2024; Konstantinidis et al. 2021; Phaekwamdee, Darakorn Na Ayuthaya & Kiattisin, 2022). Integrarea coachingului digital la nivelul aplicațiilor mobile sau platformelor digitale poate stabili un ecart relevant între ceea ce reprezintă îndeplinirea unor obiective personale și profesionale. Conștientizarea celor două dimensiuni (personal și profesional) permite stabilirea unui echilibru sănătos la nivelul unui astfel de mediu digital. Prin urmare putem vorbi despre o creștere pragmatică a rezilienței în raport cu ideea de performanță a activităților aferente demersului de cocaching digital.

Totodată, relația dintre uman și digital relevă și nevoia unui echilibru sănătos dintre participanți și resurse/instrumente utilizate. Aducem în atenție în acest context ideea de incluziune socială și digitală a persoanelor implicate în astfel de activități (individuale sau de grup). Prin urmare satisfacția este strâns corelată cu nivelul de conexiune socială digitală, dar și cu autonomia în utilizarea instrumentelor digitale (O'Donovan et al., 2024).

Deși literatura de specialitate relevă o intensiune insuficientă, în sensul că este definit insuficient, coachingul digital poate fi pus într-o relație de sinonimie cu e-coachingul (Geissler et al., 2014) sau cu coachingul virtual (Crawford et al., 2021). Tocmai într-un astfel de context, propunerea este aceea conform căreia coachingul digital să fie diferențiat de cel fundamentat pe inteligență artificială sau construit în manieră asincronă, prin aceea că acesta trebuie concretizat doar în baza unui dialog între coach uman și beneficiar uman (Diller & Passmore, 2023). În aceste condiții, sustenabilitatea unui coaching digital depinde, așadar, de metodele și instrumentele digitale utilizate în monitorizarea și ghidarea celor angajați în procesul de

166 dezvoltare personală și profesională (Wang et al., 2023). Autoreglarea și motivația în procesul de învățare constituie coordonate care permit concretizarea unui coaching digital într-un mediu digital prin intermediul metodelor și instrumentelor digitale. Astfel, procesul de învățare și de dezvoltare are parte de flexibilizare în ceea ce privește asumarea unui stil personalizat de abordare a dimensiunii ontologice.

Prin apariția și dezvoltarea noilor tehnologii, educația are parte de o tranziție care favorizează și optimizează procesul de învățare. În aceste condiții, se poate remarca faptul că însăși ideea de coaching „fizic” se metamorfozează în una de coaching „digital”. În acest sens, transformările din societatea actuală au determinat apariția și dezvoltarea de noi competențe, cele de natură digitală, care au facilitat și au optimizat personalizarea demersului de învățare. Iar atunci când vorbim despre personalizarea învățării, avem în vedere că dezvoltarea unor astfel de competențe digitale au generat și transformări în ceea ce privește interacțiunile dintre actorii socio-educaționali (studenți, elevi, profesori, decidenți). Sunt interacțiuni posibile între actori socio-educaționali diferiți uneori ca pregătire profesională, dar cu elemente comune de natură digitală, sunt interacțiuni materializate nu doar la nivel intrasistemic, ci și intersistemic. De altfel, fundamentul unor astfel de interacțiuni este dat de un întreg proces de autoreglare și de autoadaptare continuă la noua societate digitalizată. Rămâne însă de analizat dacă, într-un astfel de context explicativ, societatea se adaptează noilor tehnologii sau noile tehnologii trebuie realizate și adaptate după nevoile actuale, dar și potențiale, ale societății contemporane?

În plus, apariția și dezvoltarea inteligenței artificiale au favorizat tranziția digitală prin utilizarea în mod direct a gadgeturilor de ultimă generație. În acest mod, putem admite că sistemele de învățare au o natură adaptativă tocmai pentru că iau în considerare metamorfoze și la nivel curricular. De asemenea, dezvoltarea platformelor educaționale au permis ca și formarea continuă a actorilor socio-educaționali să fie posibilă prin intermediul instrumentelor digitale (Taylor et al., 2008). Integrarea acestora în procesul de învățare a făcut ca progresul să poate fi monitorizat și gestionat în timp real. Este vizibil astfel un mediu digital în care se resimte nevoia dezvoltării unui coaching digital.

Personalizarea unui coaching digital presupune și realizarea de aplicații personalizate, adaptate nevoilor specifice ale fiecărui beneficiar. Sunt cunoscute astfel o serie de aplicații care pot analiza profilul unui utilizator, reușind apoi să realizeze o serie de recomandări în ceea ce privește parcurgerea unor intervenții specifice activităților de coaching, cât și cu referire la elaborarea de strategii personalizate de învățare și de dezvoltare

personală și profesională. Este cunoscut în acest sens faptul că la nivelul inteligenței artificiale pot fi identificate o serie de nevoi individuale, dar și organizaționale ale persoanelor. În acest mod, algoritmi care fundamentează baza de calcul și de date ale inteligenței artificiale pot oferi, în funcție de tipologia identificată, personalizări ale intervențiilor de coaching digital. Prin urmare vorbim despre o focusare clară a integrării inteligenței artificiale la nivelul coachingului digital, care face posibilă transformarea stării de fapt prin intervenții eficiente și specifice demersului desfășurat.

O astfel de paradigmă ia în calcul modele predictive și de relaționare în funcție de tipologiile identificate. În acest mod, buna gestionare a timpului și optimizarea angajamentului beneficiarilor în procesul de dezvoltare constituie coordonate relevante care pot dinamiza facilitarea propriului progres personal. O astfel de automatizare presupune o prioritizare a dimensiunii strategice care face posibil progresul personal. Este de remarcat arhitectura metodologică pe care o relevă o astfel de abordare a coachingului digital. Aducem în discuție valoarea și expertiza pe care participanții le pot releva în raport cu ceea ce oferă inteligența artificială referitor la buna gestionare a acestor activități.

Prin intermediul coachingului educațional digital se poate observa o valorificare mult mai largă a instrumentelor digitale în raport cu un întreg proces de adaptare a strategiilor asumate la nevoile actorilor socio-educationali. Astfel, utilizându-se o strategie pur fenomenologică, se poate accepta eficiența utilizării tehnologiei în activitatea de coaching. De aceea modalitățile de intervenție la nivelul coachingului digital sunt total diferite de cele care sunt caracteristice coachingului tradițional (Kanatouri, 2020). În acest context, devine relevantă realizarea unui feedback continuu, personalizat, prin care să fie vizibil progresul (Atkinson et al., 2022). O astfel de cartografiere digitală completează coachingul nondigital, permițând recalibrarea principalelor coordonate ale dezvoltării personale și profesionale.

5.5. Coachingul digital între provocări tehnologice și limite epistemologice

Coachingul digital perceput ca o completare a celui tradițional permite, așa cum s-a arătat anterior, facilitarea proceselor de învățare. Dar o astfel de situație devine concretizabilă în măsura în care inteligența artificială este valorificată cu scopul eficientizării și personalizării ședințelor de coaching. Dar o astfel de personalizare nu se poate bucura de validitate metodologică, deoarece nu se poate furniza un feedback personalizat pe fiecare beneficiar în parte. Chiar dacă există o serie de limite în ceea ce

168 privește utilizarea inteligenței artificiale în activitatea de coaching, trebuie totuși recunoscut rolul pe care aceasta îl are în diminuarea costurilor reale și în ce privește disponibilitățile ridicate referitoare la derularea activităților specifice (Graßmann & Schermuly, 2021, pp. 106–126).

În acest sens, prin intermediul inteligenței artificiale se poate monitoriza modalitatea de progres a beneficiarilor, luând în considerare un proces de optimizare a strategiilor de coaching. Există o serie de studii care admit că beneficiarii unor activități de coaching realizate prin intermediul inteligenței artificiale spre deosebire de cei care participă la activități de coaching specific umane nu se diferențiază foarte mult în ceea ce privește concretizarea obiectivelor propuse (Zimmer & Matthews, 2022). Cu toate acestea, deși este acceptată ideea unui program de inteligență artificială prin care se pot atinge obiectivele în urma activităților de coaching, specialiștii precizează că este de dorit ca cele două forme de coaching să fie integrate în astfel de activități. Altfel spus, ideea unui feedback permanent și a unei disponibilități continue (coachingul realizat cu ajutorul inteligenței artificiale), coroborată cu dimensiunea empatică (coachingul tradițional de tip uman), poate deveni performantă în măsura în care obiectivele stabilite anterior se concretizează ca urmare a activităților derulate (Terblanche et al., 2022).

În acest context, se poate aduce în discuție și natura pragmatico-economică a utilizării inteligenței artificiale în activitățile specifice dimensiunii coachingului digital. Astfel, integrarea inteligenței artificiale (Khandelwal & Upadhyay, 2021, pp.137–140) sau chiar a asistenților virtuali (Gupta et al., 2018, pp.419–421) în activitățile aferente coachingului poate avea un rol relevant prin faptul că poate permite anumite costuri existente pregătirii demersurilor de activitate fizică față în față. Dacă avem în vedere noile tehnologii integrate în dimensiunea coachingului (coachingul digital), putem vorbi despre flexibilizarea și diminuarea unor costuri ce țin de utilizarea anumitor resurse sau strategii în cadrul unor astfel de activități.

Ideea unei relații de complementaritate între coachingul educațional fizic și cel digital poate fi susținută în măsura în care se acceptă relevanța pe care o are implementarea instrumentelor de natură digitală într-un astfel de demers. Pot fi aduse în discuție platforme aferente acestuia, prin intermediul cărora se pot derula sesiuni de coaching (Allemand & Flückiger, 2022). Astfel de platforme pot avea o serie de funcții și scopuri bine stabilite și care funcționează pe segmente clare de nișă precum: comunicare și relaționare pe bază de videoconferințe (Webex, Classroom, Zoom, Google Meet), reflecție, automotivație și dezvoltare profesională și personală (Day One, Google Docs), feedback, monitorizare și evaluare (Mentimeter, Google

Forms), sprijin și rezolvare de probleme de natură comunicațională de forma AI sau asistenți virtuali (Chat GPT, Wysa, Bunch.ai).

Prin intermediul unor astfel de platforme sau softuri specializate se poate facilita derularea în condiții optime, flexibile și coerente a activităților de coaching. Mediul digital completează astfel și nu substituie mediul fizic, devenind un spațiu sustenabil în ceea ce privește interacțiunea dintre coach și persoanele beneficiare. O astfel de sustenabilitate poate deveni evidentă prin procesele de monitorizare și evaluare a activităților și progreselor realizate într-un anumit interval de timp.

Raportarea la tehnologie a coachingului educațional (de natură digitală) aduce cu sine o serie de limite de natură științifică prin care se confirmă apariția unor probleme legate de durata în timp a tot ce reprezintă tehnica de calcul, fiabilitatea instrumentelor utilizate, cât și o anumită dependență de automatizarea tehnică. În altă ordine de idei, scopul corelării tehnologiei și integrării inteligenței artificiale la nivelul coachingului digital trebuie să fie unul clar conturat și ancorat în realitatea educațională. În caz contrar, putem asista la o neîndeplinire adecvată, în mod eficient, a obiectivelor și sarcinilor asumate, cât și la o lipsă de profesionalism din partea celor care organizează, desfășoară și ghidează activitățile de coaching. Altfel spus, spiritul creativ uman poate fi depășit de o logică excesiv de formalizată a tehnologiei, pierzându-se sensul și semnificația pentru care a fost creată.

Totodată, o limită pe care o putem regăsi face trimitere la contextul sociocultural din mediul digital. Altfel spus, ne putem întreba în ce măsură coachingul digital este permis și acceptat la nivelul unor culturi organizaționale cunoscute ca fiind „mai rigide“ sub aspectul comunicării prin intermediul online sau a unor tehnologii de natură digitală (avem în vedere îndeosebi culturi primare sau secundare, confesiuni și culte religioase mai restrictive, discriminări și diferențe de gen etc.). De asemenea, utilizarea excesivă a tehnologiei și neluarea în considerare a gândirii și raționamentului critic la nivelul dimensiunii coachingului digital poate genera o serie de standardizări și formalisme caduce în ceea ce privește valorificarea unor strategii specifice acesteia.

Prin urmare alunecarea într-un reduționism formalizat poate genera o serie de riscuri de natură umană, dar și tehnologică, limitând astfel accesul la adevăratele experiențe de învățare și de dezvoltare regăsite la nivelul strategiilor specifice coachingului educațional de natură digitală. Experiența umană corelată cu natura subiectivă a sensului și semnificației dimensiunii coachingului trebuie să primeze, din punctul nostru de vedere, în fața unui reduționism tehnologic, fundamentat doar pe algoritmi și automatisme care nu pot personaliza în adevăratul sens natura umană și strategiile

170 pe care aceasta și le ajustează, recalibrează continuu. Cel mult, astfel de algoritmi și automatisme „digitale” pot contribui la creșterea cunoașterii științifice în domeniul coachingului digital prin intermediul unui întreg proces de adaptare la noile nevoi ale societății contemporane.

5.6. Abordări și dileme etice în coachingul digital

Orientarea spre softurile de inteligență artificială poate determina prin intermediul unei gândiri reflexive o aprofundare a ceea ce reprezintă autonomia în învățare și dezvoltare personală (Kettunen et al., 2022). Astfel, pe de o parte, experiențele de învățare și de dezvoltare relevă gestionarea socio-emoțională în manieră pragmatică a beneficiarilor activităților de coaching. Pe de altă parte, implementarea și valorificarea strategiilor aferente coachingului digital permit realizarea unor baze de date care pot oferi o serie de informații relevante în ceea ce privește identificarea unor tipare comportamentale. Pot fi aduse în discuție, totodată, și o serie de nevoi care generează alte nevoi în privința acestor comportamente (de exemplu, nevoia de a utiliza anumite informații care sunt posibile numai prin intermediul instrumentelor digitale apărute și dezvoltate ca urmare a manifestării unor nevoi inițiale).

În acest context, aducem în discuție o problemă care suscită interes din punct de vedere al moralității digitale. Diller (2024) analizează astfel de aspecte, subliniind că o astfel de relație dintre moralitate și coachingul digital trebuie să releve în primul rând responsabilitate și transparență. De aceea criteriile etice în virtutea cărora să fie materializate activitățile aferente coachingului digital trebuie să fie clar elaborate și precizate la nivelul dimensiunii consimțământului informat. Iar când aducem în discuție o serie de aspecte referitoare la dimensiunea „coachingului etic” (Lyle, 2019), putem admite că ideea de responsabilitate trimite îndeosebi la acele riscuri date de protecția și confidențialitatea datelor, cât și la gestionarea eficientă a platformelor digitale realizate în acest scop.

De altfel, astfel de platforme personalizate completează într-adevăr dimensiunile coachingului educațional sau pot avea și rol de substitut (care pot oferi o serie de recomandări și strategii considerate „realiste”) sub aspectul valorificării la nivelul dezvoltării personale și profesionale. De aceea codurile etice la nivelul utilizării și implementării digitalizării devin mai mult decât relevante într-un astfel de demers al managementului schimbării (Milner et. al, 2022), dar și al utilizării platformelor, softurilor fundamentate pe inteligență artificială (Kamphorst & Anderson, 2024). Prin urmare dimensiunea umană a coachingului nu trebuie subestimată,

nici neglijată din perspectiva utilizării și valorificării tehnologiilor digitale (Gallagher, Grierson & Susin, 2023; Kim & Lee, 2023).

Pe de altă parte, literatura și practica de specialitate vorbesc despre modele de coaching care îmbină aspecte ale coachingului tradițional cu cel digital. Un astfel de demers, cunoscut și sub denumirea de coaching hibrid, relevă utilizarea unor strategii de intervenție de natură integrativă, luând în considerare contextul socio-educational la care acesta se raportează (Auer et al., 2022). Pragmatismul unei astfel de abordări rezidă în faptul că ambele perspective, coachingul tradițional și cel digital, devin complementare sub aspectul valorificării educaționale.

Pe de altă parte, coachingul educațional translatat în online se poate confrunta cu o lipsă de funcționalitate în ceea ce privește relaționarea (Buergi, Mona, & David, 2023). Astfel, există posibilitatea ca întrebările adresate să fie prea tehnice și standardizate (ceea ce ar putea genera răspunsuri asemănătoare, diminuându-se ideea de rezolvare de sarcini și îndeplinire de obiective gradual pentru termen lung). De asemenea, orientarea excesivă pe sarcini poate duce la situații în care clientul doar bifează progresul fără să îl mai treacă prin filtrul unui raționament critic, printr-un proces de autorefecție. Prin urmare relevant din punctul nostru de vedere este ca în momentul unor activități de coaching să fie prioritizate dimensiunea empatică și cea identitară în detrimentul celei care pune accent doar pe concretizarea obiectivelor.

În fond, ceea ce contează într-un astfel de demers este sensul/scopul asumat în vederea obținerii progresului personal și profesional. Ceea ce contează cu precădere în astfel de acțiuni este însăși relația umană construită pe emoție, încredere reciprocă și siguranță. Intervențiile, de asemenea, trebuie personalizate și adaptate în funcție de fiecare client, dar și de contextul socio-educational (Meyer, 2023; Skews, 2025).

De altfel, un aspect interesant în toată această relaționare este acela care generează întrebări cu privire la responsabilitatea decizională în cadrul sesiunilor de coaching. Astfel, apar o serie de dileme etice cu privire la cine adresează și monitorizează întrebările, cine este îndreptățit să ofere un feedback în acest sens (Heitz & Leach, 2022). Mai mult, în cazul unor erori de scriere/redare a unor algoritmi care fac posibilă inteligența artificială/asistentul virtual, cine își asumă responsabilitatea?

Desigur, astfel de dileme etice pot apărea și în contextul în care se aduce în discuție dimensiunea relaționării directe dintre coach/asistent virtual/inteligență artificială și client. Astfel, putem vorbi sau nu despre emoții reale într-un astfel de context? Mai mult, dacă discuția se înregistrează/notează undeva într-un cloud și este una cu caracter sensibil, atunci cine

172 garantează confidențialitatea și siguranța acesteia? Altfel spus, cât de sigură este tehnologia digitală în astfel de situații, astfel încât să existe încredere deplină atât pe parcursul sesiunilor, cât și după derularea acestora?

Activitatea de coaching în general, ca și cea din spațiul educațional, implică respectarea principiilor etice precizate în *Codul de etică al Internațional Coaching Federation* (2025). Acestea impun respectul pentru autonomia elevilor, oferirea de „suport nondirectiv”, fără a impune soluții, evitarea dependenței de coach, precum și menținerea confidențialității informațiilor, menținerea responsabilității și încrederii (de exemplu, codul de etică ICF precizează: „păstrez, stochez și elimin orice înregistrări, inclusiv fișiere și comunicări electronice, într-un mod care să promoveze confidențialitatea, securitatea și protecția datelor, respectând legislația aplicabilă și acordurile existente”; „îmi îndeplinesc obligațiile etice și legale față de clientul(i) de coaching, sponsorul(ii), colegi și publicul larg, direct și prin orice sistem tehnologic utilizat” (de exemplu: instrumente de coaching asistate de tehnologie, baze de date, platforme, software și inteligență artificială). De asemenea, dezvoltarea profesională constantă facilitează adaptarea la diverse provocări precum utilizarea inteligenței artificiale în coaching. Valorile promovate în activitatea de coaching educațional sunt profesionalismul, colaborarea, umanitatea, echitatea, valori care susțin și promovează etica profesiei.

5.7. Concluzii și propuneri

În urma explorării unor astfel de aspecte ce țin de rolul și semnificația coachingului educațional la nivelul erei digitale, putem desprinde o serie de concluzii:

Există o serie de efecte semnificative ca urmare a desfășurării sesiunilor de coaching atât la nivelul celui tradițional, cât și la nivelul celui actual (digital). Astfel de efecte pot fi explicitate pragmatic în măsura în care se iau în considerare o serie de coordonate precum autonomia, adaptabilitatea și flexibilitatea în procesul de dezvoltare și învățare.

Intervențiile din mediul digital sunt la fel de benefice precum cele derulate față în față în măsura în care acestea sunt ghidate, monitorizate de către persoane avizate, profesioniste.

Coachingul digital face posibilă dezvoltarea competențelor digitale și a leadershipului digital.

Putem vorbi despre o serie de limite epistemologice și dileme etice la nivelul coachingului digital care pot fi recalibrate în exemple de bune practici la nivelul demersului educațional.

Coachingul educațional este util într-o societate profund digitalizată și în măsura în care face apel la resurse și instrumente digitalizate utilizate în mod responsabil și cu scopuri clare, bine definite pentru persoane, dar și pentru societate.

Luând în considerare ideile anterioare, putem admite ideea conform căreia coachingul educațional constituie o modalitate clară cu privire la autonomia procesului de învățare, dar și un instrument pragmatic în ceea ce privește dezvoltarea personală. De asemenea, orice formă de intervenție digitală se dovedește a avea o natură pragmatică în măsura în care activitatea în sine de coaching se concretizează sub atenta monitorizare a unui specialist în domeniu. De altfel, la nivelul coachingului educațional, se impune o integrare strategică a noilor tehnologii în vederea asigurării eficientizării și progresului individual, dar și la nivel de grup/echipă. Cu alte cuvinte, coachingul de tip digital îl completează pe cel tradițional, relevând un demers educațional adaptativ și în măsură să țină pasul cu noile tehnologii digitale.

Referințe

- Allemand, M., & Flückiger, C. (2022). Personality change through digital-coaching interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 31, 41–48. <https://doi.org/10.1177/09637214211067782>.
- Allemand, M., & Stieger, M. (2024). Digital coaching to promote and manage change. In K. Taku & T. K. Shackelford (Eds.), *The Routledge international handbook in human perceptions and behaviors* (pp. 309–323). Routledge.
- Atkinson, A., Watling, C. J., & Brand, P. L. P. (2022). Feedback and coaching. *European Journal of Pediatrics*, 181(2), 441–446. <https://doi.org/10.1007/s00431-021-04118-8>.
- Auer, E. M., Hutchinson, D., Eatough, E., Carr, E. W., Sinar, E. F., & Kellerman, G. (2022). The buffering effects of virtual coaching during crisis: A quasi-experimental study of changes in wellbeing, work, and social outcomes before and during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 20(2), 3–19.
- Bajpai, B. (2024). Coaching in the digital age: Exploring digitalisation's impact on executive coaching: A theoretical framework and proposed agenda shift. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 18(Special Issue), 3–15.
- Berry, R. M., Ashby, J. S., Gnilka, P. B., & Matheny, K. B. (2011). A comparison of face-to-face and distance coaching practices: Coaches' perceptions of the role of the working alliance in problem resolution. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 63(4), 243–253. <https://doi.org/10.1037/a0026735>.
- Biswas-Diener, R. (2009). Personal coaching as a positive intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 544–553.

- 174 Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 342–361.
- Buergi, M., Mona, A., & David, C. (2023). Ethics and the digital environment in coaching. In W.-A. Smith, J. Passmore, E. Turner, Y.-L. Lai, & D. Clutterbuck (Eds.), *The ethical coaches' handbook: A guide to developing ethical maturity in practice* (pp. 369–381). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003277729-23>
- Caneva, C., Monnier, E., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Avry, S., & Delher Zufferey, J. (2023). Technology integration needs empowered instructional coaches: Accompanying in-service teachers in school digitalization. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(2), 194–215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2022-0029> .
- Carlsson, C. (2018). Decision analytics mobilized with digital coaching. *Intelligent Systems in Accounting Finance & Management*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/10.1002/isaf.1421>.
- Côté, J., & Gilbert, W., (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise, *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 307-323.
- Crawford, A., Varghese, C., Hsu, H.-Y., Zucker, T., Landry, S., Assel, M., et al. (2021). A comparative analysis of instructional coaching approaches: Face-to-face versus remote coaching in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113, 1609–1627. <https://doi.org/10.1037/edu0000691>.
- Cremona, K. (2010). Coaching and emotions: An exploration of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: An International Journal of Theory, Research, and Practice*, 3, 46–59.
- Deniers, C. (2019). Experiences of receiving careers coaching via Skype: An IPA study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17(1), 72–81.
- Diller, S. J. (2024). Ethics in digital and AI coaching. *Human Resource Development International*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2315928>.
- Diller, S. J., & Passmore, J. (2023). Defining digital coaching: A qualitative inductive approach. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1148243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148243>.
- Ekuma, K. (2024). Artificial intelligence and automation in human resource development: A systematic review. *Human Resource Development Review*, 23(2), 199–229. <https://doi.org/10.1177/15344843231224009>.
- Ellis-Brush, K. (2021). Augmenting coaching practice through digital methods. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 15, 187–197. <https://doi.org/10.24384/er2p-4857>.
- Franzen-Waschke, U. (2021). Well-being and engagement in hybrid work environments: Coaching as a resource and skill for leaders to develop. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(2), 82–98. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i2.pp82-98>.
- Gallagher, T. L., Grierson, A. & Susin, C. A. (2023). Facilitating professional learning for technology coaches through crossdistrict collaboration. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(2), 216-230. DOI: 10.1108/IJMCE-07-2022-0051
- Geissler, H., Hasenbein, M., Kanatouri, S., & Wegener, R. (2014). E-coaching: Conceptual and empirical findings of a virtual coaching programme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 165–186.

- Graßmann, C., & Schermuly, C. C. (2021). Coaching with artificial intelligence: Concepts and capabilities. *Human Resource Development Review*, 20(1), 106–126. <https://doi.org/10.1177/1534484320982891>.
- Grover, S., Furnham, A., & Aidman, E. V. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLOS ONE*, 11(7), e0159137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159137>.
- Gupta, I., Di Eugenio, B., Ziebart, B., Liu, B., Gerber, B., Sharp, L., Davis, R., & Baiju, A. (2018). Towards building a virtual assistant health coach. In *Proceedings of the 2018 IEEE International Conference on Healthcare Informatics (ICHI)* (pp. 419–421). New York City, NY, USA: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICHI.2018.00067>.
- Hackman, J.R., & Wageman, R. (2005). *A Theory of Team Coaching*. *Academy of Management Review*, 30(2), 269–287.
- Hadiati, E., Dwiyanto, A., Setianingrum, D. A., & Amroini, A. Z. (2023). Hybrid learning: Analysis of transformation of Islamic education in digital era. *International Journal of Islamic Studies Higher Education*, 2(2), 152–170. <https://doi.org/10.24036/insight.v2i2.116>.
- Heitz H.K., & Leach, M.M.(2022). Ethical knowledge, dilemmas and resolutions in professional coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 15(2), 264–277. DOI:10.1080/17521882.2022.2112247.
- Hui, R. T. Y., & Passmore, J., (2024). Digital enabled coaching for individual well-being. In J. Passmore, B. Bajaj, & L. G. Oades (Eds.), *The health and wellbeing coaches' handbook: A practitioner's guide for clinicians, coaches, and health professionals*. Taylor & Francis, 225–240.
- Hui, R. T. Y., & Sue-Chan, C. (2018). Variations in coaching style and their impact on subordinates' work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(5), 663–679. <https://doi.org/10.1002/job.2263>
- Jarosz, J., (2017). An integrative literature review on the impact of life coaching on courage, fear and anxiety. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(2), 86–110. <https://doi.org/10.24384/000252>.
- Kamphorst, B. A., & Anderson, J. H. (2024). E-coaching systems and social justice: Ethical concerns about inequality, coercion, and stigmatization. *AI and Ethics*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00055-7>.
- Kanatouri, S., (2020). Digital coaching: A conceptually distinct form of coaching? In R. Wegener, S. Ackermann, J. Amstutz, S. Deplazes, H. Künzli, & A. Ryter (Eds.), *Coaching im Digitalen Wandel* (pp. 40–50). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666407420.40>.
- Kets de Vries, M. (2014). The Group Coaching Conundrum Method. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(1), 79–91. Available at: <https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/af84da1f-37d4-49b9-a0329c6a371597b6/1/>.
- Kettunen, E., Kari, T., & Frank, L. (2022). Digital coaching motivating young elderly people towards physical activity. *Sustainability*, 14, Article 7718. <https://doi.org/10.3390/su14137718>.
- Khandelwal, K., & Upadhyay, A. K. (2021). The advent of artificial intelligence-based coaching. *Strategic HR Review*, 20(4), 137–140. <https://doi.org/10.1108/SHR-03-2021-0013>.

- 176 Kim, Y., & Lee, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of non-face-to-face coaching. *Sustainability*, 15(12), 9727. <https://doi.org/10.3390/su15129727>.
- Konstantinidis, E., Vellidou, E., Fernández-Luque, L., & Bamidis, P. (Eds.). (2021). Editorial: Coaching systems for health and well-being. *Frontiers in Digital Health*, 3, 658023. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2021.658023>.
- Losch, S., Traut-Mattausch, E., Mühlberger, M. D., & Jonas, E. (2016). Comparing the effectiveness of individual coaching, self-coaching, and group training: How leadership makes the difference. *Frontiers in Psychology*, 7, 629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00629>
- Lyle, J. (2019). What is ethical coaching? *International Journal of Coaching Science*, 13(1), 3–15.
- McCarthy, G. (2025). *Successful coaching for leaders and managers: How to blend virtual and face-to-face coaching effectively for today's hybrid workplaces (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003239826>.
- Meyer, H. (2023). What is best practice in online coaching? *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 17, 77–90. <https://doi.org/10.24384/srgt-nk21>.
- Milner, J., Milner, T., McCarthy, G., & da Motta Veiga, S. (2022). Leaders as coaches: Towards a code of ethics. *Journal of Applied Behavioral Science*, 59. <https://doi.org/10.1177/00218863211069408>.
- O'Donovan, R., Loughnane, C., Donnelly, J., Kelly, R., Kemp, D., McCarthy, L., Offiah, G., Sweeney, A., Duggan, A., & Dunne, P. (2024). Healthcare workers' experience of a coach-led digital platform for better well-being. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(2), 207–225. <https://doi.org/10.1080/17521882.2024.2304793>.
- Patel, V. D., Oyebode, O., Ataguba, G., & Orji, R. (2025). Serencoach: An AI-driven persuasive digital coach for anxiety and depression management. In *2025 IEEE Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)* (pp. 1–8). Manchester, UK: IEEE. <https://doi.org/10.1109/SeGAH.2025.xxxxx>.
- Phaekwamdee, M., Darakorn Na Ayuthaya, S., & Kiattisin, S. (2022). The effects of coaching techniques on well-being of digital-technology users. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(4), 170. <https://doi.org/10.3390/joitmc8040170>.
- Pietrantoni, L., Mazzetti, G., San Román Niaves, M., Kubik, R., Giusino, D., & De Angelis, M. (2024). Enhancing team dynamics through digital coaching: The role of managerial and peer support. *European Journal of Training and Development*, 48(10), 16–36.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1992). Coaching on leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 13(7), 15-18.
- Pratomo, T. P., Wang, F., & Zulfitri, F. (2022, December 20–21). Impact of corporate coaching and digital leadership on employee sustainable performance with work-life integration as mediating variable: A conceptual framework. In *Proceedings of the First Australian International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (Sydney, Australia).
- Ribbers, A., & Waringa, A. (2015). *E-coaching: Theory and Practice for a New Online Approach to Coaching*, Routledge.

- Schiemann, S. J., Mühlberger, C., Schoorman, F. D., & Jonas, E. (2019). Trust me, I am a caring coach: The benefits of establishing trustworthiness during coaching by communicating benevolence. *Journal of Trust Research*, 9, 164–184.
- Skews, R. (2025). Designing effective and safe digital coaching interventions: A contextual behavioural science perspective. *The Coaching Psychologist*, 20(3), 84–91. <https://doi.org/10.53841/bpstcp.2025.20.3.84>.
- Taylor, T. K., Webster-Stratton, C., Feil, E. G., Broadbent, B., Widdop, C. S., & Severson, H. H. (2008). Computer-based intervention with coaching: An example using the Incredible Years program. *Cognitive Behaviour Therapy*, 37, 233–246.
- Terblanche, N., Molyneux, J., de Haan, E., & Nilsson, V. O. (2022). Comparing artificial intelligence and human coaching goal attainment efficacy. *PLoS ONE*, 17, Article e0270255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270255>.
- Tsarkos, A. (2024). Coaching and educational leadership development: Harnessing coaching for leadership excellence. In *Navigating the coaching and leadership landscape: Strategies and insights for success* (pp. 166–188). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5242-7.ch009>.
- Wagland, R., Fenlon, D., Tarrant, R., Howard-Jones, G., & Richardson, A. (2015). Rebuilding self-confidence after cancer: A feasibility study of life-coaching. *Supportive Care in Cancer*, 23, 651–659. <https://doi.org/10.1007/s00520-014-2399-5>.
- Wang, Z., Dai, X., & Wu, C. (2023). Effect of an individualized digital coaching program on swallowing function in stroke patients. *Acta Neurologica Belgica*, 123, 963–969. <https://doi.org/10.1007/s13760-022-02153-2>.
- Zimmer, W., & Matthews, S. (2022). A virtual coaching model of professional development to increase teachers' digital learning competencies. *Teaching and Teacher Education*, 109 (2022), Article 103544, [10.1016/j.tate.2021.103544](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103544)

PARTEA a III-a

DEZVOLTARE PERSONALĂ,
PROFESIONALĂ ȘI PSIHO-EMOȚIONALĂ
ÎN EDUCAȚIA DIGITALĂ

Coaching bazat pe puncte forte în dezvoltarea personală și profesională a profesorilor. Fundamente teoretice și aplicații practice

Aurora Adina Colomeischi

6.1. Coachingul pentru dezvoltarea personală și profesională a profesorilor

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă una dintre prioritățile esențiale ale sistemelor educaționale moderne. Într-un context în care școala este chemată să răspundă rapid schimbărilor sociale, culturale și tehnologice, se impune nevoia unor strategii flexibile și sustenabile de formare continuă. Printre acestea, *coachingul educațional* s-a afirmat în ultimele două decenii drept un instrument eficient de învățare profesională, centrat pe reflecție, colaborare și sprijin personalizat.

Conform lui Ivanova, Kozhuharova și Todorova (2022), coachingul reprezintă o abordare integrată a învățării profesionale, care îmbină dezvoltarea competențelor pedagogice cu cea a abilităților socio-emoționale, oferind un cadru sustenabil pentru creștere profesională. Coachingul contribuie astfel la formarea profesorilor ca practicieni reflexivi, capabili să își evalueze propria activitate și să-și adapteze strategiile educaționale la nevoile elevilor.

Literatura de specialitate definește coachingul în educație ca un *proces de învățare colaborativă*, bazat pe relația egală dintre coach și profesor, în care scopul principal este dezvoltarea competențelor și creșterea eficienței didactice. Potrivit lui Lofthouse (2019), coachingul nu trebuie perceput ca un proces de evaluare sau control, ci ca un spațiu de dialog reflexiv, unde profesorul își redescoperă propriile resurse profesionale și își asumă un rol activ în propria dezvoltare.

Această viziune este susținută și de Ali, Wahi și Yamat (2018), care analizează relația dintre coaching și mentoring ca instrumente complementare

180 în formarea continuă. Autorii evidențiază faptul că un coaching eficient se bazează pe încredere, respect reciproc și sprijin emoțional, contribuind la consolidarea unei *culturi organizaționale de învățare colectivă*.

Cercetările contemporane identifică mai multe modele de coaching aplicabile în mediul educațional, printre care se disting: *coaching instrucțional* (centrat pe sprijinirea directă a activității didactice); *peer coaching* (bazat pe învățarea colaborativă între colegi); *coaching transformațional* (orientat spre dezvoltarea atitudinilor și valorilor profesionale).

Desimone și Pak (2016) definesc *instructional coachingul* ca o formă de dezvoltare profesională de înaltă calitate, caracterizată prin feedback personalizat, observare reciprocă și aplicarea imediată a recomandărilor în contextul real al clasei. Autorii arată că această metodă duce la o îmbunătățire vizibilă a eficienței didactice și la o mai mare coerență între teoria educațională și practica pedagogică.

Pe de altă parte, Ben-Peretz, Gottlieb și Gideon (2018) evidențiază rolul *peer coachingului* între profesori experimentați, subliniind importanța colaborării reflexive. În cadrul acestui model, profesorii învață unii de la alții prin observație, analiză și discuții critice asupra strategiilor de predare. Acest proces contribuie nu doar la îmbunătățirea competențelor pedagogice, ci și la dezvoltarea leadershipului educațional, prin cultivarea responsabilității colective pentru calitatea actului didactic.

Coachingul are un impact semnificativ asupra mai multor dimensiuni ale dezvoltării profesionale: competențe didactice, atitudini, motivație și adaptabilitate. Ivanova et al. (2022) au demonstrat că implicarea profesorilor în programe de coaching crește nivelul de motivație și satisfacție profesională, consolidând în același timp abilitățile de reflecție critică asupra propriei practici.

De asemenea, Desimone și Pak (2016) arată că *instructional coachingul* conduce la o îmbunătățire măsurabilă a performanțelor elevilor, ceea ce confirmă legătura directă dintre dezvoltarea profesională a profesorilor și calitatea procesului de predare-învățare. În plus, studiile de caz raportate de Ben-Peretz et al. (2018) demonstrează că *peer coachingul* contribuie la consolidarea unei comunități de practică și la schimbul de expertiză între colegi.

Kraft et al. (2018) realizează o amplă meta-analiză asupra efectelor coachingului profesorilor asupra practicii instrucționale și performanței elevilor, analizând 60 de studii cu designuri cauzale. Autorii definesc coachingul ca o formă individualizată, susținută și contextualizată de dezvoltare profesională, distinctă de formările tradiționale prin focalizarea sa pe observație, feedback și sprijin continuu. Rezultatele arată efecte pozitive semnificative asupra predării și efecte moderate asupra performanței elevilor (Kraft et

al., 2018). Impactul este mai consistent în programele centrate pe conținut (ex. alfabetizare) decât în cele axate pe practici generale de predare. În ce privește factorii contextuali și de implementare, analizele suplimentare arată că programele mici focalizate pe testarea eficacității produc efecte mai mari comparativ cu programele de amploare focalizate pe testarea eficienței. Scalarea coachingului ridică dificultăți legate de recrutarea formatorilor competenți, de menținerea calității implementării și de obținerea implicării profesorilor. Autorii au indicat faptul că modelele hibride — cum ar fi coachingul virtual — pot oferi o soluție viabilă pentru extindere fără pierderea eficienței.

Coachingul profesorilor se dovedește a fi una dintre cele mai eficiente forme de dezvoltare profesională, cu efecte asupra instruirii. Totuși menținerea impactului la scară largă depinde de calitatea relațiilor de încredere, de cultura organizațională și de disponibilitatea cadrelor didactice de a se angaja într-un proces reflexiv și colaborativ. Autorii recomandă viitoare cercetări axate pe identificarea caracteristicilor-cheie care permit scalarea coachingului fără pierderea eficacității (Kraft et al. 2018).

Literatura de specialitate relevă faptul că rolul coachingului în dezvoltarea profesională a profesorilor este multiplu și transformator. Coachingul promovează învățarea reflexivă și autonomia profesională; creează spații de dialog constructiv și sprijin reciproc; contribuie la profesionalizarea continuă a carierei didactice; sprijină reformele curriculare prin integrarea rapidă a inovației pedagogice.

Luong (2025), printr-o amplă revizuire sistematică a literaturii internaționale privind programele de coaching și mentorat pentru profesorii aflați la început de carieră, evidențiază coachingul ca formă emergentă de sprijin personalizat, caracterizat prin colaborare, reflecție și feedback continuu. În literatura abalizată, coachingul se distinge de mentorat prin accentul pus pe dezvoltarea profesională specifică și contextualizată, mai degrabă decât pe relația ierarhică între expert și novice (Luong, 2025, p. 8). Elementele identificate se bazează pe: (1) Relații colaborative (nu ierarhice) între profesorul debutant și coach. (2) Sprijin contextualizat, adesea în sala de clasă, pentru îmbunătățirea practicii. (3) Reflecție profesională și dezvoltarea autonomiei, mai degrabă decât instruirea directivă. (4) Accent pe stare de bine și reziliență, în acord cu teoriile autoeficacității (Bandura, 1997) și ale motivației (Ryan & Deci, 2000).

Rezultatele sintetizate de Luong (2025) confirmă că mentoratul și coachingul contribuie semnificativ la dezvoltarea personală, eficacitatea profesională și retenția cadrelor didactice. În cadrul acestui studiu, derulat prin analiza studiilor dintr-o lungă perioadă de timp (2008–2024), au fost

182 identificate patru categorii de beneficii majore: (1) Dezvoltarea personală și autoeficacitatea; (2) Reducerea stresului și creșterea rezilienței; (3) Dezvoltarea practicii de predare; (4) Retenția profesorilor.

(1) Referitor la *dezvoltarea personală și autoeficacitate*, acestea sunt justificate prin faptul că s-a dovedit că coachingul sporește sentimentul de competență și control profesional, consolidând *autoeficacitatea* (Helms-Lorenz et al., 2013) și că acționează ca „resursă în cazul stresului“, reducând presiunea asociată tranziției către profesie (Harmsen et al., 2019). De asemenea, studiile arată o creștere măsurabilă a autoeficacității profesorilor debutanți care beneficiază de sprijin individualizat, comparativ cu grupurile de control (Haigh & Anthony, 2012; Sharma & George, 2016).

(2) În ce privește reducerea stresului și creșterea rezilienței s-a dovedit că programele de coaching funcționează ca *factori protectivi* în perioada de adaptare, oferind suport emoțional și pedagogic (Sossick et al., 2019), iar studiile olandeze și canadiene evidențiază o creștere a rezilienței și scăderea stresului perceput după participarea la programe de coaching formal (Helms-Lorenz et al., 2013).

(3) Referitor la *dezvoltarea abilităților de predare*, studiile au arătat că coachingul instrucțional este asociat cu îmbunătățiri semnificative în calitatea instruirii și în performanța elevilor (Bastian & Marks, 2017), iar programele intensive au corelat cu o îmbunătățire mai mare a practicii (Luong, 2025, p. 8).

(4) Studiile bazate pe date longitudinale arată o corelație pozitivă între coaching și *intenția de a rămâne în sistem* (Parker et al., 2009; Wiens et al., 2019), iar modelele de sprijin care combină mentoratul și coachingul la nivel de școală sunt cele mai eficiente pentru retenția pe termen lung (Hallam et al., 2012).

Review-ul sistematic realizat de către Luong (2025) demonstrează că utilitatea coachingului pentru profesorii debutanți derivă din capacitatea sa de a combina suportul emoțional, profesional și reflexiv. Prin cultivarea autoeficacității și rezilienței, coachingul contribuie la reducerea stresului profesional, la îmbunătățirea calității predării și la scăderea ratei de abandon din profesie.

Schachter et al. (2025) realizează o meta-analiză cuprinzătoare a 124 de studii pentru a evalua impactul coachingului în educația timpurie asupra cadrelor didactice și a copiilor, precum și rolul proceselor de coaching în determinarea acestor efecte. Analiza lor a vizat patru domenii: practica, cunoștințele și convingerile profesorilor, alături de rezultatele copiilor. Autorii definesc coachingul ca o formă individualizată, relațională și continuă de învățare profesională, desfășurată în *contextul clasei* și bazată pe interacțiunea

constantă dintre coach și profesor (Sheridan et al., 2009; Joyce & Showers, 1980). Modelul propus descrie coachingul ca un proces de sprijin integrat și personalizat, care: oferă feedback și reflecție contextualizată, stimulează creșterea competențelor prin demonstrație și modelare, contribuie la schimbarea practicilor, cunoștințelor și convingerilor profesorilor și conduce la rezultate mai bune pentru copii prin intermediul acestor transformări.

Unul dintre rezultatele meta-analizei indică faptul că coachingul este una dintre cele mai eficiente forme de formare profesională pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, depășind efectele programelor tradiționale de formare (Egert et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). Astfel, coachingul centrat pe demonstrarea concretă a strategiilor de predare este cel mai eficient. Rezultatele lui Schachter et al. (2025) demonstrează că procesul de coaching — în special prin modelare și feedback constructiv — are un impact major asupra calității instruirii și asupra progresului copiilor. Deși nu toate procesele sunt la fel de eficiente, integrarea coachingului în strategiile de dezvoltare profesională a profesorilor este justificată empiric, având efecte comparabile cu cele mai puternice intervenții educaționale cunoscute (Kraft et al., 2018).

6.2. Coachingul bazat pe puncte forte (*strength-based*)

În ultimele două decenii, accentul în coachingul profesional s-a deplasat de la abordările corective, axate pe remedierea deficiențelor, către modele care valorizează punctele forte ale individului. *Coachingul centrat pe puncte forte (Strength-based coaching - SBC)* se fundamentează pe principiile psihologiei pozitive, promovând ideea că dezvoltarea maximă se obține atunci când indivizii își cunosc și își amplifică resursele personale, mai degrabă decât să își concentreze eforturile pe depășirea slăbiciunilor (MacKie, 2021).

Acest model a fost aplicat cu succes atât în mediul educațional, cât și în cel organizațional, oferind un cadru care stimulează autonomia, motivația intrinsecă și performanța sustenabilă (White, 2021; Ferguson & Lockman, 2024).

Abordarea *strength-based* își are originile în psihologia pozitivă (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) și pleacă de la premisa că indivizii dispun de un set unic de puncte forte care pot fi dezvoltate strategic pentru atingerea potențialului maxim. Coachingul bazat pe aceste principii presupune identificarea, explorarea și utilizarea conștientă a acestor resurse personale în scop profesional (MacKie, 2016).

În literatura de psihologie pozitivă aplicată (Linley, 2019, Seligman, 2011, Passmore & Oades, 2014), *coachingul bazat pe puncte forte* este descris ca o intervenție de dezvoltare care pornește de la identificarea și valorificarea

184 resurselor personale ale clientului, beneficiarului (puncte forte/talente/trăsături puternice de caracter), folosindu-le drept „materie primă” pentru autocunoaștere, construirea încrederii, funcționare optimă și performanță. Burke și Passmore (2019) propun o definiție operațională utilă pentru practică: **punctele forte sunt „un atribut, înnăscut sau învățat, care, atunci când sunt folosite de individ, conduc la performanță superioară”**. Această definiție mută atenția de la o logică a deficitului (ce lipsește/ce trebuie „reparat”) la o logică a resurselor (ce funcționează deja și poate fi amplificat, ajustat și transferat în situații relevante). Coachingul în sine presupune o asistare a persoanei în demersul său de găsire de soluții de dezvoltare pentru optimizarea personală și profesională, având ca scop pe termen lung integrarea prosperă și înfloritoare în propria viață și în relație cu sine, cu ceilalți, cu lumea, în general.

Faptul că profesorii au nevoie de astfel de intervenții și asistări pe parcursul devenirii profesionale se justifică prin faptul că starea lor de bine influențează semnificativ starea de bine a copiilor cu care lucrează și implicit performanțele acestora.

O caracteristică centrală a coachingului bazat pe puncte forte (strength-based) este utilizarea *evaluărilor de puncte forte* (de regulă, prin utilizarea de chestionare validate) ca suport pentru conversația de coaching. Există în acest moment câteva cadre conceptuale larg utilizate (de exemplu: StrengthsFinder/CliftonStrengths, Strengthscope și VIA-IS), aceste instrumente având rolul de a crea un limbaj comun despre punctele forte și de a ghida intervenția către punere în acțiune și dezvoltare. În același timp putem remarca nivelul de cercetare scăzut în ce privește utilitatea acestor instrumente, deși ele se bucură de popularitate (de aici, putem concluziona că utilizarea lor și validitatea lor ca instrumente de dezvoltare pot fi limitate. Pe de altă parte, există cercetare în domeniul psihologiei pozitive, centrată pe modelul VIA-IS, care indică rezultate semnificative și o bună validitate a instrumentului ca punct de plecare în evaluarea punctelor forte.

Potrivit lui MacKie (2021), *coachingul centrat pe puncte forte (strength-based coaching)* nu este doar o tehnică motivațională, ci o metodologie sistemică de leadership și formare care influențează procesele decizionale, comunicarea și adaptabilitatea la schimbare. În același sens, White (2021) afirmă că aplicarea unei abordări bazate pe puncte forte în educație duce la creșterea reflexivității și a stării de bine, contribuind la dezvoltarea unui climat pozitiv în instituțiile de învățământ.

În mediul educațional, *strength-based coaching* este utilizat tot mai frecvent pentru formarea profesorilor, dezvoltarea leadershipului școlar și sprijinirea studenților/elevilor în învățarea autoreglată. De exemplu, lucrarea

lui Ferguson și Lockman (2024) propune un model de dezvoltare profesională pentru doctoranzi în domeniul STEM, bazat pe recunoașterea și utilizarea punctelor forte individuale. Rezultatele evidențiază o creștere semnificativă a sentimentului de apartenență profesională și a încrederii academice.

De asemenea, Petrone et al. (2023) demonstrează că programele de *strength-based leadership coaching* pentru femei din mediul universitar contribuie la consolidarea autoeficacității, la clarificarea scopurilor profesionale și la crearea unor comunități de sprijin reciproc.

În contextul școlar, studiile lui Zwart & Korthagen (2015) arată că feedbackul bazat pe puncte forte favorizează o cultură a colaborării și dezvoltării continue, oferind profesorilor un cadru sigur de învățare și inovare pedagogică. Aceste rezultate confirmă ipoteza că un mediu educațional orientat spre potențial/resurse — și nu spre deficit — stimulează performanța și starea de bine profesională.

În mediul organizațional, coachingul centrat pe puncte forte (SBC) este considerat o metodă eficientă de dezvoltare a leadershipului și a performanței echipelor. Conform lui MacKie (2021), această abordare permite liderilor să construiască organizații reziliente și sustenabile, concentrându-se pe dezvoltarea competențelor-cheie ale angajaților. Haberman (2019) arată, printr-un studiu de autorefecție în supervizare, că SBC sporește motivația angajaților și reduce stresul profesional, întrucât feedbackul constructiv bazat pe reușite produce o schimbare de perspectivă cognitivă asupra muncii.

În același timp, integrarea acestei abordări în leadershipul sustenabil este descrisă de MacKie (2021) drept o strategie de echilibrare a performanței și a stării de bine în organizații. Concentrarea pe punctele forte individuale devine, astfel, un mijloc de echilibrare între valorile personale și obiectivele instituționale.

Coachingul centrat pe puncte forte (SBC) se conturează ca o paradigmă integratoare în dezvoltarea umană, oferind un cadru coerent pentru creșterea personală și profesională în contexte educaționale și organizaționale. Rezultatele cercetărilor (Ferguson & Lockman, 2024; Petrone et al., 2023; MacKie, 2021; White, 2021) converg către ideea că această abordare contribuie nu doar la îmbunătățirea performanței, ci și la promovarea stării de bine și a rezilienței la nivel individual.

Într-o perspectivă sistemică, SBC devine un instrument de transformare culturală — mutând accentul dinspre deficit și corecție către potențial, încredere și valorizare reciprocă.

6.3. Exemple de bune practici

Zwart, Korthagen și Attema-Noordewier (2015) prezintă un program de dezvoltare profesională pentru profesori bazat pe o abordare centrată pe punctele forte (*strength-based approach*), construit pe fundamentele psihologiei pozitive și ale teoriei autodeterminării. Programul (numit „*Quality from Within*” (*QfW*)) urmărește creșterea autonomiei, eficacității personale și angajamentului profesional prin conectarea profesorilor la propriile valori, idealuri și calități de bază. Studiul a urmărit impactul programului QfW asupra a 93 de profesori din șase școli primare olandeze, utilizând o metodologie mixtă (chestionare pre/post-test, interviuri și rapoarte reflexive). Rezultatele au indicat o creștere semnificativă a *autonomiei profesionale și a autoeficacității în coachingul colegilor*, precum și creșterea sentimentului de competență și relaționare. Dintr-o perspectivă calitativă a analizei, profesorii au raportat dezvoltarea abilităților de coaching și reflecție; o mai bună conștientizare a propriilor calități esențiale (ex.: răbdare, încredere, grijă); au învățat și practicat un stil de feedback pozitiv bazat pe puncte forte. De asemenea, la nivelul echipei s-a înregistrat o creștere a coeziunii și îmbunătățirea climatului de lucru în școală și a relațiilor dintre colegi. Programul QfW a demonstrat că dezvoltarea profesională autentică nu derivă din acumularea de competențe prescrise, ci din activarea potențialului interior și consonanța între valori, identitate și acțiune. Abordarea centrată pe punctele forte favorizează implicarea, motivația și reziliența, fiind o alternativă viabilă la modelele tradiționale de formare a profesorilor.

„*Quality from Within*” este un model holistic de dezvoltare profesională care transformă procesul de învățare al profesorilor într-un exercițiu de autodescoperire, reflecție și colaborare.

În ce privește principiile și etapele de dezvoltare ale programului (Zwart et al., 2015), acesta a combinat activități de training, reflecție și coaching. Cele cinci componente esențiale ale intervenției sunt:

- *Pornirea de la nevoile participanților*: în cadrul întâlnirilor inițiale s-a realizat o analiză de nevoi, la nivel individual și al școlii, prin identificarea preocupărilor dominante ale profesorilor (pedagogice, organizaționale) pentru ca problemele reale să devină puncte de pornire pentru învățare
- *Exersarea în contexte autentice*: Profesorii au aplicat metoda reflecției fundamentale (*core reflection*) direct în sala de clasă, iar activitățile practice au fost susținute prin *coaching profesional* oferit de trainerii.
- *Reflecție individuală continuă*: Participanții au fost încurajați să reflecteze asupra propriilor idealuri, convingeri, calități și obstacole, iar

fiecare profesor a păstrat un jurnal reflexiv, împărtășit ulterior cu colegii și formatorii.

- *Promovarea transferului și a colaborării colegiale*: Profesorii au practicat coaching intercolegial și au fost create grupuri de dezvoltare (2–5 profesori) care au sprijinit progresul la nivelul școlii.
- *Implicarea la nivel de echipă și instituție*: profesorii au reflectat asupra identității educaționale comune a școlii, iar rezultatele învățării au fost prezentate public (ex. sesiuni cu părinți sau alte școli).

Metoda centrală utilizată a fost *reflecția fundamentală*, având scopul de a sprijini echilibrarea dintre valorile personale și profesionale ale profesorului, conform modelului „cepei” (*onion model*, Korthagen, 2004). Modelul include șase niveluri: mediu — comportamente — competențe — convingeri — identitate — misiune personală/idealuri (exemple de întrebări care conduc la conștientizare și ghidează reflecția: *Care este idealul tău, misiunea ta? (Ce te inspiră?) Ce crezi despre tine? Cum îți vezi rolul? În ce crezi? Ce faci? Cu ce te confrunți?*). Scopul reflecției fundamentale este de a-i ajuta pe profesori să conștientizeze și să activeze propriul potențial interior, identificând obstacolele interne care le împiedică manifestarea calităților esențiale. Reflecția fundamentală presupune o dezvoltare procesuală care urmărește: conștientizarea idealurilor și calităților personale; identificarea blocajelor interne (emoționale sau cognitive); înțelegerea conflictului dintre ideal și obstacol; cultivarea încrederii în procesul interior; dezvoltarea autonomiei în aplicarea reflecției. Această metodă generează o stare de flux (*flow*, concept promovat de către Csikszentmihalyi, 1990) și consolidează cele trei nevoi psihologice fundamentale (autonomie, competență, relaționare) definite de Ryan și Deci (2002). Conceptul de *reflecție fundamentală* (*core reflection*) oferă un cadru concret pentru a conecta valorile personale cu acțiunea pedagogică, generând în rândul profesorilor recunoașterea și creșterea resurselor interne de autonomie, motivație și echilibru emoțional.

Burke și Pasmore (2019) prezintă un model de *coaching bazat pe punctele forte* (*Strengths-Based Coaching — SBC*), ca intervenție derivată din psihologia pozitivă, care urmărește dezvoltarea potențialului individual prin identificarea și utilizarea conștientă a punctelor forte personale. Autorii argumentează că abordările tradiționale, axate pe deficite, limitează performanța, în timp ce coachingul bazat pe punctele forte (*strengths-based coaching — SBC*) valorifică resursele interne ale individului pentru creștere și autorealizare. Modelul SBC se fundamentează pe trei instrumente validate: *VIA Inventory of Strengths* (Peterson & Seligman, 2004), *Gallup StrengthsFinder* (Clifton & Anderson, 2002) și *Strengthscope* (Brook & Brewerton, 2006). Acestea permit identificarea „punctelor forte — semnătură” (signature

188 strengths) — trăsăturile care, atunci când sunt utilizate optim, generează performanță superioară și satisfacție personală (Burke & Passmore, 2019). Modelul presupune ca intervenția prin coaching să se desfășoare în patru etape: (1) *Creșterea conștientizării punctelor forte* — folosind chestionare sau carduri pentru identificarea punctelor forte; (2) *Evaluarea punctelor forte ale clientului* — prin instrumente standardizate și discuții structurate; (3) *Aplicarea punctelor forte în contexte variate* — profesionale și personale; (4) *Dezvoltarea echilibrată* — evitând folosirea sub nivelul potențialului sau suprasolicitarea, folosirea exagerată a acestora. Această structură sprijină o transformare progresivă a individului, orientată spre autonomie și performanță optimă. Rezultatele sintetizate de Burke și Passmore (2019) confirmă că SBC produce creșteri ale autoeficacității, satisfacției profesionale și performanței. Studiile arată că conștientizarea punctelor forte este asociată cu dezvoltarea înfloritoare (*flourishing*) de 9,5 ori mai mare la locul de muncă (Hone et al., 2014); utilizarea echilibrată a punctelor forte crește vitalitatea, concentrarea și angajamentul (Dubreuil, Forest & Courcy, 2014); intervențiile bazate pe puncte forte în consilierea de carieră au o rată de succes de 80%, comparativ cu 60% în coachingul tradițional (Littman-Ovadia et al., 2014); suprasolicitarea anumitor puncte forte poate duce la disfuncții comportamentale, de aceea coach-ul trebuie să faciliteze o utilizare contextualizată și echilibrată (Niemi, 2018).

Modelul SBC are o dublă utilitate: atât pentru indivizi, întrucât facilitează autocunoașterea, reziliența și implicarea în sarcini aliniate valorilor personale, cât și pentru organizații, întrucât contribuie la creșterea performanței, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la retenția angajaților.

Prin încurajarea reflecției asupra propriilor puncte forte, coachingul promovează o cultură organizațională pozitivă, axată pe dezvoltare continuă și colaborare constructivă. Conform lui Burke (2018), integrarea evaluărilor de tip VIA sau Strengthscope în programele de dezvoltare managerială favorizează echilibrul între competență și stare de bine, sprijinind leadershipul transformațional pe termen lung.

Burke și Passmore (2019) arată că modelul de coaching bazat pe puncte forte este o intervenție eficientă pentru optimizarea performanței și a satisfacției profesionale, reprezentând o alternativă științific validată la modelele corective tradiționale. Utilitatea sa practică derivă din capacitatea de a transforma autocunoașterea în acțiune orientată spre excelență și creare de sens.

6.4. Aplicații practice pentru dezvoltarea personală a profesorilor prin coaching bazat pe puncte forte

În ce privește punctele forte pe care oamenii le pot împărtăși, acestea pot fi de mai multe tipuri în viziunea promotorilor psihologiei pozitive: puncte forte — trăsături de caracter, talente, abilități, interese, resurse (Niemiec, 2014). Într-o conceptualizare oferită de McQuaid, Niemiec & Doman (2019), punctele forte ale caracterului sunt trăsături de personalitate pozitive care contribuie la împlinirea și beneficiile pentru sine, pentru ceilalți și pentru binele comun. Punctele forte ale caracterului reprezintă atât identitatea (adică cine ești în esență), cât și ceea ce faci în lume (ești acțiunea/permanța ta).

Modelul Virtuților și Punctelor Forte elaborat de Christopher Peterson și Martin Seligman (2004) reprezintă una dintre cele mai importante contribuții teoretice ale psihologiei pozitive. Inspirat din tradițiile etice și filosofice universale, acest model propune o clasificare științifică a trăsăturilor pozitive umane, considerându-le componente fundamentale ale unei vieți echilibrate, morale și pline de sens. Autorii definesc virtutea ca o calitate morală centrală, universal apreciată în culturile lumii, iar punctele forte ale caracterului ca manifestări concrete și observabile ale acestor virtuți în comportamentul cotidian. În total, modelul cuprinde 6 virtuți fundamentale și 24 de puncte forte ale caracterului, identificate empiric prin analiza comparativă a textelor etice, religioase și filosofice din diverse tradiții culturale (Peterson & Seligman, 2004).

Tabel 1. Virtuți și puncte forte (Peterson și Seligman, 2004; Seligman, 2007)

Înțelepciune și cunoaștere (Wisdom and Knowledge) — reflectă curiozitatea și angajamentul față de învățare și înțelegere

- *Creativitate (Originalitate)* — generarea de idei și soluții inovatoare.
- *Curiozitate* — interes activ pentru explorare și descoperire.
- *Judecată / Gândire critică* — analiză obiectivă și luarea de decizii informate.
- *Iubirea de învățare* — plăcerea de a acumula cunoștințe noi.
- *Perspectivă (Înțelepciune practică)* — capacitatea de a oferi sfaturi și de a vedea „imaginea de ansamblu”.

Curaj (Courage) — implică forța emoțională de a acționa în fața dificultăților

- *Bravură* — confruntarea cu frica, durerea sau opoziția.
- *Perseverență* — finalizarea sarcinilor, chiar și în fața obstacolelor.
- *Integritate / Onestitate* — asumarea responsabilității și exprimarea autentică.
- *Vitalitate (Zest)* — abordarea vieții cu entuziasm și energie.

<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Umanitate (Humanity)</i> — capacitatea de a forma relații calde, empatice și de sprijin. ○ <i>Dragoste</i> — implicare emoțională pozitivă în relațiile apropiate. ○ <i>Bunătate / Generozitate</i> — ajutorul acordat altora din pură compasiune. ○ <i>Inteligență socială</i> — înțelegerea și gestionarea adecvată a emoțiilor proprii și ale celorlalți.
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Dreptate (Justice)</i> — orientare către echitate și responsabilitate socială. ○ <i>Echitate</i> — tratamentul egal și corect al celorlalți. ○ <i>Leadership</i> — capacitatea de a inspira și ghida grupurile. ○ <i>Lucrul în echipă / Loialitate</i> — cooperarea eficientă în scopuri comune.
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Moderație (Temperance)</i> — reglarea comportamentului pentru a evita excesele. ○ <i>Iertare / Milă</i> — disponibilitatea de a renunța la resentimente. ○ <i>Smerenie / Modestie</i> — recunoașterea propriilor limite. ○ <i>Prudență</i> — luarea de decizii cu grijă și responsabilitate. ○ <i>Autoreglare</i> — controlul emoțiilor, dorințelor și comportamentelor.
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Transcendență (Transcendence)</i> — orientarea către sens, speranță și conexiune spirituală. ○ <i>Aprecierea frumuseții și excelenței</i> — sensibilitatea față de valorile estetice și morale. ○ <i>Recunoștință</i> — recunoașterea și aprecierea binelui din viață. ○ <i>Speranță / Optimism</i> — așteptarea unor rezultate pozitive în viitor. ○ <i>Umor</i> — capacitatea de a aduce bucurie și de a vedea partea luminoasă a vieții. ○ <i>Spiritualitate</i> — conectarea cu un scop superior sau sens existențial.

Modelul lui Peterson și Seligman propune o viziune universală și aplicabilă asupra potențialului uman, oferind un cadru pentru educație, consiliere și coaching pozitiv. Cele 24 de puncte forte sunt considerate resurse interne ce pot fi dezvoltate conștient, iar echilibrul între ele conduce la autenticitate, reziliență și împlinire personală. Acest sistem oferă o bază empirică solidă pentru intervențiile din psihologia pozitivă, fiind utilizat frecvent în programe de dezvoltare personală, leadership și educație (Peterson & Seligman, 2004).

O constatare majoră a cercetărilor din domeniul psihologiei pozitive evidențiază rolul esențial al sprijinirii individului în identificarea și valorificarea propriilor puncte forte caracteristice (Buckingham & Clifton, 2001; Peterson & Seligman, 2004). Acestea reprezintă, de regulă, trăsăturile care se situează pe primele poziții în evaluările personalizate ale punctelor forte. În esență, punctele forte caracteristice reflectă aspectele fundamentale ale identității unei persoane, expresia sinelui autentic, fiind asociate cu energie, entuziasm și sentimentul de împlinire atunci când sunt activate și manifestate (Niemić, 2013).

Cercetările recente asupra utilizării consecvente a punctelor forte personale evidențiază o serie de beneficii multidimensionale, cu impact asupra stării de bine psihologice, sănătății, performanței profesionale și

adaptabilității. În primul rând, persoanele care își valorifică frecvent punctele forte manifestă niveluri ridicate de stare de bine subiectivă, având o vitalitate mai mare, o sănătate mintală echilibrată și o incidență mai scăzută a simptomelor depresive (Gander, Proyer, Ruch, & Wyss, 2013; Mitchell, Stanimirovic, Klein, & Vella-Brodick, 2009; Seligman et al., 2005). În plus, aceste persoane experiențiază mai puțin stres și demonstrează o mai bună capacitate de reglare emoțională, datorită punctelor forte precum bunătatea, inteligența socială, autocontrolul și perspectiva, care acționează ca factori de protecție împotriva efectelor negative ale stresului și traumei (Park & Peterson, 2009; Park et al., 2004; Wood et al., 2011).

Totodată, conștientizarea și utilizarea punctelor forte se corelează pozitiv cu indicatori de încredere în sine, autoeficacitate și stimă de sine (Govindji & Linley, 2007; Hodges & Harter, 2005; Minhas, 2010), precum și cu creativitate și flexibilitate crescută la locul de muncă. Autenticitatea și vitalitatea generate de folosirea punctelor forte susțin adaptarea la schimbare, inițiativa personală și implicarea activă în sarcini complexe (Dubreuil, Forest, & Courcy, 2014; Harzer & Ruch, 2014). Pe plan profesional, indivizii care integrează în mod regulat cel puțin patru dintre punctele lor forte în activitatea zilnică raportează un nivel mai ridicat de satisfacție, sens și implicare în muncă (Harzer & Ruch, 2012, 2013; Littman-Ovadia & Steger, 2010; Peterson et al., 2010). În plus, angajații care își pot utiliza punctele forte la locul de muncă sunt de până la șase ori mai implicați în activitatea lor comparativ cu cei care nu beneficiază de această oportunitate (Clifton & Harter, 2003; Crabb, 2011; Flade et al., 2015).

În ansamblu, literatura demonstrează că utilizarea conștientă și echilibrată a punctelor forte favorizează stare de bine generală, motivația intrinsecă, performanța și satisfacția profesională, confirmând rolul lor esențial în intervențiile de coaching și dezvoltare personală.

McQuaid et al. (2019) propun un model de coaching bazat pe puncte forte pornind de la modelul schimbării specific interviului apreciativ, prin utilizarea unui cadru de ghidare în patru pași (*4D* — *discover, dream, design, deliver*) a clienților prin *descoperirea* celor mai bune experiențe/lecții învățate din trecut, urmată apoi de *imaginarea/visarea* despre ce poate fi posibil în legătură cu viitorul, continuând cu *proiectarea* căilor de a merge mai departe și apoi *generarea* schimbărilor pe care le doresc. Prima etapă, cea a descoperirii, se realizează utilizând instrumente validate precum Inventarul VIA-IS (<https://www.viacharacter.org/>) pentru identificarea punctelor forte, etapă în care are loc și construirea relației coach–client, dar și activarea resurselor emoționale pozitive care vor însoți clientul în acest demers al devenirii sale. Pentru etapa a doua, cea de visare, clientul poate completa

un exercițiu proiectiv „Cea mai bună versiune a Sinelui Viitor” prin care este invitat să scrie în mod expresiv despre sine și să-și imagineze ce ar fi posibil în domeniul de viață ales de el/ea dacă și-ar dezvolta zilnic punctele forte și totul ar merge cât se poate de bine. Referitor la acest exercițiu, există studii care arată că ajută clienții să-și sporească nivelul de optimism, să-și clarifice obiectivele și să-și îmbunătățească încrederea în sine pentru a le îndeplini (King, 2001). În cea de-a treia etapă, clientul este însoțit într-un demers de explorare a speranței prin realizarea de exerciții specifice de cultivare a speranței și prin stabilirea de scopuri pe termen mediu și lung. Pentru etapa finală, clientul este invitat să elaboreze un plan zilnic pentru a crea obiceiuri ce vor conduce la antrenarea anumitor puncte forte. Martin Seligman (2004), părintele psihologiei pozitive, arată că acest tip de coaching centrat pe punctele forte este recomandat acelor persoane care sunt interesate să descopere cea mai bună versiune a sinelui, ceea ce pot ei să facă mai bine și care doresc să-și dezvolte potențialul.

În domeniul psihologiei pozitive există intervenții bazate pe dovezi care s-au dovedit utile în coaching. Prezentăm în continuare câteva tipuri de intervenții ce pot servi etapelor din coachingul centrat pe puncte forte (adaptare după Boniwell, Kauffman și Silberman, 2018).

Trei lucruri bune. Una dintre cele mai eficiente și cercetate intervenții ale psihologiei pozitive este, paradoxal, și una dintre cele mai simple. Exercițiul presupune ca, în fiecare seară, înainte de culcare, persoana să noteze trei lucruri care au mers bine în acea zi. Această practică, denumită frecvent „trei lucruri bune” sau „trei binecuvântări”, s-a dovedit a avea efecte durabile asupra stării de bine, contribuind la creșterea nivelului de fericire și la reducerea simptomelor depresive pentru o perioadă de până la șase luni (Seligman et al., 2005).

Procesul celor trei întrebări. În procesul de coaching se adresează trei întrebări: Ce îți oferă sens? Ce îți oferă plăcere? Ce anume te implică/angajează? Sunt întrebări pe care persoana nu și le pune foarte des. Profesorul este încurajat să reflecteze și să nu ofere răspunsuri imediate. Coach-ul îi va însoți în procesul de a oferi răspunsuri la întrebările „Ce activități le-ar aduce sens, implicare și plăcere? Cum pot folosi în continuare procesul celor trei întrebări pentru a lua decizii importante în viața lor?”

Tehnica „Vizita de recunoștință” este una dintre cele mai profunde intervenții din psihologia pozitivă, având un impact emoțional puternic asupra participanților. Exercițiul presupune ca persoana să identifice pe cineva față de care simte recunoștință pentru un gest sau sprijin oferit în trecut, să redacteze o scrisoare detaliată în care explică modul în care acel act i-a influențat viața, iar apoi să organizeze o întâlnire pentru a citi

scrisoarea cu voce tare. Experiența este percepută ca profund emoționantă și semnificativă atât pentru autorul scrisorii, cât și pentru destinatar (Seligman, 2002).

Tehnica „Folosirea punctelor forte într-un mod nou” este o intervenție clasică din psihologia pozitivă menită să stimuleze conștientizarea și dezvoltarea personală prin aplicarea activă a propriilor resurse. Exercițiul presupune ca persoana să aleagă un punct forte principal și să îl folosească, zilnic, într-un mod nou, timp de o săptămână. În prima etapă, participantul observă situațiile în care acel punct forte este deja manifestat. Ulterior, explorează idei creative și moduri inedite de a-l utiliza în contexte diferite, inclusiv în situații percepute ca dificile. De exemplu, cineva care se confruntă cu anxietatea de a vorbi în public poate recurge la *recunoștință*, *iubirea de învățare* sau *capacitatea de a iubi* pentru a transforma stresul într-o oportunitate de creștere. Prin orientarea atenției asupra valorilor și resurselor personale, această tehnică ajută individul să-și optimizeze încrederea, energia și motivația, sprijinind o implicare mai autentică și echilibrată în viața profesională și personală (Peterson & Seligman, 2004).

Table 2. Exemplu de utilizare a tehnicii „Folosirea punctelor forte într-un mod nou”

Contextul:

Maria este o profesoară debutantă de limba română într-un liceu, aflată la începutul carierei didactice. Deși este dedicată și entuziastă, simte adesea că își pierde încrederea în fața claselor dificile și că se concentrează prea mult pe slăbiciunile ei — cum ar fi lipsa de autoritate percepută sau emoțiile puternice din timpul orelor. În cadrul unui proces de coaching centrat pe puncte forte (SBC), ea este încurajată să-și redescopere și să-și folosească activ punctele forte.

Etapele exercițiului

1. *Identificarea punctului forte principal*

În urma completării chestionarului VIA Character Strengths, Maria descoperă că unul dintre punctele sale forte dominante este bunătatea (kindness), urmată de curiozitate și dragostea pentru învățare. Împreună cu coach-ul, ea alege să lucreze o săptămână pe dezvoltarea și aplicarea conștientă a bunătății într-un mod nou.

Exemple de întrebări de coaching:

- Care dintre punctele tale forte consideri că te definesc cel mai mult ca profesor?
- În ce momente de la clasă simți că ești în „flux” (flow) și că îți folosești punctele forte în mod autentic?
- Ce spun colegii sau elevii despre punctele tale pozitive?
- Când te simți cea mai energizată și împlinită la finalul unei zile de predare?
- Ce valori personale crezi că se reflectă în aceste puncte forte?

2. *Observarea manifestărilor existente*

În prima zi, Maria reflectează asupra momentelor în care își folosește deja bunătatea — oferă feedback empatic elevilor, ascultă activ colegii și caută mereu să evite conflictele.

Exemple de întrebări de coaching:

- ✓ Dintre punctele tale forte, pe care îl alegi să-l explorezi și să-l folosești într-un mod nou săptămâna aceasta?
- ✓ Cum ți-ai dori ca acest punct forte să fie mai vizibil în activitatea ta de profesor?
- ✓ Ce te-ar ajuta să îl exprimi mai mult în contexte profesionale diferite (predare, relația cu colegii, evaluare)?
- ✓ Ce ar însemna pentru tine succesul în aplicarea acestui exercițiu?

3. *Explorarea de noi moduri de aplicare*

În zilele următoare, Maria și coach-ul formulează idei creative:

- osă utilizeze bunătatea strategică prin feedback pozitiv specific și individualizat pentru elevii dificili;
- osă creeze un „colț al recunoștinței” în clasă, unde elevii pot exprima zilnic ceva ce apreciază la colegii lor;
- osă practice auto-compasiunea (bunătatea orientată către sine), oferindu-și timp de reflecție după fiecare oră, fără judecată critică;
- osă folosească bunătatea combinată cu curiozitatea, invitând elevii să contribuie la activitățile de învățare pe baza intereselor proprii.

Exemple de întrebări de coaching:

- ✓ În ce situații ai putea testa acest punct forte într-un mod nou?
- ✓ Ce contexte școlare ți se par potrivite pentru a experimenta această abordare?
- ✓ Cum ai putea integra punctul forte ales pentru a gestiona o situație provocatoare?
- ✓ Care ar fi o acțiune mică, dar semnificativă, pe care o poți face mâine pentru a-l pune în practică?
- ✓ Cum vei ști că ai aplicat acest punct forte într-un mod autentic?

4. *Aplicarea și reflecția*

Pe parcursul săptămânii, Maria notează zilnic într-un jurnal cum a aplicat punctul forte ales și efectele observate asupra atmosferei de clasă și propriei stări emoționale. După câteva zile, observă că elevii devin mai cooperanți, iar ea se simte mai calmă și mai conectată cu rolul său.

Exemple de întrebări de coaching

- ✓ Ce ai observat diferit la tine în această săptămână?
- ✓ Cum s-au schimbat reacțiile elevilor sau atmosfera din clasă?
- ✓ Ce emoții au însoțit folosirea conștientă a punctului tău forte?
- ✓ Ce ai învățat despre tine ca profesor?
- ✓ Cum ai putea menține această practică și după încheierea exercițiului?

Rezultatele exercițiului

Prin utilizarea conștientă a bunătății într-un mod nou, Maria constată că:

- și-a consolidat încrederea profesională și a gestionat mai bine stresul la clasă;
- climatul de învățare a devenit pozitiv și colaborativ;
- percepția ei despre „lipsa de autoritate” s-a transformat — înțelege acum că fermitatea nu este opusul empatiei, ci o formă echilibrată de respect reciproc.

Exercițiul susține dezvoltarea identității profesionale autentice, îmbunătățește reziliența emoțională și cultivă o atitudine reflexivă în predare.

6.5. Concluzii

Coachingul bazat pe puncte forte reprezintă o direcție evolutivă esențială în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, contribuind la transformarea paradigmei educaționale dintr-una centrată pe deficit într-una orientată spre potențial și resurse. Analiza literaturii de specialitate și a modelelor de intervenție demonstrează că acest tip de coaching are un impact major asupra creșterii autoeficacității, motivației intrinseci, stării de bine și performanței profesionale a profesorilor. În mediul educațional, această abordare sprijină profesorii să devină practicieni reflexivi, să-și dezvolte autonomia profesională și să-și reconstruiască identitatea didactică în acord cu valorile personale și instituționale.

Cercetările sintetizate (Kraft et al., 2018; Luong, 2025; Schachter et al., 2025) confirmă eficacitatea coachingului în îmbunătățirea calității predării, în creșterea rezilienței și în consolidarea retenției profesorilor în sistem. Intervențiile bazate pe puncte forte, precum reflecția fundamentală sau exercițiile de recunoștință și aplicarea creativă a punctelor forte, s-au dovedit utile în reducerea stresului, în cultivarea încrederii profesionale și în stimularea implicării active în procesul educațional.

Prin natura sa relațională și personalizată, coachingul bazat pe puncte forte creează un cadru de învățare colaborativă și un climat organizațional pozitiv, în care profesorii se simt valorizați și sprijiniți în procesul de creștere profesională. Această abordare contribuie nu doar la îmbunătățirea performanțelor individuale, ci și la dezvoltarea unei culturi școlare orientate spre învățare continuă, empatie și inovație.

În concluzie, coachingul centrat pe puncte forte se conturează ca o practică transformatoare în educație, capabilă să genereze schimbări durabile atât la nivel personal, cât și instituțional. Prin integrarea reflecției, a valorilor pozitive și facilitarea autocunoașterii în contextele de formare, profesorii devin mai conștienți, mai echilibrați și mai motivați să contribuie la crearea unui mediu educațional care promovează colaborarea, incluziunea, excelența.

Referințe

- Ali, Z. B. M., Wahi, W., & Yamat, H. (2018). A review of teacher coaching and mentoring approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 504–524. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4609>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: Outcomes for beginning teachers in a university-based support

- program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831217690517>
- Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., & Gideon, I. (2018). Coaching between experts — Opportunities for teachers' professional development. *Professional Development in Education*, 44(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
- Boniwell, I., Kauffman, C., & Silberman, J. (2018). The positive psychology approach to coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (3rd ed., pp. 142–158). SAGE Publications Ltd.
- Brook, J., & Brewerton, P. (2006). *Strengthscope: The strengths profile builder*. Strengths Partnership Ltd.
- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, discover your strengths*. Free Press.
- Burke, J. (2018). Conceptual framework for a positive psychology coaching practice. *The Coaching Psychologist*, 14(1), 16–25. <https://doi.org/10.53841/bpstcp.2018.14.1.16>
- Burke, J., & Passmore, J. (2019). Strengths-based coaching — A positive psychology intervention. In L. E. Van Zyl & S. Rothmann Sr. (Eds.), *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions* (pp. 463–475). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20583-6_21
- Clifton, D. O., & Anderson, E. (2002). *StrengthsQuest: Discover and develop your strengths in academics, career, and beyond*. Gallup Press.
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 111–121). Berrett-Koehler.
- Crabb, S. (2011). The use of coaching principles to foster employee engagement. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 27–34. <https://doi.org/10.53841/bpstcp.2011.7.1.27>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2016). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 55(4), 293–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335–349. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898318>
- Ferguson, C. L., & Lockman, J. A. (2024). Faculty strengths-based coaching can enhance the professional development and well-being of doctoral students: Program evaluation findings. *Frontiers in Education*, 9, 1423102. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1423102>
- Flade, P., Asplund, J., & Elliot, G. (2015, October 8). Employees who use their strengths outperform those who don't. Gallup. <https://www.gallup.com/workplace/236561/employees-strengths-outperform-don.aspx>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>

- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153.
- Haberlin, S. (2019). Something always works: A self-study of strengths-based coaching in supervision. *Journal of Educational Supervision*. <https://digital-commons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=jes>
- Haigh, M. A., & Anthony, G. (2012). Induction and efficacy: A case study of New Zealand newly qualified science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 23(6), 651–671. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9285-0>
- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243–278. <https://doi.org/10.1177/0192636512447132>
- Harmesen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Van de Grift, W. (2013). First-year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265–1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Hodges, T. D., & Harter, J. K. (2005). A review of the theory and research underlying the StrengthsQuest program for students. *Educational Horizons*, 83(3), 190–201.
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62–90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Ivanova, I., Kozhuharova, P., & Todorova, R. (2022). Sustainable professional development through coaching: Benefits for teachers and learners. Central and Eastern European Online Library (CEEOL). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1071077>
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379–385.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798–807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Linley, P. A. (2019). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. CAPP Press.
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-based career counseling: Overview and initial evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403–419. <https://doi.org/10.1177/1069072713498483>

- 198 Lofthouse, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Luong, G.-Y. (2025). The effectiveness of mentoring, coaching, and induction practices for early career teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 163, 105065. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105065>
- MacKie, D. (2016). *Strength-based leadership coaching in organizations: An evidence-based guide to positive leadership development*. Routledge.
- MacKie, D. (2021). Strength-based coaching and sustainability leadership. In *The Palgrave Handbook of Positive Leadership and Management*. Springer.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McQuaid, M., Niemiec, R. M., & Doman, F. (2018). *A character strengths-based approach to positive psychology coaching*. In S. Green & S. Palmer (Eds.), *Positive psychology coaching in practice* (pp. 71–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716169-5>
- Minhas, G. (2010). Developing realised and unrealised strengths: Implications for engagement, self-esteem, life satisfaction and well-being. *Assessment and Development Matters*, 2(1), 12–16. <https://doi.org/10.53841/bpsadm.2010.2.1.12>
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology* (pp. 11–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4_2
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press / American Psychological Association.
- Petrone, C. G., Luzynski, C., Petrone, A. B., Holmes, M. H., Dagen, A. S., & Lockman, J. A. (2023). Effectiveness of a strengths-based leadership coaching program for women. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 149–161. <https://doi.org/10.12806/V22/I1/R9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schachter, R. E., Knoche, L. L., Lu, J., Goldberg, M. J., Wernick, P. D., Piasta, S. B., & Lancaster, H. S. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of coaching

- and the contribution of coaching processes to learning outcomes for early childhood teachers and children. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 156–169. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.02.014>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266–267. <https://doi.org/10.1080/00050060701648233>
- Seligman, M. E. P. (2007). *Fericirea autentică*. București. Editura Humanitas.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In T. C. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 37–51). Sense Publishers.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Sossick, K., McIntyre, J., & Hobson, A. J. (2019). Coaching as a protective factor for early career teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 315–331.
- White, M. A. (2021). Positive professional practice: A strength-based reflective practice teaching model. In K. A. Allen, M. L. Kern, P. L. Taylor, & L. A. Waters (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 165–204). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_7
- Wiens, P. D., LoCasale-Crouch, J., Cash, A. H., & Romo Escudero, F. (2019). Preparing new teachers to work with diverse students: The role of induction in supporting equitable instruction. *Teachers College Record*, 121(7), 1–42.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the Strengths Use Scale. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A. J., & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579–596.

Reflecție pedagogică, dezvoltare personală și învățare transformativă în educația digitală

Monica Turturean & Daniela Jeder

7.1. Fundamente teoretice

7.1.1. Educația digitală ca spațiu al devenirii

Educația digitală nu mai poate fi conceptualizată exclusiv ca un mediu tehnologic de transmitere a informației sau ca un ansamblu de instrumente destinate eficientizării procesului didactic. În literatura recentă, aceasta este tot mai frecvent descrisă ca un spațiu al devenirii, în care subiectul învățării este angajat într-un proces continuu de reconstrucție cognitivă, emoțională și identitară. Această perspectivă depășește abordările funcționaliste ale digitalizării educației și plasează accentul pe dimensiunea formativă profundă a experiențelor de învățare mediate digital, înțelese ca experiențe care modelează nu doar „ce știe” cursantul, ci cum gândește, cum se raportează la sine și cum se poziționează în raport cu ceilalți (Nichols, 2020; Korthagen & Vasalos, 2005). Din această perspectivă, digitalul nu este doar un canal de livrare, ci un context existențial și relațional: un mediu în care se negociază sensuri, se testează identități, se construiesc apartenențe și se reconfigurează raporturile dintre autonomie, responsabilitate și comunitate.

Conceptualizarea educației digitale ca spațiu al devenirii presupune, în primul rând, recunoașterea faptului că învățarea digitală este caracterizată de deschidere epistemică (acces la multiple perspective), fluiditate (ritm și trasee variabile), vizibilitate (urme digitale ale participării) și conectivitate (învățare prin relații și rețele). Aceste trăsături transformă mediul educațional într-un spațiu în care cursantul este pus în situația de a lua decizii frecvente: ce resurse sunt credibile, ce strategii funcționează, cum își gestionează timpul, când cere ajutor, cum își construiește prezența și vocea în comunitate. Prin urmare devenirea este legată de dezvoltarea capacității

de orientare într-un spațiu dens informațional și social, în care cunoașterea nu este doar oferită, ci trebuie căutată, evaluată și integrată. În acest sens, educația digitală poate funcționa ca un „laborator” al autonomiei: nu doar oferă libertate, ci îi obligă pe cursanți să învețe ce înseamnă libertatea în raport cu responsabilitatea și consecințele alegerilor lor educaționale.

În contextul societății digitale, învățarea este din ce în ce mai puțin dependentă de structuri formale rigide și tot mai mult ancorată în experiențe fluide, conective și reflexive. Conform teoriilor contemporane ale învățării adulte, mediile digitale facilitează expunerea cursanților la perspective multiple, la contexte culturale diverse și la situații problematice autentice, care pot genera procese de reflecție critică și transformare a cadrelor de referință existente (Mezirow, 1991; Fleming, 2022). Astfel, educația digitală devine un catalizator al schimbării personale și profesionale, mai ales atunci când este proiectată intenționat pentru a susține procesele de construcția sensului și autorefecție. În logica învățării transformative, momentul decisiv apare atunci când cursantul își recunoaște limitele unui mod anterior de a interpreta realitatea și este invitat să reconstruiască sensul prin dialog, reflecție și reorientare. Mediul digital poate intensifica aceste „momente critice” tocmai prin multiplicitatea perspectivelor și prin posibilitatea de a participa la comunități în care circulă discursuri diferite și uneori conflictuale, ceea ce transformă învățarea într-un proces de reorganizare a semnificațiilor, nu doar de acumulare.

Din această perspectivă, educația digitală poate fi înțeleasă ca un ecosistem al devenirii, în care cunoașterea este distribuită, relațională și emergentă. Teoria conectivismului subliniază faptul că învățarea în era digitală se realizează prin rețele de informații, oameni și tehnologii, iar competențele nu mai este acumularea de conținuturi, ci capacitatea de a naviga, evalua critic și reconstrui cunoașterea în contexte dinamice (Siemens, 2005; Redecker, 2017). Într-un astfel de ecosistem, „a ști” devine inseparabil de „a ști să cauți”, „a ști să conectezi” și „a ști să discerți”.

În consecință, devenirea educațională presupune formarea unei responsabilități epistemice: cursantul nu este doar consumator de informație, ci agent care trebuie să justifice surse, să argumenteze și să-și asume consecințele interpretărilor și ale alegerilor sale. Această reconceptualizare are implicații profunde asupra rolurilor: profesorul nu mai este doar furnizor de conținut, ci facilitator al orientării, mediator al sensului și arhitect al experiențelor formative; cursantul nu mai este receptor, ci co-constructor al cunoașterii; iar designul pedagogic nu mai este o simplă secvențiere de activități, ci o orchestrare a relațiilor dintre provocare, sprijin, reflecție și comunitate (Redecker, 2017; Fleming, 2022).

În acest cadru, educația digitală poate fi înțeleasă ca pedagogie a devenirii, în care experiențele de învățare contribuie la formarea subiectului ca agent autonom, reflexiv și responsabil. Aceasta înseamnă că digitalul devine cu adevărat formativ atunci când susține simultan trei dimensiuni: (a) dimensiunea cognitivă (gândire critică, construcția sensului, integrare conceptuală), (b) dimensiunea emoțională (gestionarea disconfortului, reziliență, siguranță psihologică) și (c) dimensiunea identitară (asumarea unei poziții, dezvoltarea unei voci, apartenență și recunoaștere).

Mai exact, educația digitală ca spațiu al devenirii nu urmărește doar adaptarea la tehnologie, ci formarea unei identități educaționale capabile să funcționeze într-o lume digitală: un cursant care poate învăța continuu, poate colabora, poate evalua critic și poate acționa responsabil.

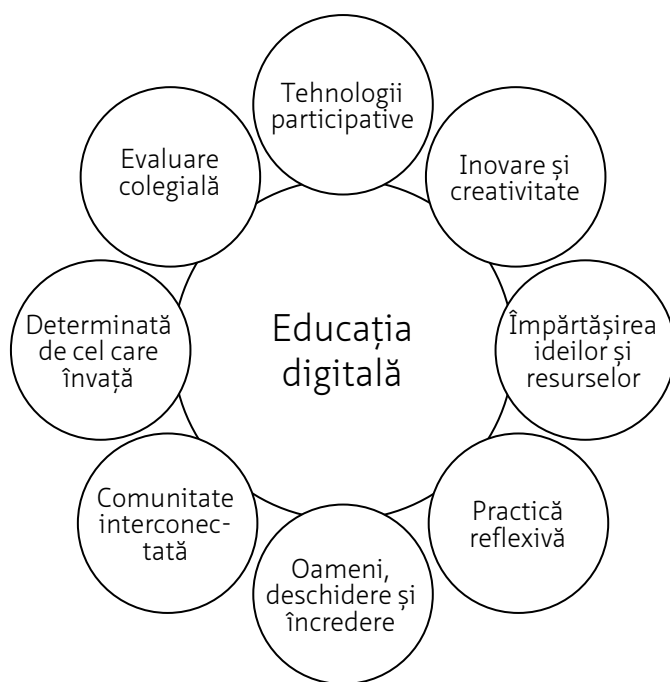


Fig. 1. Educația digitală ca spațiu al devenirii

Educația digitală ca spațiu al devenirii presupune, de asemenea, o reconfigurare a raportului dintre autonomie și responsabilitate. Studiile recente evidențiază faptul că mediile online pot susține autonomia învățării, dar numai în măsura în care cursanții dispun de competențe de autoreglare, metacogniție și gestionare emoțională (Faza & Lestari, 2025; Panadero et

al., 2017; Zimmerman, 2002). În absența acestor competențe, autonomia devine o libertate „neghidată”, care poate amplifica fragmentarea atenției, supraîncărcarea cognitivă și disengagement-ul educațional. În acest cadru, autonomia este mai degrabă o achiziție construită treptat decât o condiție presupusă de la început: ea se formează prin sprijin, repere și practici de autoreglare. În acest fel, educația digitală devine cu adevărat un spațiu al devenirii: un spațiu în care libertatea este însoțită de sprijin, iar schimbarea este posibilă fără a deveni copleșitoare.

Întrucât educația digitală ca spațiu al devenirii presupune o participare activă și autonomă, următoarea secțiune clarifică modul în care autoreglarea, identitatea și învățarea transformativă se susțin reciproc în mediile online, devenind condiții esențiale ale învățării profunde și sustenabile.

7.1.2. Autoreglare, identitate și învățare transformativă

Autoreglarea învățării reprezintă un construct central în înțelegerea proceselor educaționale din mediile digitale, deoarece descrie cum își organizează cursantul efortul atunci când controlul extern este redus. În sens larg, autoreglarea presupune stabilirea de obiective, planificare strategică, monitorizarea progresului, ajustarea strategiilor și evaluarea rezultatelor, dar și gestionarea motivației și a mediului de învățare. În contexte online, învățarea autoreglată devine un predictor consistent al performanței și al învățării profunde tocmai pentru că platformele nu „țin loc” de structură didactică: cursantul trebuie să-și creeze singur rutina, să decidă când și cum revine asupra materialelor și să mențină efortul în absența presiunii imediate a clasei (Zimmerman, 2002; Panadero et al., 2017; Faza & Lestari, 2025). De aceea, în educația digitală, autoreglarea nu mai este o competență opțională, ci o condiție structurală a participării autentice.

În literatura de specialitate, autoreglarea este descrisă ca un proces multidimensional:

- a. dimensiunea cognitivă și metacognitivă (strategii de înțelegere, elaborare, organizare, monitorizare),
- b. dimensiunea motivațională (autoeficacitate, valoarea sarcinii, reglarea efortului),
- c. dimensiunea comportamentală (managementul timpului, persistență, căutarea ajutorului), și, tot mai explicit în ultimii ani,
- d. dimensiunea emoțională (gestionarea anxietății, frustrării, plictisului) — dimensiune critică în online, unde izolarea și supraîncărcarea informațională sunt frecvente.

Concret, învățarea autoreglată online se vede în comportamente precum: setarea unor obiective săptămânale, împărțirea sarcinilor în pași mici,

204 verificarea înțelegerii prin autoîntrebări, reluarea resurselor până la criteriile personale de claritate, solicitarea de clarificări pe forum/mesaje și reconfigurarea spațiului de lucru pentru reducerea distragerilor (Zimmerman, 2002; Panadero et al., 2017; Faza & Lestari, 2025). Această listă de comportamente este importantă din punct de vedere pedagogic, deoarece permite trecerea de la „autonomie” ca deziderat vag la „autonomie” ca set observabil de practici.

Relația dintre autoreglare și învățarea transformativă devine evidentă atunci când privim transformarea ca proces care cere toleranță la ambiguitate și capacitate de autoobservare. Învățarea transformativă presupune mai mult decât achiziția de cunoștințe: implică o schimbare a cadrului de referință (moduri de a interpreta lumea și pe sine), prin reflecție critică asupra presupunerilor și prin reconstrucția sensului experiențelor trăite (Mezirow, 1991; Illeris, 2014; Fleming, 2022). În online, disonanțele cognitive apar des (informații contradictorii, feedback diferit de așteptări, cerințe noi), iar fără autoreglare ele pot duce la evitare sau abandon; cu autoreglare, ele devin „material” pentru reflecție și reorientare. Cu alte cuvinte, învățarea autoreglată funcționează ca mecanism care transformă disconfortul în resursă: cursantul își recunoaște reacția, își replanifică strategia, caută dialog și își reevaluează presupunerile (Mezirow, 1991; Illeris, 2014; Zimmerman, 2002).

În mediile digitale, identitatea cursantului se construiește și se negociază continuu prin interacțiuni online, feedback asincron, urme digitale ale participării (postări, comentarii, proiecte) și expunere la multiple discursuri educaționale. Aici, autoreglarea devine și un proces identitar: cursantul își dezvoltă un „sine educațional” care include credințe despre competență („pot/nu pot”), despre legitimitatea participării („am dreptul să vorbesc”), despre responsabilitate („depinde de mine”) și despre apartenență („sunt/nu sunt parte din comunitate”). Practicile reflexive — de tip jurnal de învățare, autoevaluare ghidată, portofoliu digital — facilitează această construcție identitară pentru că îl obligă pe cursant să-și numească strategiile, să-și observe blocajele și să-și justifice alegerile, adică să-și „spună povestea învățării” într-o formă coerentă (Korthagen & Vasalos, 2005; Mezirow, 1991; Howard, 2021). În plus, formarea profesorilor pentru predarea online arată că identitatea profesională și identitatea de „învățător/învățăcel” în spațiul digital se dezvoltă în măsura în care participanții primesc sprijin pentru reflecție și pentru asumarea unui rol activ în comunitate (Baran & Correia, 2014; Howard, 2021).

Mai mult, studiile recente indică faptul că strategiile de autoreglare sunt tot mai mult mediate de tehnologie: platformele LMS structurează

calendarul și ritmul (notificări, deadline-uri), instrumentele de testare oferă feedback rapid, iar analitica educațională poate furniza tablouri de bord (dashboards) despre progres, timp petrecut, participare sau zone de dificultate. Totuși aceste funcționalități nu „produc” automat autoreglare; ele creează doar condiții. Autoreglarea apare atunci când tehnologia este integrată într-un design pedagogic care solicită explicit planificarea, autoexplicația, monitorizarea și revizuirea — de exemplu, prin: checklist-uri metacognitive, rubrici de autoevaluare, sarcini cu etape și reflecții intermediare, feedback orientat pe proces, și nu doar pe rezultat (Faza & Lestari, 2025; Dignath & Veenman, 2021; Winne & Hadwin, 1998). În această perspectivă, analitica învățării devine valoroasă nu ca instrument de control, ci ca suport pentru *auto-monitorizare* și decizii mai bune ale cursantului (Winne, 2022).

Este important de subliniat că autoreglarea în online nu se construiește doar prin „voință”, ci printr-un echilibru între cerințele sarcinii, suportul pedagogic și climatul relațional. Când sarcinile sunt prea fragmentate, cursantul nu știe ce să monitorizeze; când feedbackul este strict evaluativ, fără orientare formativă, cursantul nu are repere pentru ajustare; când comunitatea este slab structurată, scade atât motivația, cât și responsabilizarea reciprocă. De aceea, autoreglarea, identitatea și transformarea se susțin reciproc: învățarea autoreglată sprijină reflecția critică și reziliența; reflecția critică susține reconstrucția identitară; identitatea consolidată (ca „învățăcel autonom și reflexiv”) crește persistența și calitatea autoreglării în timp (Mezirow, 1991; Illeris, 2014; Zimmerman, 2002; Howard, 2021).

7.1.3. Disonanță cognitivă și reflecție critică digitală

Conceptul de disonanță cognitivă oferă un cadru teoretic relevant pentru înțelegerea mecanismelor care declanșează învățarea transformativă în educația digitală. Putem vorbi despre disonanță cognitivă atunci când persoana întâlnește idei sau experiențe incompatibile cu propriile convingeri ori scheme explicative, iar tensiunea rezultată devine impuls pentru ajustarea interpretărilor și, uneori, pentru schimbare (Festinger, 1957). În contextul digital, acest fenomen este amplificat de accesul rapid la surse diverse, de interacțiunea cu opinii divergente și de expunerea la situații problematice complexe, ceea ce intensifică frecvența momentelor de „ruptură” între ceea ce cursantul credea că știe și ceea ce este obligat să reconsidere. Astfel, mediul digital nu doar oferă informații, ci creează condiții structurale pentru confruntarea cu ambiguitatea și cu contradicția, iar aceste condiții pot deveni catalizatori ai învățării profunde atunci când sunt gestionate pedagogic.

Cercetările recente sugerează că disonanța cognitivă joacă un rol central în procesele de reflecție critică online, contribuind la reevaluarea presupunerilor și la restructurarea cadrelor de referință. În mediile educaționale digitale, disonanța poate fi generată intenționat prin activități proiectate didactic: sarcini de tip problem-based learning (în care nu există o singură soluție corectă), dezbateri online moderate (care cer argumentare și contraargumentare), studii de caz autentice cu date incomplete sau tensionate etic, ori simulări interactive în care deciziile produc consecințe vizibile (Nichols, 2020; Chen, 2025; Kim & Reeves, 2007). În aceste scenarii, disonanța nu este un accident, ci o resursă pedagogică: ea creează acel „moment critic” în care cursantul este împins să-și examineze premisele, să compare perspective și să-și reconstruiască raționamentul. În plus, în mediile digitale, disonanța poate apărea și din evaluarea socială implicită (comparație cu colegii, vizibilitatea performanței, feedback public), ceea ce poate amplifica componenta emoțională a disconfortului și necesită o mediere atentă.

Atunci când este susținută de un climat educațional sigur și reflexiv, disonanța devine un motor al transformării, nu o sursă de rezistență. Condiția esențială este ca profesorul să construiască un cadru în care tensiunea cognitivă este normalizată („este firesc să fie dificil”), iar greșeala este tratată ca etapă de învățare, nu ca eșec identitar. În acest fel, cursantul își poate permite să rămână în contact cu disconfortul suficient de mult încât să îl transforme în reflecție și în reorganizare a sensului. În termeni de învățare transformativă, disonanța funcționează ca declanșator al procesului, însă transformarea apare doar dacă disonanța este urmată de dialog, analiză și reconstrucție conceptuală (Nichols, 2020; Fleming, 2022).

Totuși literatura avertizează asupra riscurilor asociate cu disonanța cognitivă nesusținută pedagogic. În lipsa ghidajului profesorului și a strategiilor de reflecție structurată, disconfortul cognitiv poate conduce la evitare, supraîncărcare informațională sau comportamente de coping disfuncțional, inclusiv distragere digitală sau disengagement (Chen, 2025; Honig et al., 2021; Han et al., 2023). În mediile online, aceste riscuri sunt amplificate de caracterul asincron al comunicării și de ușurința cu care cursantul poate „dispărea” fără ca absența să fie imediat observabilă. În plus, expunerea continuă la fluxuri de informații contradictorii poate conduce la oboseală cognitivă și la o tendință de simplificare defensivă (selectarea doar a surselor care confirmă convingerile inițiale), ceea ce reduce potențialul transformativ al experienței digitale. De aici rezultă o diferență importantă: disonanța moderată, bine mediată, stimulează transformarea; disonanța excesivă sau neînsoțită de suport poate bloca învățarea și poate afecta starea de bine.

Reflecția critică digitală reprezintă, în acest context, un mecanism esențial de mediere între disonanță și transformare. Ea implică nu doar analiza conținutului informațional, ci și examinarea contextelor socioculturale, a relațiilor de putere, a algoritmilor și a implicațiilor etice ale cunoașterii digitale (Fleming, 2022; Wingfield et al., 2025; Burr et al., 2020). Prin reflecție critică, cursantul învață să distingă între informație și interpretare, să evalueze credibilitatea surselor, să recunoască bias-urile (inclusiv propriile bias-uri) și să înțeleagă cum mediul digital modelează accesul la cunoaștere. În plan pedagogic, acest lucru se poate realiza prin tehnici precum jurnale reflexive, întrebări ghidate după activități problematizante, rubrici de argumentare și sesiuni de metarefecție în care cursanții explicitează „ce anume s-a schimbat” în înțelegerea lor. În această logică, educația digitală poate susține dezvoltarea unor practici de învățare responsabile, echitabile și orientate spre well-being, tocmai prin faptul că transformă tensiunea cognitivă într-un exercițiu de discernământ și responsabilitate epistemică (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025).

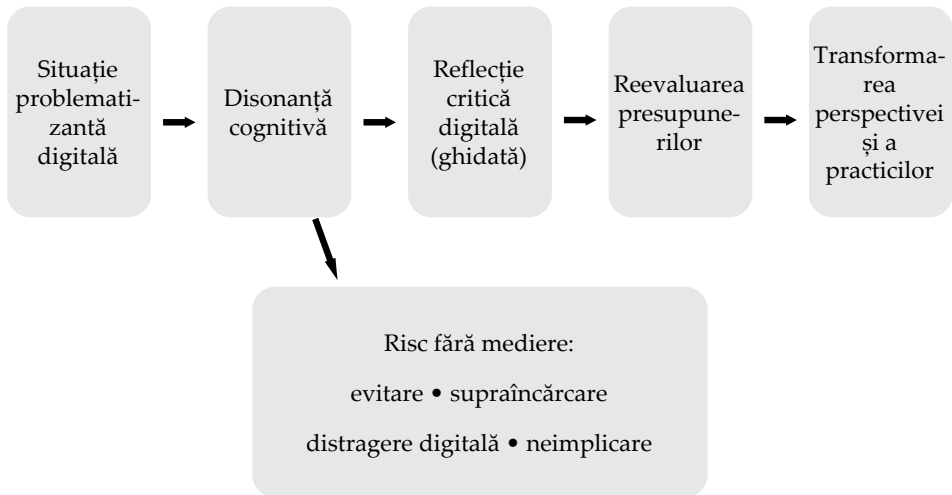


Fig. 2. De la disonanță cognitivă la transformare: rolul reflecției critice digitale

7.2. Dimensiunea emoțională și rolul profesorului

7.2.1. Dimensiunea emoțională a transformării digitale

Transformarea digitală a educației nu este un proces exclusiv cognitiv sau tehnologic, ci implică în mod fundamental o dimensiune emoțională care influențează profunzimea, durabilitatea și sensul învățării. În mediile digitale, emoțiile apar nu doar ca reacții la sarcini și evaluare, ci și

ca răspunsuri la structura specifică a interacțiunii online: ritm accelerat, expunere la multipli stimuli, alternanța între autonomie și lipsa de sprijin imediat, precum și ambiguitatea normelor de participare. Cercetările recente subliniază că emoțiile funcționează ca un mecanism mediatorial între cerințele mediului digital (complexitate informațională, conectivitate permanentă, presiunea performanței) și capacitatea cursanților și profesorilor de a se angaja în procese de învățare reflexivă și transformativă (Gross, 2015; Talbot & Mercer, 2018; Han et al., 2023; Yang & Du, 2024). În acest context, educația digitală devine adesea un spațiu al intensificării emoționale: incertitudinea, ambiguitatea și expunerea constantă la evaluare pot genera atât oportunități de creștere (prin reflecție și adaptare), cât și riscuri reale pentru well-being (prin stres cronic, anxietate sau epuizare).

O particularitate a învățării digitale este faptul că emoțiile sunt alimentate de decalajul dintre prezența cognitivă și prezența socială. Cursantul poate fi activ intelectual (citind, rezolvând sarcini), dar să simtă simultan izolare, lipsă de apartenență sau nesiguranță privind propriul progres, mai ales atunci când feedbackul este întârziat sau comunicarea este redusă la mesaje formale. De aici apar emoții specifice mediului digital: anxietate legată de expunere publică în forumuri, frustrare față de cerințe tehnologice, supraîncărcare informațională și oboseală digitală. La nivelul profesorului, emoțiile pot include presiunea performanței în spațiul online, stresul tehnologic (tehnosres), sentimentul de pierdere a controlului asupra clasei și efortul sporit de a menține implicarea cursanților în absența semnalelor nonverbale. Aceste dinamici explică de ce dimensiunea emoțională nu poate fi tratată ca „secundară”, ci ca un element constitutiv al transformării digitale.

Dimensiunea emoțională a învățării digitale este strâns legată de procesele de autoreglare emoțională, definite ca modalitățile prin care indivizii își recunosc, gestionează și reorientează emoțiile în raport cu obiectivele lor. În perspectiva contemporană, autoreglarea emoțională nu înseamnă eliminarea emoțiilor „negative”, ci transformarea lor în informație utilă pentru adaptare: identificarea sursei stresului, reformularea cognitivă a situației, ajustarea strategiilor de lucru și căutarea de sprijin (Gross, 2015). În același timp, autoeficacitatea percepută (credița că pot gestiona sarcina și contextul) este un factor-cheie care influențează reglarea emoțională și persistența în sarcini solicitante (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Han et al., 2023). În online, unde cursantul își gestionează singur timpul, ritmul și multiplele surse de distragere, reglarea emoțională devine un predictor practic al implicării: fără această capacitate, anxietatea și frustrarea se convertesc frecvent în procrastinare, evitare, disengagement și, uneori, abandon educațional.

În mod particular, în mediile asincrone, lipsa reacțiilor imediate poate amplifica interpretările negative: tăcerea poate fi percepută ca evaluare implicită („nu sunt suficient de bun”), iar feedbackul întârziat poate genera ruminăție și scădere a motivației. În mediile sincrone, presiunea „vizibilității” (camera, microfonul, participarea în timp real) poate accentua anxietatea socială și teama de expunere, mai ales în comunități în care normele de comunicare nu sunt clar stabilite. Astfel, transformarea digitală nu produce doar noi instrumente, ci și noi condiții afective ale învățării, care trebuie recunoscute pedagogic.

În același timp, transformarea digitală creează contexte favorabile pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, atunci când designul pedagogic integrează explicit dimensiunea afectivă. Cercetările arată că profesorii care construiesc un climat relațional sigur, care normalizează dificultatea și care oferă feedback orientat pe proces contribuie la reducerea anxietății și la creșterea rezilienței educaționale. Modelul clasei prosociale subliniază că competențele socio-emoționale ale profesorului (conștientizare emoțională, reglare, empatie, gestionarea relațiilor) au efecte directe asupra climatului de învățare și asupra rezultatelor cursanților (Jennings & Greenberg, 2009). Complementar, cercetările despre sprijinirea învățării autoreglate arată că strategii precum structurarea etapizată a sarcinilor, claritatea criteriilor, reflecțiile intermediare și oportunitățile de dialog reduc stresul și cresc sentimentul de control, ceea ce susține indirect autoreglarea emoțională (Dignath & Veenman, 2021). În formarea și dezvoltarea profesorilor pentru predarea online, se observă că reflecția ghidată asupra experiențelor digitale și experimentarea pedagogiilor inovatoare pot crește atât autoeficacitatea, cât și satisfacția profesională, reducând riscul epuizării digitale (Howard, 2021; Yang & Du, 2024).

Prin urmare emoțiile nu mai pot fi tratate ca obstacole ale învățării digitale, ci ca resurse formative, cu condiția să fie integrate într-un cadru pedagogic reflexiv și etic. Atunci când cursanții sunt invitați să-și analizeze reacțiile afective (de exemplu, ce anume îi blochează, ce îi motivează, ce îi face să evite sarcina), ei dezvoltă un limbaj al autorefecției și o capacitate mai bună de a transforma disconfortul în învățare. În această logică, transformarea digitală devine cu adevărat transformativă doar atunci când schimbările tehnologice sunt însoțite de schimbări în cultura relațională a învățării: de la control la sprijin, de la evaluare exclusiv sumativă la feedback formativ, de la individualism la comunități de învățare care oferă siguranță și sens.

7.2.2. Profesorul ca mentor transformativ

În educația digitală orientată spre transformare, rolul profesorului se redefineste semnificativ. Dincolo de funcțiile tradiționale de transmitere a

210 conținutului sau de evaluare, profesorul devine un mentor transformativ, responsabil de facilitarea proceselor de reflecție, de susținerea dezvoltării identitare și de crearea unui climat emoțional sigur. Această schimbare de paradigmă este determinată de specificul mediilor digitale: autonomia crescută a cursanților, densitatea informațională, fragmentarea interacțiunilor și expunerea constantă la feedback (uneori implicit) pot amplifica atât oportunitățile de învățare profundă, cât și vulnerabilitățile emoționale și riscul de disengagement. În acest context, mentoratul nu este o „componentă opțională”, ci devine o condiție de funcționare a învățării transformatoare: profesorul susține orientarea, construiește sens și reglează experiența astfel încât digitalul să rămână un spațiu formativ, nu un spațiu de presiune sau izolare.

Literatura subliniază faptul că competențele socio-emoționale ale profesorului sunt corelate cu nivelul de implicare, motivație și performanță al cursanților, inclusiv în mediile online (Jennings & Greenberg, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005; Yang & Du, 2024). În mediul digital, această relație devine și mai vizibilă, deoarece o parte dintre indiciile relaționale care „țin” comunitatea în sala de clasă (micro-gesturi, proximitate, ritm colectiv) dispar sau se reduc. Ca urmare, profesorul trebuie să compenseze printr-o prezență pedagogică mai explicită: claritate în sarcini, feedback cu valoare formativă, norme de comunicare, ritm sustenabil și intervenții care construiesc siguranță psihologică. Astfel, mentorul transformativ este mai puțin un „operator” al platformei și mai mult un designer de condiții în care cursantul poate rămâne angajat, poate reflecta critic și își poate asuma progresul fără anxietate disproporționată.

Mentoratul transformativ presupune capacitatea profesorului de a recunoaște și de a gestiona disonanțele cognitive și emoționale generate de experiențele de învățare digitală. În acest sens, profesorul nu elimină disconfortul, ci îl mediază pedagogic, ajutând cursanții să-l transforme în oportunitate de reflecție și creștere personală (Mezirow, 1991; Fleming, 2022; Nichols, 2020). În mediile digitale, disonanța poate fi declanșată de confruntarea cu perspective divergente, de ambiguitatea sarcinilor autentice, de feedback asincron sau de comparația socială implicită. Când aceste tensiuni sunt gestionate bine, ele pot produce învățare profundă; când nu sunt gestionate, pot produce evitare, retragere și supraîncărcare. De aceea mentorul transformativ operează ca mediator între provocare și sprijin: creează sarcini problematizante, dar oferă și structură (întrebări ghidate, repere de analiză, etape clare, oportunități de revizuire), astfel încât cursantul să rămână în „zona productivă” a dificultății, nu în zona copleșirii.

Această abordare este deosebit de relevantă în contexte de învățare online, unde cursanții pot experimenta izolare, nesiguranță sau supraîncărcare informațională. În lipsa contactului direct și a reglajelor spontane,

mulți cursanți interpretează tăcerile digitale (lipsa reacțiilor, întârzieri în feedback, absența interacțiunilor) ca semne de respingere sau de eșec, ceea ce afectează motivația și încrederea în sine. Mentorul transformativ are, în acest sens, rolul de a construi vizibilitate relațională: arată că observă progresul, normalizează dificultatea și creează spații în care cursanții pot formula întrebări fără riscul de stigmatizare. Dialogul devine astfel un instrument formativ, nu doar un canal de comunicare: el susține reconstrucția sensului și face posibilă transformarea cadrelor de referință (Fleming, 2022; Nichols, 2020).

Rolul profesorului ca mentor transformativ implică, de asemenea, dezvoltarea propriei identități profesionale digitale. Cercetările indică faptul că profesorii care își asumă un rol reflexiv, experimentează cu pedagogii inovatoare și își analizează critic practicile digitale manifestă un nivel mai ridicat de autoeficacitate și satisfacție profesională (Redecker, 2017; Kort-hagen & Vasalos, 2005; Howard, 2021).

Identitatea profesională digitală nu se reduce la „a ști să folosești platforme”, ci include:

- a. o concepție pedagogică despre învățare în digital,
- b. capacitatea de a lua decizii informate, asumarea unei posturi etice și
- c. disponibilitatea de a învăța continuu.

În această logică, mentoratul transformativ este un proces bidirecțional: profesorul facilitează devenirea cursanților, dar, în același timp, își consolidează propria devenire profesională prin reflecție, adaptare și învățare din experiență.



Fig. 3. Profesorul ca mentor transformativ în educația digitală (roluri, competențe și relații pedagogice în mediile online)

Astfel, mentoratul transformativ se sprijină pe o prezență pedagogică vizibilă și coerentă, în care profesorul structurează experiențele de învățare astfel încât să ofere simultan provocare intelectuală și suport emoțional. În mediile digitale, această prezență nu se exprimă doar prin intervenții sincrone, ci și prin modul în care sunt proiectate sarcinile, formulat feedbackul și facilitate interacțiunile dintre cursanți, pentru a evita fragmentarea și sentimentul de anonim. De exemplu, claritatea etapelor, anunțarea criteriilor de reușită, feedbackul orientat pe proces (nu doar pe rezultat) și momentele de sinteză (ce am înțeles / ce rămâne neclar) funcționează ca „ancore” care reduc incertitudinea și cresc siguranța psihologică. În plus, modul în care profesorul organizează spațiile de discuție (forumuri, grupuri, sesiuni live) poate transforma participarea dintr-o succesiune de intervenții individuale într-o experiență comunitară în care se negociază sensul.

În plus, mentorul transformativ cultivă deliberat autonomia cursanților, oferind ghidaj pentru autoreglare (planificare, monitorizare, autoevaluare), astfel încât aceștia să poată gestiona mai bine ritmul și complexitatea învățării online (Zimmerman, 2002; Faza & Lestari, 2025). Autonomia nu este tratată ca o cerință implicită („descurcă-te”), ci ca o competență care se dezvoltă prin practici: planuri de lucru, repere intermediare, autoevaluări ghidate, instrumente de monitorizare a progresului și reflecții scurte asupra strategiilor folosite. În acest fel, profesorul transferă treptat controlul către cursant, fără a-l abandona, iar autonomia devine un rezultat formativ al procesului educațional digital.

Pe măsură ce cursanții își consolidează capacitatea de acțiune autonomă în raport cu propriul parcurs de învățare, relația educațională se deplasează de la dependență la parteneriat formativ, iar dialogul devine un spațiu de negociere a sensului și de validare a experiențelor. În acest cadru, profesorul își asumă și o responsabilitate etică: să creeze condiții de participare echitabilă și de well-being digital, astfel încât transformarea să fie posibilă fără costuri disproporționate pentru cei mai vulnerabili (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025). Asta înseamnă să proiecteze sarcini accesibile, să ofere alternative rezonabile, să gestioneze dinamica discursivă (cine are voce, cine rămâne invizibil), să evite practici de control care amplifică anxietatea și să susțină ritmuri sustenabile. Prin urmare mentoratul transformativ în educația digitală poate fi înțeles ca o combinație între proiectare pedagogică intențională, competențe relaționale și reflecție critică asupra propriului rol — o combinație care susține atât devenirea cursanților, cât și profesionalizarea continuă a profesorului (Redecker, 2017; Howard, 2021; Korthagen & Vasalos, 2005).

7.2.3. Dialog transformativ și comunități online

Dialogul reprezintă un element central al învățării transformative, iar în mediile digitale acesta capătă forme noi, mediate tehnologic. Dialogul transformativ nu se reduce la schimbul de informații, ci implică procese de ascultare activă, negociere a sensului și confruntare constructivă a perspectivelor diferite. În logica învățării transformative, dialogul funcționează ca mecanism prin care cursantul își poate externaliza presupunerile, le poate testa în raport cu alte interpretări și poate ajunge la o reconstrucție mai nuanțată a sensului (Fleming, 2022). În mediile digitale, această funcție este amplificată de faptul că interacțiunea este adesea scrisă și persistentă (forumuri, comentarii, documente colaborative), ceea ce face ca ideile să devină vizibile, discutabile și revizuibile. Astfel, dialogul online poate susține metacogniția nu doar prin conținutul discuției, ci și prin urmele discursive pe care cursanții le pot revedea, compara și integra în propriile reflecții (Gordon, 2021; Honig et al., 2021).

O caracteristică specifică mediului digital este alternanța dintre dialogul sincron (videoconferințe, întâlniri live) și cel asincron (forumuri, platforme, mesaje), fiecare cu potențial transformativ distinct. Dialogul sincron susține coprezența, empatia și reglarea emoțională prin feedback imediat, facilitând clarificarea rapidă și construirea unei relații educaționale mai „calde”. În schimb, dialogul asincron oferă timp pentru procesare, documentare și argumentare, fiind adesea mai favorabil reflecției critice, deoarece reduce presiunea răspunsului imediat și permite formulări mai elaborate. Într-un design transformativ, cele două forme nu se exclud, ci se completează: sincronicitatea susține coeziunea și siguranța psihologică, iar asincronicitatea susține profunzimea raționamentului și claritatea poziționării (Gordon, 2021; Fleming, 2022). Această complementaritate este esențială pentru a evita două riscuri frecvente: conversații sincrone rapide, dar superficiale, respectiv forumuri asincrone bogate în postări, dar lipsite de dialog real.

Studiile recente evidențiază faptul că dialogul online, atunci când este structurat și facilitat pedagogic, poate susține reflecția critică și dezvoltarea gândirii metacognitive (Gordon, 2021; Fleming, 2022; Honig et al., 2021). „Structurat” înseamnă că discuția nu este lăsată la voia întâmplării, ci are un scop clar (de exemplu, problematizare, clarificare conceptuală, analiză etică, sinteză), un set de roluri sau etape (inițiere, contraargumentare, integrare), precum și criterii pentru calitatea contribuțiilor (relevanță, argumentare, raportare la surse, conectare cu experiența). „Facilitat” înseamnă că profesorul intervine nu pentru a controla, ci pentru a menține discuția

214 orientată spre sens: pune întrebări care deschid perspective, solicită justificări, invită la conectarea ideilor și susține echilibrul participării. În absența acestor elemente, dialogul poate rămâne la nivel de opinii paralele, fără confruntare constructivă și fără progres conceptual.

Comunitățile online de învățare reprezintă un cadru privilegiat pentru dialogul transformativ deoarece oferă spațiul social în care sensul se construiește colectiv, iar învățarea devine o experiență relațională. Aceste comunități permit cursanților să-și exprime experiențele, să-și valideze emoțiile și să-și reconstruiască înțelegerea prin interacțiuni colaborative. Mai mult, ele funcționează ca „mediu de susținere” în momentele de incertitudine: atunci când cursantul se confruntă cu dificultăți cognitive sau emoționale, comunitatea poate oferi clarificare, normalizare și modele de rezolvare. Cercetările arată că sentimentul de apartenență la o comunitate online este corelat pozitiv cu motivația, persistența și profunzimea învățării, mai ales în contexte de educație digitală pe termen lung (Gordon, 2021; Han et al., 2023). În această logică, comunitatea nu este doar un „spațiu de socializare”, ci o condiție a transformării: cursantul își poate schimba perspectiva mai ușor atunci când schimbarea este susținută de recunoaștere și dialog, nu trăită în izolare.

În același timp, comunitățile online sunt și spații de construcție identitară. Participarea, poziționarea și interacțiunea cu feedbackul devin elemente prin care cursantul își construiește vocea și își negociază identitatea de „participant legitim” în comunitate. În mediile digitale, identitatea este adesea mai explicită și mai vulnerabilă: contribuțiile rămân vizibile, pot fi evaluate de ceilalți, iar lipsa de participare devine la fel de vizibilă. De aceea designul dialogului trebuie să fie atent la dinamici de includere și excludere: cine vorbește, cine tace, cine este validat, ce tipuri de contribuții sunt valorizate. Dacă aceste dinamici nu sunt gestionate, comunitatea poate reproduce ierarhii și poate consolida sentimentul de inadecvare pentru unii cursanți, afectând tocmai potențialul transformativ al mediului online (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025).

Totuși dialogul transformativ nu apare spontan în mediile digitale. Acesta necesită un design pedagogic intenționat, care să includă reguli clare de interacțiune, spații de reflecție ghidată și oportunități pentru feedback autentic. Practic, aceasta înseamnă: norme de comunicare (respect, argumentare, raportare la idei, nu la persoane), protocoale pentru discuții (de exemplu, „întrebare–răspuns–contraargument–sinteză”), întrebări generative care solicită conectarea cu experiența și justificarea presupuzițiilor, precum și sarcini care cer colaborare reală (nu doar împărțirea muncii). Profesorul, în calitate de facilitator al dialogului, joacă un rol crucial în

menținerea unui climat de siguranță psihologică și echitate discursivă: invită la participare, reglează tonul, intervine când apar micro-inechități, încurajează diversitatea perspectivelor și modelează modul de a critica constructiv (Wingfield et al., 2025; Burr et al., 2020). În lipsa acestor condiții, comunitățile online riscă să devină spații de participare superficială (postări formale, fără interacțiune) sau spații în care domină câteva voci, iar ceilalți devin spectatori.

În plus, un design transformativ al dialogului trebuie să includă și o dimensiune de evaluare formativă a participării, pentru a orienta comunitatea spre calitate, nu spre cantitate. De exemplu, accentul poate fi pus pe criterii precum: relevanța argumentului, capacitatea de a integra perspective diferite, calitatea întrebărilor, raportarea la experiențe și la surse, precum și contribuția la progresul discuției (nu doar numărul de intervenții). Astfel, dialogul devine un instrument de dezvoltare metacognitivă și identitară: cursantul învață să-și formuleze poziția, să o susțină, să o revizuiască și să participe responsabil la construcția comună a cunoașterii (Fleming, 2022; Honig et al., 2021).

Prin urmare dialogul transformativ și comunitățile online sunt componente structurale ale educației digitale ca pedagogie a devenirii. Ele susțin transformarea nu prin simpla conectare a oamenilor, ci prin crearea unor condiții în care conectarea devine educațională: provocare cognitivă, siguranță emoțională, echitate discursivă și reflecție critică ghidată. În acest fel, comunitatea online devine un spațiu al devenirii colective, în care schimbarea individuală este sprijinită de relații, iar tehnologia funcționează ca mediu al dialogului și al sensului, nu ca simplu canal de transmitere.

7.3. Design pedagogic și evaluare

7.3.1. Design pedagogic orientat spre transformare

Designul pedagogic în educația digitală orientată spre transformare depășește logica tradițională a organizării conținuturilor și a secvențierii activităților. În literatura recentă, designul pedagogic este conceput ca un proces reflexiv și etic, centrat pe experiența de învățare și pe potențialul acesteia de a genera schimbări durabile la nivel cognitiv, emoțional și identitar. Un astfel de design urmărește nu doar eficiența instruirii (acces, claritate, ritm), ci dezvoltarea gândirii critice, a autonomiei și a responsabilității sociale în contexte digitale complexe, marcate de ambiguitate informațională și de diversitate epistemică (Nichols, 2020; Kim & Reeves, 2007; Wingfield et al., 2025). Din această perspectivă, designul pedagogic depășește

216 nivelul unor proceduri aplicate mecanic și devine o construcție intenționată a experienței: el pune în relație sarcini, interacțiuni și feedback pentru a sprijini construirea sensului și revizuirea perspectivelor.

Un principiu central al designului pedagogic transformativ este crearea de situații de învățare problematizante, care să provoace cadrele de referință existente și să stimuleze reflecția critică. Într-o logică transformativă, problematizarea nu se reduce la creșterea dificultății, ci presupune proiectarea unor situații care introduc tensiuni fertile — dileme, contradicții sau perspective concurente — în care nu există un răspuns unic și stabil (Mezirow, 1991; Illeris, 2014; Nichols, 2020).

În mediile digitale, aceste situații pot fi proiectate prin:

- a. studii de caz multimodale (texte + date + surse contradictorii),
- b. simulări și scenarii decizionale în care consecințele sunt explicite,
- c. proiecte de investigație online cu criterii de validare a surselor,
- d. dezbateri asincrone cu roluri (susținerea unei poziții, contraargumentare, sinteză) sau
- e. sarcini de tip „design challenge” în care cursanții propun soluții responsabile pentru probleme reale din comunitate.

Cercetările sugerează că astfel de activități favorizează apariția disonanței cognitive productive și susțin procese de învățare profundă în mediile digitale, cu condiția ca tensiunea să fie mediată și să nu devină copleșitoare (Honig et al., 2021; Nichols, 2020).

Totuși o concluzie importantă este că activitățile problematizante nu pot funcționa izolat; ele trebuie însoțite de structuri de suport pedagogic care să faciliteze construcția sensului și integrarea experiențelor. În designul transformativ, suportul nu se reduce la „explicații suplimentare”, ci include mecanisme de reflecție ghidată, repere de analiză și spații de dialog. Aceste activități cer însă sprijin explicit pentru integrarea sensului: întrebări metacognitive după etape-cheie, rubrici care prioritizează argumentarea, reflecții scurte (jurnale), momente de sinteză și feedback centrat pe procesul raționamentului, nu doar pe rezultat (Mezirow, 1991; Illeris, 2014; Dignath & Veenman, 2021). În absența acestor structuri, disonanța poate conduce la evitare sau disengagement; cu suport, ea devine motor al transformării.

Designul pedagogic orientat spre transformare presupune, de asemenea, o atenție sporită acordată proceselor de autoreglare, deoarece mediile digitale cer cursantului să gestioneze activ învățarea: timp, atenție, motivație, resurse și emoții. Cercetările indică faptul că mediile digitale cu impact educațional susțin autoreglarea atunci când includ, în mod vizibil, momente de planificare, monitorizare a progresului și autoevaluare,

integrate în sarcini, nu atașate formal la final (Zimmerman, 2002; Panadero et al., 2017; Faza & Lestari, 2025). În practică, designul transformativ introduce instrumente de sprijin pentru autoreglare — planuri de lucru, liste metacognitive de verificare, repere intermediare, întrebări de autoevaluare și pauze deliberate de ajustare („Ce păstrez? Ce schimb?“), care ghidează cursantul în gestionarea procesului. În același timp, designul trebuie să prevadă faptul că autoreglarea nu este distribuită egal între cursanți: unii au nevoie de structuri mai clare, alții de libertate mai mare. Așadar personalizarea (de ex., opțiuni de traseu, resurse diferențiate, ritm flexibil) devine parte din etica designului, nu doar o strategie de eficiență.

Un alt aspect esențial al designului pedagogic transformativ îl constituie rolul evaluării. În mediile digitale, evaluarea poate funcționa ca spațiu de negociere a sensului atunci când include iterații (feedback pe versiuni), criterii transparente (rubrici), evaluare colegială ghidată și portofolii însoțite de reflecții, orientate spre integrare și justificare, nu spre reproducere. Literatura subliniază importanța evaluării formative, a feedbackului constructiv și a autoevaluării în susținerea învățării profunde și a transformării personale, deoarece acestea creează condiții pentru revizuire, autocorecție și asumarea progresului (Boud & Falchikov, 2007; Panadero et al., 2017; Dignath & Veenman, 2021). În mediile digitale, evaluarea poate deveni „spațiu de dialog“ prin: feedback iterativ pe drafturi, rubrici transparente, evaluare colegială ghidată, portofolii digitale cu reflecții, precum și sarcini autentice (produse aplicate, analize de caz, proiecte comunitare) care cer integrare și justificare, nu reproducere. În acest cadru, evaluarea are o funcție transformativă: îl obligă pe cursant să-și explice alegerile, să-și confrunte presupunerile și să-și reconstruiască înțelegerea.

În mod specific, evaluarea orientată spre transformare în mediul digital are câteva trăsături distinctive. În primul rând, este iterativă: permite revenire și îmbunătățire, ceea ce reduce anxietatea performanței unice și sprijină autoreglarea (Panadero et al., 2017). În al doilea rând, este transparentă: criteriile sunt explicite și negociabile, astfel încât cursantul înțelege ce înseamnă „calitate“ și poate internaliza standarde. În al treilea rând, este reflexivă: include componenta de metarefecție („ce s-a schimbat în modul meu de a gândi?“), care face legătura directă cu învățarea transformativă (Mezirow, 1991). În al patrulea rând, este relațională: prin feedback și evaluare colegială, cursanții învață să argumenteze, să ofere critici constructive și să-și asume apartenența la o comunitate epistemică (Boud & Falchikov, 2007). În fine, este coerentă etic: evită practici care cresc controlul și stresul fără valoare formativă și preferă evaluări autentice și sprijinuitoare, integrabile în ritmuri sustenabile.

Un design pedagogic orientat spre transformare trebuie să fie, în același timp, coerent cu dimensiunea etică și de echitate. Din perspectiva justiției în proiectare (design justice), alegerile de proiectare au efecte sociale directe: ele pot consolida bariere existente sau pot crea condiții mai echitabile de participare. Într-un design transformativ, echitatea se operaționalizează prin opțiuni reale de participare (sincron/asincron), resurse în formate accesibile, flexibilitate rezonabilă și norme de comunicare care susțin siguranța psihologică (Wingfield et al., 2025). În plus, dimensiunea de well-being digital implică ritmuri sustenabile, claritate în cerințe și evitarea supraîncărcării, astfel încât transformarea să nu fie obținută cu costuri emoționale disproportionale.

Chiar și atunci când mediul digital permite „mai mult” (mai multe activități, mai multe evaluări), designul transformativ alege „mai bine”, nu „mai mult”.

În sinteză, designul pedagogic orientat spre transformare poate fi descris ca o convergență între:

1. situații problematizante cu valoare autentică,
2. mediere reflexivă (scaffold-uri/scheme de sprijin pentru construcția sensului și reflecție critică)
3. susținerea autoreglării (planificare–monitorizare–autoevaluare)
4. evaluare formativă și autentică
5. coerență etică, echitabilă și sustenabilă.

Pentru a sintetiza principiile-cheie ale designului pedagogic transformativ în educația digitală, Tabelul 1 oferă o perspectivă integrativă asupra relației dintre intențiile pedagogice, strategiile didactice și impactul asupra învățării.

Intențiile / principiile pedagogice	Strategii didactice digitale	Impact asupra învățării
Problematizare autentică	studii de caz, proiecte, simulări	disonanță cognitivă productivă
Reflecție critică	jurnale digitale, forumuri reflexive	reconstrucția sensului
Dialog colaborativ	dezbateri online, peer-feedback	învățare socială și metacogniție
Autoreglare	planuri de învățare, autoevaluare	autonomie și capacitate de acțiune
Evaluare formativă	feedback continuu, rubrici	învățare profundă

Tabelul 1. Principii ale designului pedagogic transformativ în educația digitală

7.3.2. Etică, echitate și well-being digital

Integrarea eticii și a echității în designul pedagogic digital reprezintă o condiție esențială pentru susținerea unei educații transformatoare, deoarece tehnologia nu este neutră: ea încorporează valori, produce efecte asupra relațiilor educaționale și redefiniște raporturile dintre autonomie, control și responsabilitate. Mediile digitale pot amplifica oportunitățile de acces și incluziune (prin flexibilitate, resurse deschise, participare extinsă), dar pot amplifica și inegalitățile existente, în funcție de modul în care sunt concepute și utilizate. În acest sens, o abordare etică a educației digitale presupune nu doar respectarea unor reguli generale, ci o reflecție sistematică asupra modului în care platformele, algoritmi, practicile de evaluare și datele colectate influențează autonomia, identitatea și starea de bine a participanților (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025; Redecker, 2017). De exemplu, deciziile aparent „tehnice” (cerințe de cameră deschisă, monitorizare online, deadline-uri rigide, tracking al activității) pot deveni decizii profund etice atunci când afectează demnitatea, intimitatea și sentimentul de control al cursanților.

În mod particular, etica educației digitale se leagă de câteva zone sensibile:

- a. autonomia și consimțământul (ce date sunt colectate și cum sunt folosite),
- b. echitatea evaluării (cât de corecte sunt criteriile în contexte diverse),
- c. siguranța psihologică (cum este gestionată expunerea publică, compararea socială și feedbackul) și
- d. identitatea și reputația digitală (urma digitală a participării, riscul stigmatizării, presiunea performativă).

O pedagogie transformativă nu poate susține „devenirea” dacă mediul educațional produce anxietate, control excesiv sau sentimentul că învățarea este un proces de supraveghere. Din această perspectivă, designul pedagogic devine și design etic: profesorul și instituția proiectează nu doar sarcini, ci și condiții de participare, norme, ritmuri și moduri de relaționare.

Conceptul de well-being digital a câștigat relevanță deosebită în ultimii ani pe fondul utilizării intensive a tehnologiilor educaționale și al „dizolvării” granițelor dintre școală/universitate și spațiul personal. Studiile arată că supraexpunerea la ecrane, presiunea evaluativă constantă, conectivitatea permanentă și fragmentarea atenției pot afecta sănătatea emoțională și motivația atât a cursanților, cât și a profesorilor (Gross, 2015; Han et al., 2023; Yang & Du, 2024). În mediile online, stresul nu derivă doar din volumul de sarcini, ci și din percepția unei prezențe continue: notificări,

220 platforme multiple, termene suprapuse și „obligația“ de a răspunde rapid. În plus, evaluarea frecventă și vizibilitatea progresului (inclusiv prin comparație implicită) pot intensifica anxietatea și pot reduce plăcerea învățării, transformând mediul digital într-un spațiu de performanță permanentă.

În acest context, designul pedagogic are responsabilitatea de a integra practici care să promoveze echilibrul, autoreglarea și conștientizarea utilizării tehnologiei. Concret, o abordare orientată spre well-being poate include: stabilirea unor ritmuri sustenabile (de exemplu, ferestre clare pentru activități și comunicare), formularea unor așteptări transparente privind timpul de răspuns și volumul de muncă, alternarea sarcinilor intensive cu momente de consolidare, precum și cultivarea unor rutine metacognitive și emoționale (pauze planificate, reflecții scurte asupra stării de încărcare, ajustarea strategiilor). Din perspectiva reglării emoționale, nu este suficient să „reducem stresul“, ci să oferim cursanților instrumente de a-l gestiona: normalizarea dificultății, feedback formativ, criterii clare și oportunități de revizuire, care cresc sentimentul de control și autoeficacitatea (Gross, 2015; Yang & Du, 2024). Astfel, well-being-ul digital este susținut nu prin simpla „reducere a tehnologiei“, ci prin utilizarea ei conștientă și coerentă în raport cu scopurile educaționale.

Echitatea în educația digitală presupune, de asemenea, recunoașterea diversității experiențelor, resurselor și nevoilor cursanților. Diferențele de acces (dispozitive, conexiune, spațiu de lucru), diferențele de competențe digitale și diferențele de capital cultural pot produce decalaje semnificative chiar și atunci când „toți au cont pe platformă“. În plus, unele cerințe aparent neutre (participare video obligatorie, intervenții orale frecvente, testare cu supraveghere digitală) pot dezavantaja disproporționat anumite categorii de cursanți. De aceea echitatea digitală nu se reduce la acces tehnic, ci include acces la sprijin, la claritate, la alternative și la recunoaștere. În acest sens, cadrul european DigCompEdu oferă repere utile pentru competențele profesorului legate de incluziune, diferențiere și utilizare responsabilă a tehnologiei (Redecker, 2017).

Abordările recente de tip justiție în proiectare duc discuția mai departe, insistând asupra faptului că designul educațional trebuie construit împreună cu participanții și trebuie să valorifice perspectivele celor care, tradițional, au fost marginalizați. În logica justiției în proiectare, nu este suficient să „adaptăm“ un curs; este necesar să gândim proceduri de co-creare, consultare și feedback real, astfel încât experiențele de învățare să reflecte nevoi diverse, să reducă barierele și să evite reproducerea ierarhiilor (Wingfield et al., 2025). Aici, pedagogia transformativă digitală devine

explicit angajată valoric: susține participarea echitabilă, recunoaște relațiile de putere și construiește spații de dialog în care diferența nu este tolerată „formal”, ci integrată ca resursă epistemică și socială.

Din perspectiva eticii, un punct sensibil îl reprezintă și relația dintre digitalizare și evaluare. Evaluarea în medii digitale poate susține transformarea atunci când este concepută formativ (feedback orientat pe proces, revizuri succesive, portofolii reflexive), dar poate produce anxietate și conformism atunci când este hiperfrecventă, strict comparativă sau asociată cu supraveghere.

În logica well-being-ului, evaluarea trebuie să fie predictibilă și transparentă; în logica echității, trebuie să fie flexibilă și accesibilă; iar în logica transformării, trebuie să stimuleze reflecția, nu doar performanța. Astfel, designul etic al evaluării digitale presupune un echilibru între rigoare și grijă: criterii clare, sarcini autentice, oportunități de autoevaluare și metarefecție, plus un climat de siguranță în care cursantul poate învăța din erori fără a-și pune în joc demnitatea sau apartenența.

În concluzie, designul pedagogic și evaluarea în educația digitală orientată spre transformare trebuie concepute ca procese integrate, reflexive și etice. Ele nu doar structurează experiența de învățare, ci modelează relația cursanților cu cunoașterea, cu ceilalți și cu sine, contribuind la dezvoltarea unei educații digitale ca pedagogie a devenirii. Când etica, echitatea și well-being-ul sunt tratate ca principii de design (nu ca „anexe”), mediul digital devine un spațiu în care transformarea este posibilă în mod sustenabil, fără a sacrifica sănătatea emoțională și demnitatea participanților (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025; Redecker, 2017).

7.4. Formare, concluzii și perspective

7.4.1. Formarea cadrelor didactice pentru pedagogia transformativă

Transformarea digitală a educației impune o reconceptualizare profundă a formării inițiale și continue a cadrelor didactice, deoarece schimbarea nu este doar de natură tehnologică, ci paradigmatică: se modifică rolul profesorului, natura relației educaționale, logica evaluării și condițiile în care se construiește sensul. Dincolo de dezvoltarea competențelor tehnice, formarea profesorilor trebuie să vizeze capacitatea de reflecție critică, autoreglare emoțională și angajament etic, elemente esențiale pentru implementarea unei pedagogii transformative în mediile digitale. Literatura subliniază că simpla alfabetizare digitală este insuficientă pentru a

222 susține schimbări durabile, fiind necesară o abordare integrativă, centrată pe identitatea profesională și pe capacitatea profesorului de a acționa pedagogic cu intenționalitate în contexte complexe (Redecker, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005; Illeris, 2014). Cu alte cuvinte, formarea nu trebuie să producă „profesori care folosesc instrumente“, ci profesori care pot proiecta experiențe de învățare transformativă, pot media disonanțe și pot susține devenirea cursanților în spații digitale.

Un punct de plecare este înțelegerea faptului că pedagogia transformativă digitală presupune competențe care nu pot fi reduse la proceduri standardizate. Profesorul trebuie să opereze simultan la nivel cognitiv (design, claritate, feedback), relațional (climat, dialog, siguranță), emoțional (reglare, reziliență) și etic (echitate, protecția datelor, responsabilitate). De aceea formarea cadrelor didactice trebuie să includă:

- a. competențe de proiectare pedagogică pentru contexte hibride și online,
- b. competențe de facilitare a dialogului și a comunităților de învățare,
- c. competențe de evaluare formativă și autentică,
- d. competențe de autoreglare și well-being profesional și
- e. competențe de decizie etică în utilizarea tehnologiei.

Cadrul DigCompEdu poate fi utilizat ca reper pentru structurarea acestor dimensiuni, tocmai pentru că depășește înțelegerea îngustă a „competențelor digitale“ și le leagă de practicile didactice, evaluare și incluziune (Redecker, 2017).

Formarea pentru pedagogia transformativă presupune expunerea profesorilor la experiențe de învățare care reproduc, la nivel meta-pedagogic, procesele pe care aceștia sunt așteptați să le faciliteze în rândul cursanților. În mod concret, profesorii trebuie să trăiască, în propria formare, ceea ce înseamnă: disonanță cognitivă productivă, reflecție ghidată, dialog critic, colaborare autentică și evaluare formativă. Această idee este consistentă cu logica învățării transformative: schimbarea cadrelor de referință are loc prin experiențe care solicită reinterpretare, nu prin transmitere de recomandări metodologice (Illeris, 2014). Prin urmare un program de formare transformativă nu se reduce la „tutoriale“ despre platforme, ci include activități de tip: analiză critică de scenarii didactice digitale, proiectare de secvențe de învățare orientate spre reflecție, micro-teaching online cu feedback colegial, portofoliu reflexiv și comunități profesionale de practică.

Studiile arată că programele de formare care includ reflecție ghidată, practici colaborative și analiză critică a experiențelor digitale favorizează dezvoltarea competențelor de mentorat transformativ și creșterea autoeficacității profesionale (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1995;

Korthagen & Vasalos, 2005; Howard, 2021). În această logică, reflecția nu este un adaos „soft”, ci mecanismul prin care profesorul își clarifică identitatea profesională: ce fel de profesor devin în mediul digital? ce valori îmi ghidează deciziile? cum echilibrez controlul și autonomia? cum creez siguranță și exigență simultan? Core reflection (în sensul lui Korthagen & Vasalos) devine relevantă deoarece conectează planul tehnic al acțiunii didactice cu planul identitar și valoric, adică exact nivelul la care pedagogia transformativă operează (Korthagen & Vasalos, 2005). În plus, autoeficacitatea este un predictor major al persistenței profesorului în fața incertitudinii tehnologice și pedagogice; dacă profesorul nu crede că poate gestiona predarea online într-un mod semnificativ, va recurge la soluții minimaliste sau strict administrative (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Un alt element central este dezvoltarea competențelor de design pedagogic orientat spre transformare, adică abilitatea de a proiecta situații problematizante, mediate reflexiv, care susțin schimbări durabile la cursanți. Formarea profesorilor trebuie să includă explicit competențe de proiectare: Cum construiesc sarcini autentice? Cum dozez disonanța cognitivă astfel încât să devină productivă, nu copleșitoare? Cum integrez autoreglarea în design (planificare–monitorizare–autoevaluare)? Cum construiesc trasee flexibile și accesibile? Aceste întrebări sunt decisive pentru că, în mediile digitale, designul „ține loc” de multe interacțiuni spontane din sala de clasă; dacă designul este slab, profesorul compensează prin control excesiv sau prin supraîncărcare, ceea ce afectează well-being-ul și echitatea. În acest sens, formarea trebuie să îi transforme pe profesori în „arhitecți ai experiențelor de învățare”, nu doar în utilizatori de instrumente (Howard, 2021; Redecker, 2017).

Un aspect esențial al formării îl constituie dezvoltarea competențelor de reglare emoțională și well-being profesional. Cercetările evidențiază niveluri crescute de stres și epuizare în rândul profesorilor implicați în procese intense de digitalizare, în special în contexte caracterizate de presiune instituțională, evaluare permanentă și lipsă de suport (Gross, 2015; Han et al., 2023; Yang & Du, 2024). Într-un asemenea context, formarea care ignoră dimensiunea emoțională produce efecte fragile: profesorii pot învăța instrumente, dar nu pot susține ritmul și complexitatea utilizării lor, ceea ce conduce la oboseală digitală, cinism sau retragere. Integrarea dimensiunii emoționale în formarea cadrelor didactice nu este secundară, ci o condiție de sustenabilitate: profesorul are nevoie de strategii de autoreglare (gestionarea anxietății tehnologice, prevenirea supraîncărcării, stabilirea limitelor) și de sprijin relațional (comunități profesionale, mentorat, recunoaștere). În termeni practici, formarea poate include: reflecții ghidate

224 asupra stresorilor digitali, planuri de echilibru muncă-viață, strategii de comunicare sustenabilă și norme instituționale privind ritmurile digitale. Astfel, well-being-ul nu devine o recomandare generală, ci o componentă proiectată în cultura profesională.

De asemenea, formarea profesorilor trebuie să includă o componentă etică explicită, care să abordeze implicațiile utilizării tehnologiilor digitale asupra echității, confidențialității, autonomiei și relațiilor educaționale. În educația digitală, profesorul ia decizii cu impact moral chiar și atunci când acestea par operaționale: Folosesc sau nu supraveghere digitală? Cer sau nu camera deschisă? Colectez sau nu date despre activitate? Cum gestionez înregistrările? Ce platforme aleg și ce presupune asta pentru datele personale? Abordările recente subliniază necesitatea unei alfabetizări etice digitale, care să permită profesorilor să ia decizii informate și responsabile în contexte tehnologice complexe, evitând atât naivitatea tehnologică, cât și controlul excesiv (Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025). În același timp, perspectiva justiției în proiectare atrage atenția asupra faptului că designul educațional poate reproduce inegalități dacă nu include vocea participanților și dacă nu recunoaște diferențele de resurse și experiențe; de aceea formarea trebuie să includă și competențe de co-creare, consultare și adaptare echitabilă (Wingfield et al., 2025).

Astfel, formarea cadrelor didactice pentru pedagogia transformativă digitală trebuie concepută ca proces de devenire profesională, nu ca instruire punctuală. Ea trebuie să dezvolte identitatea profesorului ca mentor transformativ, capabil să proiecteze experiențe reflexive, să medieze disonanțe cognitive și emoționale, să susțină comunități online și să ia decizii etice în utilizarea tehnologiei. Când formarea include experiențe meta-pedagogice (profesorul trăiește transformarea), sprijină autoeficacitatea și reglarea emoțională și integrează explicit dimensiunea etică și de echitate, devine posibilă o educație digitală coerentă, sustenabilă și orientată spre devenire (Redecker, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005; Burr et al., 2020; Wingfield et al., 2025).

7.4.2. Concluzii: educația digitală ca pedagogia a devenirii

Prezentul capitol a susținut ideea că educația digitală poate fi înțeleasă nu doar ca un proces de modernizare tehnologică, ci ca o pedagogie a devenirii, orientată spre transformarea profundă a subiectului educației. În această perspectivă, digitalizarea nu reprezintă un „strat“ adăugat peste pedagogiile existente, ci un spațiu în care se reconfigurează relația dintre cunoaștere, identitate și comunitate. Pornind de la cadrul învățării

transformative, am argumentat că educația digitală poate susține schimbări calitative ale modului în care cursanții își interpretează experiențele și își reconstruiesc cadrele de referință, atunci când este proiectată intențional și susținută de relații educaționale autentice (Mezirow, 1991; Fleming, 2022; Nichols et al., 2020). Astfel, miza nu este doar eficiența sau accesibilitatea, ci capacitatea educației digitale de a produce sens, orientare și dezvoltare personală pe termen lung.

În acest capitol, am evidențiat că autoreglarea învățării este un mecanism-cheie al devenirii în mediile digitale. În contexte online, unde cursantul operează cu mai multă autonomie și întâmpină o densitate mai mare de stimuli și resurse, abilitatea de a planifica, monitoriza și evalua propriul proces de învățare devine o condiție structurală a participării autentice (Zimmerman, 2002; Panadero et al., 2017; Faza & Lestari, 2025). Totodată, am arătat că autoreglarea nu este doar un set de tehnici cognitive, ci un proces identitar: modul în care cursantul își gestionează timpul, atenția, emoțiile și relația cu feedbackul contribuie la formarea unui „sine educațional” autonom și reflexiv. Această dimensiune identitară se intensifică în mediul digital, unde participarea lasă urme, unde comparația socială este mai vizibilă și unde apartenența la comunități online devine parte din experiența de învățare. În această logică, educația digitală ca pedagogie a devenirii înseamnă să proiectezi învățarea astfel încât autonomia să nu fie doar „cerută”, ci construită prin sprijin, reflecție și practici formative.

O contribuție centrală a capitolului a fost clarificarea rolului disonanței cognitive ca declanșator al transformării. În spațiul digital, accesul la perspective divergente, multiplicitatea surselor și expunerea la probleme autentice cresc probabilitatea întâlnirii cu contradicții între convingeri și informații noi, generând tensiuni productive (Festinger, 1957; Chen, 2025). Am argumentat însă că disonanța nu produce automat transformare: ea poate deveni fie „motor” al schimbării, fie factor de blocaj. Când este susținută pedagogic, disonanța stimulează reflecția critică și reorganizarea sensului; când este nesusținută, poate alimenta evitarea, supraîncărcarea informațională, distragerea digitală și disengagement (Chen, 2025; Han et al., 2023). Rezultă de aici o concluzie practică importantă: pedagogia transformativă în digital presupune să dozezi tensiunea cognitivă și să oferi mecanisme de mediere (întrebări ghidate, dialog, repere de analiză, feedback formativ), astfel încât disconfortul să se transforme în înțelegere și creștere.

În mod complementar, capitolul a evidențiat faptul că transformarea digitală are o dimensiune profund emoțională, care influențează calitatea participării, reziliența și durabilitatea învățării. Mediile digitale

226 intensifică emoțiile prin ritmuri accelerate, expunere evaluativă, fragmentarea interacțiunilor și dizolvarea granițelor dintre spațiul personal și cel educațional. De aceea autoreglarea emoțională și autoeficacitatea devin variabile esențiale pentru implicarea cognitivă și pentru capacitatea de reflecție critică (Gross, 2015; Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Han et al., 2023; Yang & Du, 2024). Într-o pedagogie a devenirii, emoțiile nu sunt tratate ca „zgomot” sau „obstacol”, ci ca semnale formative: anxietatea, frustrarea sau îndoiala pot indica puncte de creștere, cu condiția existenței unui climat sigur și a unor practici de sprijin care normalizează dificultatea și valorifică feedbackul ca resursă de învățare.

Această dimensiune emoțională conduce direct la concluzia că rolul profesorului se transformă: din furnizor de conținut și evaluator principal, profesorul devine mentor transformativ. Mentoratul transformativ implică prezență pedagogică, capacitatea de a media disonanțe cognitive și emoționale, construirea unui climat relațional sigur și facilitarea dialogului reflexiv în comunități online (Jennings & Greenberg, 2009; Fleming, 2022; Nichols et al., 2020; Howard, 2021). Profesorul nu „elimină” disconfortul, ci îl transformă într-un context de învățare, ajutând cursanții să treacă de la reacție la reflecție și de la simplă adaptare la reconstrucție de sens. În același timp, am subliniat caracterul bidirecțional al mentoratului: dezvoltarea cursanților este corelată cu devenirea profesională a profesorului, mai ales prin consolidarea identității profesionale digitale și prin reflecția critică asupra propriei practici (Redecker, 2017; Howard, 2021). Astfel, educația digitală ca pedagogie a devenirii presupune nu doar „metode noi”, ci o nouă cultură profesională, bazată pe reflecție, relație și responsabilitate.

În ceea ce privește designul pedagogic, concluzia majoră este că transformarea nu apare din simpla utilizare a tehnologiei, ci din coerența dintre intențiile educaționale, sarcini, interacțiuni, evaluare și valori. Modelele care pun accent pe conectivitate și comunități de învățare arată că în mediul digital cunoașterea se construiește prin relații, rețele și practici de partajare, iar proiectarea învățării trebuie să faciliteze colaborarea, dialogul și circulația sensului (Siemens, 2005; Gordon, 2021). În același timp, abordările de tip justiție în proiectare arată că designul pedagogic transformativ nu poate fi „universal” în mod abstract, ci trebuie să includă perspectiva echității, implicarea participanților și recunoașterea diferențelor de acces, resurse și capital cultural (Wingfield et al., 2025). Coerența sistemică înseamnă, concret, că sarcinile solicită reflecție și sens, evaluarea susține

procesul și revizuirea, iar interacțiunile sunt proiectate astfel încât să reducă izolarea și să crească apartenența.

În această arhitectură, etica, echitatea și well-being-ul digital nu sunt „secțiuni separate”, ci criterii de calitate ale întregului design pedagogic. Conceptualizarea well-being-ului digital ca dimensiune esențială a educației contemporane obligă la reconsiderarea ritmurilor, a volumului de sarcini, a presiunii evaluative și a granițelor dintre viața personală și învățare (Burr et al., 2020; Gross, 2015; Han et al., 2023; Yang & Du, 2024). Într-o pedagogie a devenirii, tehnologia este folosită pentru a crea oportunități formative, nu pentru a intensifica supravegherea sau hiperperformanța. De aceea concluzia practică este că designul digital responsabil trebuie să includă: transparență, alternativă (opțiuni), ritm sustenabil, feedback formativ și mecanisme de sprijin care reduc riscul de disengagement și epuizare. Echitatea, în același timp, presupune ca designul să fie sensibil la diversitate și să evite cerințe care dezavantajează disproportionat, susținând participarea reală a celor cu resurse diferite (Wingfield et al., 2025; Redecker, 2017).

O concluzie transversală a capitolului este interdependența dintre design pedagogic, evaluare și formarea cadrelor didactice. Transformarea digitală orientată spre devenire necesită profesori capabili să proiecteze experiențe de învățare reflexive, să gestioneze dimensiunea emoțională, să susțină autoreglarea și să opereze etic în contexte dominate de date, platforme și algoritmi. De aceea formarea profesorilor trebuie gândită ca dezvoltare a competențelor digitale (în sens larg), dar și ca formare reflexivă și identitară, în care profesorul își clarifică rolul de mentor transformativ și își consolidează autoeficacitatea pentru predare în medii hibride/online (Redecker, 2017; Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1995). A trata aceste elemente separat duce la fragmentare: tehnologie fără pedagogie, evaluare fără sens, autonomie cerută fără sprijin, disonanță creată fără mediere. A le trata sistemic produce coerență și, implicit, condițiile necesare pentru transformare.

Prin urmare educația digitală ca pedagogie a devenirii se conturează prin câteva repere: învățarea este proiectată ca proces de sens; autoreglarea și reflecția critică sunt cultivate sistematic; dimensiunea emoțională este recunoscută și susținută; rolul profesorului este reconfigurat ca mentor al dialogului; iar etica, echitatea și well-being-ul digital sunt tratate ca principii constitutive ale designului.

Astfel, tehnologia nu este un scop în sine, ci un mediu al posibilităților formative — un mediu care, atunci când este locuit pedagogic, poate susține devenirea personală, profesională și socială a celor care învață.

În pofida progreselor semnificative din literatura recentă, educația digitală orientată spre transformare rămâne un domeniu deschis explorării științifice. O primă direcție de cercetare vizează investigarea empirică a mecanismelor prin care disonanța cognitivă și emoțională contribuie la transformarea identitară în contexte digitale diverse. Studiile longitudinale ar putea oferi perspective valoroase asupra durabilității schimbărilor generate de experiențele de învățare transformativă online.

O a doua direcție importantă se referă la analiza relației dintre auto-reglare, well-being și performanța educațională în mediile digitale, în special în contexte de educație hibridă și flexibilă. Integrarea metodelor mixte de cercetare ar permite o înțelegere mai nuanțată a interacțiunilor dintre dimensiunile cognitive, emoționale și sociale ale învățării digitale.

Nu în ultimul rând, cercetările viitoare ar trebui să acorde o atenție sporită dimensiunilor etice și de echitate ale educației digitale. Analiza critică a impactului tehnologiilor emergente asupra relațiilor educaționale, a accesului la învățare și a autonomiei cursanților reprezintă o prioritate pentru dezvoltarea unor pedagogii digitale responsabile și incluzive. În acest sens, educația digitală ca pedagogie a devenirii rămâne un proiect deschis, aflat la intersecția dintre inovație, reflecție și responsabilitate socială.

Referințe

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. ISBN: 978-0-7167-2626-5
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0791-0>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). *The ethics of digital well-being: A thematic review*. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8> Springer
- Chen, L. (2025). The impact of internet addiction on digital distraction: A cognitive dissonance perspective. *Information Systems Management*, 42(4), 384–402. <https://doi.org/10.1080/10580530.2025.2479727>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning - Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(2), 113–132. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014>

- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23–58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. ISBN: 978-0-8047-0131-6, <https://www.sup.org/books/sociology/theory-cognitive-dissonance>
- Fleming, T. (2022). Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue. *Adult Education Critical Issues*, 2(2), 7–19. <https://doi.org/10.12681/haea.32302>, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/aeci/article/view/32302>
- Gordon, R. (2021). Transcending the medium: Creating dialogue-based communities via Zoom. *Hilo Humanities Journal*, 3, 1–15, ISSN: 2643-1234, <https://hilo.hawaii.edu/documents/humanities/journal/3TranscendingtheMedium-CreatingDialogue-BasedCommunitiesofLearnersviaZoom.pdf>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Han, J., & Gao, C. (2023). University teachers' well-being in ICT-enhanced teaching: The roles of teacher self-efficacy and teaching support. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(6), 89–104. <https://doi.org/10.14742/ajet.8868>
- Honig, C. A., & Salmon, D. (2021). Learner presence matters: A learner-centered exploration into the Community of Inquiry framework. *Online Learning*, 25(2), 95–119. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2237>
- Howard, N.-J. (2021). Barriers and drivers in online micro-course professional development: Navigating issues of teacher identity and agency. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103397. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103397>
https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795286>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kim, B., & Reeves, T. C. (2007). Reframing research on learning with technology: In search of the meaning of cognitive tools. *Instructional Science*, 35(3), 207–256. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9005-2>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71, <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Levels-in-reflection.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. ISBN: 978-1-55542-333-4
- Nichols, M., Choudhary, N., & Stranding, D. (2020). Exploring transformative learning in vocational online and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 24(2), 43–55. <https://doi.org/10.61468/jofdl.v24i2.435>

- 230 Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. European Commission. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman et al. (Eds.), *Measures in health psychology* (pp. 35–37). NFER-Nelson, https://www.researchgate.net/publication/304930542_Generalized_Self-Efficacy_Scale
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Talbot, K., & Mercer, S. (2018). Exploring University ESL/EFL Teachers' Emotional Well-Being and Emotional Regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 410–432. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Wingfield, M., Carson, J., Mujulizi, M., Adamovic, M., Piper, L., von Lieres, B., & Westin Lundqvist, W. (2025). Design justice and transformative pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 22(4), 937–946. <https://doi.org/10.1080/15505170.2025.2478586>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum, https://www.researchgate.net/profile/Allyson-Hadwin/publication/247664651_Studying_as_Self-Regulated_Learning/links/663d16347091b94e930f18f1/Studying-as-Self-Regulated-Learning.pdf
- Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 12(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z>
- Zimmerman, B. J. (2020). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 59(2), 1–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1710404>

Promovarea rezilienței în educație prin mentorat și coaching digital

Aurora-Adina Colomeischi

8.1. Introducere - conceptul de reziliență: definiții și perspective teoretice

Reziliența a devenit, în ultimele decenii, un concept central în psihologie și în științele educației, reflectând o schimbare de paradigmă de la abordările centrate exclusiv pe risc, deficit și patologie către o perspectivă orientată spre resurse, adaptare și dezvoltare pozitivă (Masten, 2014, Ungar, 2018). În context educațional, reziliența este relevantă atât pentru elevi și familii, cât și pentru profesori și instituțiile școlare, având implicații directe asupra stării de bine, performanței academice și sustenabilității sistemelor educaționale (Day și Gu, 2014).

Reziliența este definită ca un proces dinamic de adaptare pozitivă în contextul adversității, stresului semnificativ sau al riscului de dezvoltare (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Această definiție subliniază caracterul procesual și contextual al rezilienței, diferențiind-o de conceptele de trăsătură stabilă sau invulnerabilitate.

Masten (2001, 2014) introduce metafora „magiei obișnuite” pentru a descrie reziliența ca rezultat al funcționării adecvate a sistemelor adaptative fundamentale, precum relațiile de atașament, autoreglarea, competențele cognitive și suportul social. Din această perspectivă, reziliența nu reprezintă o calitate excepțională, ci un fenomen accesibil în prezența unor contexte de dezvoltare favorabile.

Suniya Luthar (2006) propune un model care includ riscul și vulnerabilitatea ca idei-cheie în înțelegerea rezilienței, subliniind că reziliența nu este o trăsătură stabilă, ci un proces dinamic influențat de interacțiunea dintre factori de risc și factori protectivi, incluzând familia, comunitatea și mediul educațional. Așadar, din această perspectivă, reziliența înseamnă adaptare pozitivă în condiții de risc major. În ce privește intervenția pe baza acestui model, aceasta rămâne centrată pe individ și familie, mediul fiind măsurat, însă rareori schimbat.

8.1.1. Modelul protector–compensator al rezilienței

Modelul protector–compensator al rezilienței, asociat cu lucrările lui Michael Rutter, reprezintă una dintre contribuțiile fondatoare în înțelegerea rezilienței ca proces psihosocial. Rutter propune depășirea abordărilor descriptive centrate exclusiv pe factori de risc, introducând ideea că adaptarea pozitivă este mediată de factori protectivi care modifică relația dintre risc și rezultate pe parcursul dezvoltării (Rutter, 1987, 2006). În acest cadru, factorii protectivi nu sunt concepuți ca simple variabile statice, ci ca procese active care pot acționa în mai multe moduri: prin reducerea impactului direct al riscului, prin întreruperea lanțurilor cauzale negative sau prin facilitarea unor traiectorii alternative de dezvoltare (Rutter, 1987). De exemplu, relațiile semnificative, oportunitățile educaționale sau experiențele de succes pot diminua efectele stresului cronic sau ale adversității timpurii, nu prin eliminarea riscului, ci prin modificarea modului în care acesta este trăit și integrat.

O contribuție teoretică esențială a lui Rutter constă în mutarea accentului de la „ce factori sunt prezenți” la „cum funcționează acești factori în timp”, subliniind caracterul dinamic și tranzacțional al rezilienței (Rutter, 2006). Astfel, reziliența este înțeleasă ca rezultat al unor procese cumulative și interactive, care pot varia în funcție de context și etapă de viață.

Cu toate acestea modelul protector–compensator prezintă și limite semnificative, mai ales din perspectiva aplicabilității în politici și practici educaționale. Accentul este predominant explicativ, orientat spre înțelegerea mecanismelor de dezvoltare, mai degrabă decât transformațional, orientat spre schimbarea sistemelor care produc sau mențin riscul. Instituțiile, politicile educaționale și structurile organizaționale apar în acest model mai degrabă ca fundal contextual, nu ca obiecte directe ale intervenției (Ungar, 2011).

În consecință, deși modelul lui Rutter rămâne extrem de valoros pentru fundamentarea teoretică a rezilienței și pentru clarificarea rolului proceselor protective, el este considerat mai puțin operațional pentru intervenții sistemice sau pentru proiectarea de politici educaționale orientate spre echitate și stare de bine. Această limitare explică de ce modelele socio-ecologice ulterioare, precum cel propus de Ungar (2018), au extins cadrul analitic spre dimensiuni instituționale și politice ale rezilienței.

Abordările ecosistemice și relaționale evidențiază faptul că reziliența se construiește în interacțiunea individului cu mediile sale de viață — familie, școală, comunitate — și este influențată de factori culturali, sociali și instituționali.

8.1.2. Reziliența ca proces de navigare și negociere: o perspectivă socio-ecologică, multisistemică

Unul dintre cele mai comprehensive modele ale rezilienței este cel multisistemic, ecologic, promovat de către Michael Ungar, profesor la Universitatea Dalhousie din Canada. Modelul său propune o abordare socio-ecologică a rezilienței, criticând explicit perspectivele individualiste asupra adaptării la adversitate. Ungar argumentează că, în special pentru copiii și tinerii cu nevoi complexe, schimbarea mediului este adesea mai importantă decât schimbarea individului. În concepția lui Michael Ungar, reziliența nu este o trăsătură internă stabilă, ci un proces relațional și contextual, iar intervențiile eficiente trebuie să vizeze simultan: individul, relațiile apropiate, instituțiile, politicile și structurile sociale. În viziunea sa, practica clinică trebuie să combine: intervenția directă, managementul de caz și munca comunitară. Autorul nu propune doar o înțelegere conceptuală asupra termenului de reziliență, ci și modalități concrete de intervenție și acțiune în sensul promovării rezilienței și asigurării calității vieții. Accentul este pus pe justiția socială, accesul la resurse și recunoașterea inegalităților structurale ca factori majori de risc sau protecție.

O contribuție esențială la reconceptualizarea rezilienței în ultimele două decenii este adusă de Michael Ungar, care propune depășirea abordărilor centrate pe trăsături individuale și redefinirea rezilienței ca proces socio-ecologic, relațional și cultural (Ungar, 2008, 2011). În acest cadru, reziliența nu mai este înțeleasă ca „tărie psihologică” sau capacitate internă de a face față stresului, ci ca rezultat al interacțiunii dinamice dintre indivizi și sistemele sociale în care aceștia trăiesc. Ungar redefinește reziliența prin două procese fundamentale și interdependente: navigarea și negocierea resurselor. Aceste procese descriu modul în care indivizii, familiile și comunitățile ajung să beneficieze de resursele necesare stării de bine în contexte de adversitate, subliniind faptul că adaptarea pozitivă este posibilă doar atunci când mediul social oferă condiții reale de sprijin (Ungar, 2008).

Primul proces central este *navigarea sau orientare activă către resurse și accesarea activă a resurselor*. Acest proces vizează capacitatea de acțiune (agency) a persoanei de a identifica, căuta și accesa resurse existente în mediul său social (Ungar, 2011).

Astfel, orientarea către și accesarea resurselor desemnează capacitatea indivizilor — sau a familiilor și comunităților — de a recunoaște și utiliza resursele psihologice, sociale, materiale și culturale necesare stării de bine, cu condiția ca acestea să fie disponibile și accesibile în mod real. Exemple

234 de orientare și accesare a resurselor includ accesarea serviciilor de sănătate mintală, identificarea unui adult semnificativ sau găsirea unui mediu educațional sigur și predictibil (Ungar, 2008).

Un aspect crucial subliniat de Ungar este că această orientare și accesare nu pot avea loc în absența resurselor. Capacitatea individului de a se orienta către sprijin este limitată structural de politicile, instituțiile și practicile sociale existente. În acest sens, eșecul adaptării nu poate fi atribuit exclusiv individului, ci reflectă adesea insuficiența sau inaccesibilitatea resurselor sistemice (Ungar, 2011).

Cel de-al doilea proces definitoriu al rezilienței este *negocierea*, o dimensiune adesea ignorată în modelele tradiționale. *Negocierea* se referă la capacitatea indivizilor și a grupurilor de a influența modul în care resursele sunt oferite, astfel încât acestea să fie relevante cultural, semnificative personal și compatibile cu valorile și identitatea beneficiarilor (Ungar, 2008). *Negocierea* implică relații de putere și procese de participare activă și poate lua forme variate, precum *negocierea* obiectivelor terapeutice, contestarea regulilor instituționale rigide sau adaptarea serviciilor educaționale și sociale la contextul cultural al copilului sau familiei. În lipsa acestui proces, resursele pot exista formal, dar pot rămâne ineficiente sau chiar alienante, neproducând reziliență (Ungar, 2011). Prin introducerea *negocierii*, Ungar integrează explicit dimensiunea etică și politică a rezilienței, evidențiind faptul că adaptarea pozitivă este strâns legată de dreptul de a conta, de a fi auzit și de a participa la deciziile care afectează propria viață.

Această viziune este sintetizată într-una dintre cele mai citate definiții ale rezilienței: „În contextul expunerii la adversitate semnificativă, reziliența este atât capacitatea indivizilor de a naviga către resursele psihologice, sociale, culturale și fizice care le susțin starea de bine, cât și capacitatea lor individuală și colectivă de a negocia ca aceste resurse să fie oferite și trăite în moduri semnificative cultural” (Ungar, 2008, p. 225).

Definiția subliniază caracterul relațional, contextual și dinamic al rezilienței și mută accentul de la adaptarea individuală la responsabilitatea sistemelor sociale.

8.1.3. Modelul multisistemic al rezilienței: cele șapte categorii de resurse

Pornind de la cercetări interculturale realizate în contexte de risc, Ungar și colaboratorii identifică șapte categorii de resurse și procese care susțin reziliența copiilor și tinerilor și care pot fi extinse la alte populații (Ungar et al., 2007; Ungar, 2011).

Prima categorie o reprezintă relațiile semnificative cu familia, mentorii, profesioniștii și colegii. Relațiile de susținere constituie fundamentul rezilienței, absența acestora făcând adaptarea pozitivă extrem de dificilă.

A doua categorie este identitatea, care include sentimentul de sine, sensul vieții, valorile, aspirațiile și identitatea personală și colectivă. Identitatea oferă direcție și coerență proceselor de adaptare, facilitând atribuirea de sens experiențelor dificile.

Puterea și controlul reprezintă a treia categorie și se referă la experiențele de autoeficacitate, influență asupra mediului și capacitate de a produce schimbare. Această dimensiune este strâns legată de procesul de negociere și de participarea activă în viața socială.

A patra categorie este justiția socială, care include echitatea, participarea, dreptul de a conta și reducerea marginalizării. Din această perspectivă, reziliența este inseparabilă de respectarea drepturilor sociale și de combaterea inegalităților structurale.

Accesul la resurse materiale constituie a cincea categorie și vizează accesul la educație, locuință, hrană, servicii medicale și venit. Ungar subliniază că, în absența acestui nivel, intervențiile psihologice rămân fragile și insuficiente.

A șasea categorie este coeziunea, definită ca sentiment de apartenență, responsabilitate față de binele comun și integrare socială și spirituală. Coeziunea consolidează rețelele de sprijin și sensul comunitar.

În final, aderența culturală se referă la menținerea și valorizarea practicilor culturale cotidiene, a tradițiilor și a credințelor transmise intergenerațional. În acest model, cultura este conceptualizată ca resursă, nu ca obstacol în calea adaptării (Ungar, 2011).

În modelul multisistemic al lui Ungar, reziliența nu este echivalentă cu tăria psihologică individuală, ci reprezintă un proces ecologic, relațional și politic, emergent din interacțiunea dintre indivizi și sistemele sociale. În acest cadru, rolul profesioniștilor nu este acela de a „construi reziliența” exclusiv în indivizi, ci de a acționa ca facilitatori ai navigării, susținători ai negocierii și agenți ai schimbării sistemice, contribuind la crearea unor contexte în care adaptarea pozitivă devine posibilă și sustenabilă (Ungar, 2008, 2011).

8.1.4. Factori protectivi ai rezilienței

Factori cognitivi protectivi ai rezilienței

Factorii cognitivi joacă un rol central în susținerea rezilienței, influențând modul în care indivizii percep, interpretează și răspund la

236 situații dificile. Autoconștientizarea și autoreglarea cognitivă permit monitorizarea gândurilor, emoțiilor și comportamentelor și ajustarea acestora în funcție de cerințele contextului.

Flexibilitatea cognitivă este definită ca abilitatea de a schimba perspectivele, strategiile și seturile mentale în funcție de context și de feedbackul primit (Martin & Rubin, 1995). Aceasta include capacitatea de a genera alternative, de a reconsidera deciziile și de a învăța din experiență. Cercetările arată că flexibilitatea cognitivă este asociată cu adaptarea eficientă și cu rezolvarea creativă a problemelor (Diamond, 2013).

Un alt factor cognitiv important este optimismul, conceptualizat ca expectanța generală că evenimentele viitoare vor avea rezultate favorabile. Stilul explicativ optimist, descris de Seligman (1990), presupune atribuirea eșecurilor unor cauze externe, instabile și specifice, ceea ce susține persistența și reduce vulnerabilitatea la depresie.

Factori emoționali protectivi ai rezilienței

Competențele emoționale constituie un pilon esențial al rezilienței. Capacitatea de reglare emoțională permite gestionarea emoțiilor intense și menținerea funcționării adaptative în situații stresante.

Modelul procesual al reglării emoționale propus de Gross (1998) descrie o succesiune de etape — situație, atenție, evaluare cognitivă și răspuns — în care indivizii pot interveni pentru a-și regla experiența emoțională. Strategiile centrate pe antecedentele emoției, precum reevaluarea cognitivă, sunt asociate cu rezultate psihologice mai favorabile.

Emoțiile pozitive joacă un rol distinct în susținerea rezilienței. Teoria broaden-and-build a emoțiilor pozitive (Fredrickson, 2001) susține că acestea extind repertoriul de gândire și acțiune și contribuie la construirea resurselor cognitive, sociale și psihologice pe termen lung.

Factori sociali protectivi ai rezilienței

Reziliența este un fenomen profund relațional, construit în cadrul interacțiunilor sociale semnificative. Relațiile de atașament securizant și prezența unui adult de sprijin constituie factori protectivi majori în copilărie și adolescență.

Studiile longitudinale au arătat că existența unei relații pozitive cu un adult semnificativ — părinte, profesor sau mentor — reprezintă un predictor esențial al adaptării pozitive și al reducerii comportamentelor de risc (Resnick et al., 1997).

Familia reprezintă un context-cheie pentru dezvoltarea rezilienței. Modelul rezilienței familiei propus de Walsh (2016) evidențiază rolul sistemului de credințe, al flexibilității organizaționale și al comunicării clare în susținerea adaptării la adversitate.

În mediul școlar, relațiile pozitive elev–profesor sunt asociate cu rezultate academice superioare, angajament școlar crescut și o mai bună ajustare socio-emoțională (Hamre & Pianta, 2006).

Ungar și Jefferies (2021) definesc reziliența ca o capacitate dublă: pe de o parte, capacitatea indivizilor de a face față stresului, iar pe de altă parte, capacitatea mediilor sociale și fizice de a facilita accesul la resurse care susțin dezvoltarea și bunăstarea. Această abordare este congruentă cu definiția formulată de Luthar, Crossman și Small (2015), care conceptualizează reziliența drept un proces ce conduce la adaptare pozitivă în contextul adversității sau traumei. Kenley (2019) descrie reziliența ca abilitatea de a se recupera după dificultăți, de a răspunde adecvat provocărilor și de a continua funcționarea adaptativă.

Masten și Cicchetti (2016) subliniază că reziliența presupune capacitatea de adaptare eficientă în contexte de risc, susținută de factori promotivi și factori protectivi. Evoluția cercetării asupra rezilienței reflectă o tranziție de la abordări individualiste către perspective sistemice și ecologice (Wright, Masten & Narayan, 2013). Cercetările recente includ copiii și tinerii ca parteneri activi în promovarea rezilienței (Cefai & Pizzuto, 2021).

Reziliența este definită ca abilitatea unui sistem dinamic de a se adapta amenințărilor care afectează funcționarea, dezvoltarea sau supraviețuirea (Masten et al., 2018). Dintr-o perspectivă socio-ecologică, Ungar (2012) subliniază capacitatea indivizilor de a accesa și negocia resurse psihologice, culturale, sociale și fizice relevante din punct de vedere cultural. Această abordare este susținută de Borualogo și Jefferies (2019) și de Johnson și Down (2013), care conceptualizează reziliența ca fenomen tranzacțional.

Ebersöhn (2012) descrie reziliența ca expresie a agenției individuale, prin care persoanele selectează strategii de coping și contribuie activ la transformarea mediului de risc.

8.2. Reziliența în educație. Reziliența profesorilor

Profesia didactică este caracterizată prin niveluri ridicate de solicitare emoțională, cognitivă și relațională. Profesorii se confruntă cu factori de stres multipli, precum supraîncărcarea birocratică, diversitatea nevoilor elevilor, presiunea performanței academice, comportamentele problematice ale elevilor și schimbările rapide ale politicilor educaționale. În acest context, reziliența profesorilor devine un construct-cheie pentru înțelegerea modului în care cadrele didactice își mențin funcționarea adaptativă, motivația profesională și angajamentul față de elevi.

Profesorii se confruntă cu o varietate de stresori, precum presiunea timpului, volumul mare de muncă, managementul clasei, relațiile cu părinții și adaptarea la schimbări curriculare. Profesorii rezilienți utilizează strategii eficiente de coping, manifestă flexibilitate cognitivă și emoțională și construiesc relații suportive cu elevii, colegii și comunitatea.

Cercetările arată că reziliența profesorilor este asociată cu reducerea burnoutului, satisfacție profesională crescută și un impact pozitiv asupra elevilor (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al., 2015). Angajamentul în dezvoltarea profesională continuă și colaborarea cu alți profesioniști reprezintă resurse esențiale în susținerea rezilienței.

Reziliența profesorilor este conceptualizată ca un proces dinamic, multidimensional și contextualizat, care reflectă capacitatea cadrelor didactice de a face față stresului profesional, de a se adapta provocărilor și de a continua să funcționeze eficient și sănătos în plan personal și profesional (Gu & Day, 2007; Mansfield et al., 2016). Această perspectivă depășește înțelegerea rezilienței ca trăsătură individuală stabilă și o situează în interacțiunea dintre resursele personale și cele organizaționale.

Modelele generale ale rezilienței, precum perspectiva biopsihosocială (Sameroff, 1995) sau conceptualizarea rezilienței ca „magie obișnuită” (Masten, 2001), sunt aplicabile și în cazul profesorilor. Acestea evidențiază rolul proceselor psihologice (autoeficacitate, autoreglare emoțională, optimism), al relațiilor sociale (suport colegial, leadership educațional) și al contextelor instituționale (climat școlar pozitiv, politici de sprijin).

Modelele specifice rezilienței profesorilor subliniază importanța echilibrului dintre cerințele profesionale și resursele disponibile. Astfel, reziliența este susținută de capacitatea profesorilor de a da sens muncii lor, de a construi relații semnificative cu elevii și colegii și de a beneficia de suport organizațional (Beltman et al., 2011; Day & Gu, 2014).

În context educațional, reziliența profesorilor este definită ca abilitatea cadrelor didactice de a menține funcționarea profesională pozitivă în fața presiunilor ocupaționale (Beltman et al., 2011; Danilidou & Platsidou, 2018). Sammons et al. (2007) evidențiază dimensiunea vocațională și motivațională a rezilienței profesorilor.

Mansfield et al. (2012, 2016) definesc reziliența profesorilor ca rezultat al interacțiunilor dinamice dintre caracteristicile personale și resursele contextuale. Profesorii rezilienți sunt mai predispuși să persiste în profesie și să se adapteze schimbărilor (Olsen, 2017). Profesorii care cultivă starea de bine psihologică și o perspectivă pozitivă sunt mai puțin afectați de stresul ocupațional (Achor, 2012; Angayarkanni, 2021).

Beltman (2015, 2020) definește reziliența profesorilor ca un proces și un rezultat al interacțiunii dintre resurse personale și contextuale. Multidimensional Teachers' Resilience Scale descrie patru dimensiuni: emoțională, motivațională, socială și profesională.

Dimensiunea emoțională include un nivel ridicat al simțului umorului, capacitatea de a-ți reveni rapid, faptul de a nu te simți jignit ușor și gestionarea eficientă a emoțiilor. Reziliența motivațională înseamnă încredere în propria persoană, determinare și perseverență, capacitatea de a stabili așteptări realiste și de a menține o atitudine pozitivă și optimistă. Reziliența profesională se referă la expertiza și abilitățile didactice, gestionarea eficientă a clasei, promovarea învățării de succes și demonstrarea flexibilității și adaptabilității. Dimensiunea socială presupune capacitatea de a solicita ajutorul altora, abilități interpersonale puternice, deschidere față de feedback și utilizarea rețelelor de sprijin profesional și personal (Beltman, 2020).

Printr-o analiză sistematică a 707 studii publicate între 1980 și 2021, Borazon & Chuang (2023) demonstrează că reziliența în educație nu poate fi redusă la un set de trăsături individuale, ci trebuie înțeleasă ca o capacitate emergentă a sistemelor educaționale, rezultată din interacțiunea dintre indivizi, relații, organizații și contexte socioculturale (Borazon & Chuang, 2023). Meta-analiza confirmă faptul că majoritatea cercetărilor existente se concentrează predominant asupra nivelului individual (în special asupra elevilor), în timp ce dimensiunile relaționale și instituționale sunt relativ subreprezentate. Borazon și Chuang (2023) evidențiază o concentrare semnificativă a studiilor asupra caracteristicilor individuale asociate rezilienței, precum autoreglarea, strategiile de coping, sănătatea mintală și starea de bine. Meta-analiza indică sprijinul social, relațiile profesionale și colaborarea ca factori protectivi recurenți în studiile despre reziliența profesorilor și a elevilor. Deși aceste relații sunt frecvent menționate, ele sunt rareori conceptualizate ca mecanisme structurate de dezvoltare a rezilienței. Borazon și Chuang (2023) subliniază rolul critic al climatului școlar, al leadershipului educațional și al politicilor instituționale în susținerea sau inhibarea rezilienței. Un aport distinct al meta-analizei constă în evidențierea creșterii accelerate a cercetărilor privind reziliența în contextul pandemiei și al digitalizării forțate a educației. Deși studiile analizate discută frecvent utilizarea tehnologiei ca instrument de continuitate educațională, ele rareori conceptualizează mediul digital ca spațiu relațional și reflexiv.

Abordarea contemporană a rezilienței educaționale marchează o schimbare paradigmatică de la modelele timpurii centrate pe invulnerabilitatea individuală către o perspectivă tranzacțională, ecologică și sistemică. În capitolul său din volumul coordonat de către Ungar (2021)

240 *Multisystemic Resilience*, Cefai (2021) argumentează că reziliența nu poate fi înțeleasă ca o trăsătură internă sau ca o capacitate excepțională a unor indivizi, ci ca un proces dinamic emergent din interacțiunea continuă dintre individ și multiplele sisteme sociale în care acesta este integrat. Această perspectivă este aliniată definițiilor consacrate ale rezilienței formulate de Masten (2014) și Ungar (2012), care conceptualizează reziliența drept capacitatea unui sistem dinamic de a se adapta cu succes la perturbări care amenință funcționarea sau dezvoltarea. Cefai (2021) integrează aceste contribuții într-o abordare biopsihosocială și tranzacțională, în care procesele biologice, psihologice și sociale sunt interdependente, iar rezultatele dezvoltării variază în funcție de context, vârstă, cultură și natura adversității. Specificul rezilienței educaționale este dat de rolul central al școlii ca sistem social privilegiat, cu acces universal la copii și tineri, inclusiv la cei proveniți din medii dezavantajate. Conform lui Cefai (2021), școlile nu sunt doar spații de instruire academică, ci ecosisteme relaționale care pot funcționa fie ca factori de protecție, fie ca factori de risc. Cercetările sintetizate în capitol evidențiază că reziliența elevilor este susținută de procese precum autoreglarea, competența socială, sentimentul de control și autoeficacitatea, dar numai în măsura în care acestea sunt consolidate de relații stabile cu adulți semnificativi, un climat școlar sigur și practici educaționale incluzive.

Un aport esențial al abordării propuse constă în susținerea intervențiilor efectuate într-o abordare integrată la nivelul școlii (*whole-school*), care operează simultan la nivel individual, relațional, organizațional și comunitar. Cefai (2021) arată că intervențiile eficiente nu se limitează la instruirea abilităților individuale, ci presupun integrarea acestora într-o cultură școlară caracterizată prin conectivitate, participare, siguranță emoțională și colaborare. Această perspectivă este susținută de literatura asupra rezilienței sistemice (Ungar, 2018) și de meta-analizele privind programele de învățare socio-emoțională, care demonstrează efecte pozitive asupra sănătății mintale, comportamentului prosocial și performanței academice (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Un element distinctiv al rezilienței educaționale evidențiat de Cefai (2021) este interdependența dintre reziliența elevilor și reziliența profesorilor. Atunci când nevoile socio-emoționale și profesionale ale cadrelor didactice sunt recunoscute și susținute, profesorii devin mai capabili să construiască relații de sprijin cu elevii și să creeze medii de învățare generatoare de reziliență (Beltman et al., 2011; Day & Gu, 2010). Astfel, reziliența este conceptualizată ca proprietate emergentă a întregului sistem educațional, nu ca rezultat al eforturilor individuale izolate.

Conform lui Cefai (2021) putem sublinia ideea că reziliența educațională este un proces tranzacțional, multisistemic și orientat spre echitate, care necesită intervenții coerente la nivelul curriculumului, relațiilor, culturii organizaționale și parteneriatului școală–familie–comunitate. Această abordare oferă un fundament teoretic solid pentru modelele integrative de reziliență educațională și susține necesitatea unor strategii sistemice de promovare a bunăstării și incluziunii în educație.

8.2.1. Modele ale rezilienței profesorilor

Modelul TRM (Teacher Resilience Model)

Modelul propune un cadru teoretic integrativ pentru înțelegerea rezilienței profesorilor, ancorat într-o perspectivă sistemică, tranzacțională și contextualizată a rezilienței educaționale (Squires, Clarke & Walker, 2023). Autorii pleacă de la constatarea că predarea este una dintre profesiile cu cel mai ridicat nivel de stres ocupațional, caracterizată printr-o expunere constantă la adversitate cotidiană, mai degrabă decât la traume punctuale, ceea ce necesită o conceptualizare specifică a rezilienței în educație. În opoziție cu abordările individualiste ale rezilienței, frecvent întâlnite în domeniul sănătății (de exemplu, în nursing), autorii susțin că reziliența profesorilor este un proces dinamic, rezultat al interacțiunii dintre factori personali, relaționali și organizaționali, integrați într-un context sociocultural și politic specific. Această perspectivă este congruentă cu cercetările anterioare care definesc reziliența profesorilor ca fiind relativă, relațională și dependentă de context (Gu & Day, 2007; Day, 2014).

Specificul rezilienței educaționale este evidențiat prin accentul pus pe rolul sistemelor școlare în generarea sau inhibarea rezilienței. Profesorii se confruntă cu o gamă largă de factori de risc, precum volumul de muncă, presiunile legate de performanță, lipsa resurselor, implicațiile emoționale ale relațiilor cu elevii și așteptările societale ridicate, care pot conduce la burnout și epuizare profesională (Fernet et al., 2012; Day & Hong, 2016). Cu toate acestea numeroși profesori rămân angajați și eficienți în profesie, ceea ce sugerează existența unor procese de adaptare rezilientă ce depășesc simpla rezistență individuală.

Din viziunea autorilor reiese faptul că reziliența profesorilor este inseparabilă de reziliența elevilor și a școlilor, întrucât profesorii sunt simultan beneficiari și agenți ai rezilienței educaționale. Profesorii rezilienți sunt mai capabili să creeze medii de învățare sigure, relații educaționale de sprijin și contexte favorabile dezvoltării socio-emoționale a elevilor. În acest sens, reziliența educațională este conceptualizată ca o proprietate emergentă

a sistemului educațional, nu ca atribut individual. Utilizând o abordare critică, autorii avertizează asupra riscului ca reziliența să fie utilizată discursiv pentru a transfera responsabilitatea adaptării de la organizații și politici către indivizi, ignorând sursele structurale ale adversității (Traynor, 2017, 2018). În cercetarea lor asupra rezilienței emoționale, Day & Hong (2016) arată că sprijinul liderului școlar joacă un rol-cheie în capacitatea cadrelor didactice de a gestiona stresul profesional. Prin urmare susținerea rezilienței profesorilor trebuie să fie însoțită de intervenții organizaționale și politici educaționale echitabile, care să reducă sursele extrinseci ale stresului profesional.

Modelul rezilienței profesorului (TRM) este un cadru conceptual derivat din Modelul rezilienței Clerului (CRM) (Clarke, 2023), adaptat specificului profesiei didactice și propune un cadru teoretic care permite înțelegerea fină a modului în care profesorii negociază adversitatea zilnică, accesează resurse și construiesc adaptări profesionale sustenabile.

TRM conceptualizează reziliența ca proces de echilibrare dinamică între trei componente centrale: adversitatea, factori protectivi, de sprijin și sensul personal (repertoriul de semnificații) al profesorului.

(a) Adversitatea (factorul A). Adversitatea în cazul profesorilor este definită ca fiind predominant cotidiană, cumulativă și contextuală, incluzând: provocările rolului de profesionist „care îngrijește”; cerințele emoționale și relaționale ale predării; lipsa oportunităților de dezvoltare profesională; presiunile sociale și instituționale; condițiile de lucru și climatul școlar.

(b) Resursele de sprijin (factorul B) reprezintă factorii protectivi precum: relațiile profesionale și personale; mentoratul, în special în primii ani de carieră; sprijinul colegial și leadershipul școlar; resursele materiale și oportunitățile de formare; dezvoltarea competențelor de coping și auto-reglare.

(c) Sensul global și evaluarea (factorul C). Elementul distinctiv al TRM este rolul central al proceselor de evaluare/interpretare (appraisal) și re-evaluare/reinterpretare (reappraisal). Profesorii interpretează adversitatea prin prisma propriului sistem de semnificații, iar această interpretare influențează accesul la resurse și tipul de răspuns adaptativ. Procesul de reflecție — individuală și colaborativă — este esențial pentru transformarea experiențelor de stres în oportunități de învățare profesională.

În funcție de echilibrul dintre adversitate, resurse și sens, profesorii pot ajunge la: burnout (reintegrare disfuncțională); reintegrare cu pierdere (pierderea motivației și angajamentului, cinism); revenire la homeostazie (starea inițială); reintegrare rezilientă, caracterizată prin dezvoltare

profesională și adaptare consolidată (Richardson, 2002). Modelul subliniază caracterul neliniar și fluctuant al rezilienței, profesorii putând experimenta diferite rezultate de-a lungul carierei, în funcție de schimbările contextuale.

O teorie emergentă a rezilienței profesorilor

Teoria emergentă a rezilienței profesorilor, construită prin analiză situațională, propune un concept care modelează relațiile dintre factori de risc (constrângători) și factori protectivi (facilitatori) și rezultatele posibile (reziliență/agenție vs. burnout/ieșire din profesie) (Drew, S. V. și Sosnowski, C., 2019). Autorii propun trei idei centrale prin care explică fenomenul rezilienței la profesori:

(1) „Înrădăcinarea” în comunitatea școlară și sensul și misiunea profesională - profesorii rezilienți își „înfig rădăcini” în comunitatea școlară pentru a putea rezista provocărilor. Ei își extrag energia și orientarea dintr-un sentiment al scopului nobil și misiunii personale, care îi ajută să contracareze factorii constrângători și să valorifice factorii facilitatori.

(2) Acceptarea incertitudinii și reîncadrarea experiențelor negative ca învățare — profesorii rezilienți acceptă incertitudinea și practică recadrarea cognitivă a experiențelor dificile în oportunități de învățare. Recadrarea este descrisă ca mecanism prin care profesorii își mențin puterea/capacitatea de acțiune (nu o „cedează” situațiilor), reușind astfel să echilibreze efectele factorilor constrângători și facilitatori.

(3) Relațiile ca resursă centrală pentru a „îndura” și a continua — profesorii folosesc relațiile cu colegii, elevii și liderii școlari ca resurse esențiale de susținere. În modelul rezultat, interacțiunea dinamică dintre factorii interni și externi (atât facilitatori, cât și constrângători) este reprezentată pe harta situațională, arătând cum aceștia se pot contrabalansa și pot conduce fie spre reziliență și capacitate de acțiune, fie spre burnout și părăsirea profesiei.

Teoria emergentă propune un cadru conceptual util pentru școli, cu recomandări pentru aplicații practice și direcții de cercetare viitoare.

Modelul AWaRE

Modelul AWaRE (Aligning and Resilience in Education) este un model integrativ propus de Hascher, Beltman și Mansfield (2021) pentru a clarifica relația dintre starea de bine a profesorilor și reziliența profesorilor și pentru a descrie pașii unui proces de reziliență în predare. Punctul de plecare al autorilor a fost că „starea de bine” și „reziliența” sunt adesea folosite interschimbabil în literatura despre profesori, fără delimitări conceptuale clare, deși ambele sunt considerate multidimensionale, dinamice și dependente de context. Pentru a răspunde acestei confuzii, ei: au revizuit studiile (2010–2020) care discută simultan despre starea de bine și reziliență și au

244 identificat patru poziții în literatură despre relația dintre ele (interschimbabile; una ca parte a celeilalte; starea de bine ca predictor al rezilienței; reziliența ca proces care susține menținerea/restaurarea stării de bine). Concluzionând, autorii au ancorat modelul în cea mai frecventă poziție: reziliența susține menținerea, restaurarea și dezvoltarea stării de bine a profesorilor. Modelul AWaRE descrie reziliența ca pe un proces orientat spre restaurarea/menținerea stării de bine, proces declanșat de evenimente/situații evaluate ca amenințătoare și mediat de evaluări cognitive și emoții.

AWaRE integrează explicit interacțiunea dintre provocări/resurse individuale (de exemplu, autoeficacitate, motivație, sănătate) și provocări/resurse contextuale (de exemplu, relații cu elevi/părinți/colegi, schimbări de politici, cerințe de evaluare, leadership, rolul de debutant, rețele profesionale), tratând reziliența ca tranzacție persoană–context. Procesul include o evaluare primară a situației în raport cu starea de bine, activarea strategiilor (care pot fi personale și/sau relaționale), producerea unui rezultat și o evaluare secundară; dacă rezultatul nu restaurează starea de bine, profesorul reia ciclul cu strategii noi. Autorii notează limitele modelului (necesitatea validării empirice; dificultatea reprezentării grafice a unor procese dinamice și multistratificate) și propun utilizări practice: în formarea inițială și continuă, AWaRE poate sprijini identificarea provocărilor/resurselor, dezvoltarea strategiilor și creșterea conștientizării proceselor de evaluare, cu implicații și pentru rolul colegilor și al decidenților educaționali.

Reziliența profesorilor din perspectiva modelului Cerințe–Resurse la locul de muncă (JD-R)

Lu, Chen, Li și Li (2024) realizează o revizuire sistematică prin care examinează reziliența profesorilor prin lentila modelului Job Demands–Resources (JD-R), cu scopul de a clarifica: (a) cum este conceptualizată reziliența profesorilor în literatura empirică, (b) ce antecedente (cerințe și resurse) sunt asociate cu reziliența și (c) care este calitatea metodologică a studiilor disponibile. Autorii pornesc de la ideea că predarea implică presiuni recurente (volum de muncă, constrângeri de timp, managementul comportamentelor elevilor, evaluări externe), iar reziliența devine critică pentru adaptare, stare de bine și satisfacție profesională.

Pe baza a 54 de studii publicate între 2006–2023, autorii au sistematizat definițiile oferite rezilienței profesorilor, arătând că există heterogenitate și lipsă de consens conceptual. În definițiile identificate, reziliența profesorilor este descrisă din cinci perspective (care arată și o evoluție a câmpului): (1) recuperare și adaptare, (2) coping cu presiuni și incertitudini, (3) interacțiune individ–context, (4) thriving/flourishing (nu doar supraviețuire), (5) echilibru, angajament și capacitate de acțiune (reziliența ca menținere a sensului

și capacității de acțiune profesionale în „lumea de zi cu zi” a școlii). Autorii subliniază explicit că reziliența nu ar trebui tratată doar ca trăsătură stabilă, ci ca proces dinamic, influențat de factori ocupaționali și personali și recomandă ca definirea rezilienței profesorilor să includă dimensiuni multiple, fiind sensibilă la context, și să evite reducerea la „resurse individuale”.

Conform teoriei JD-R (Job Demands–Resources) (Demerouti et al., 2001), reziliența profesorilor poate fi descrisă ca rezultat al echilibrării și interacțiunii dintre: cerințe și resurse ocupaționale și cerințe și resurse personale. În ce privește solicitările/cerințele, autorii identifică două tipuri: cerințe de tip *obstacol* și cerințe de tip *provocare*.

A. *Cerințe ocupaționale* (Job Demands) — sunt aspecte ale muncii care solicită efort susținut și pot genera costuri psihologice/fiziologice. În literatura rezilienței profesorilor, revizuirea identifică atât cerințe care tind să fie *obstacole* (ex. volum mare de muncă, managementul elevilor, evaluări externe, presiuni tehnologice), cât și cerințe care pot funcționa ca *provocări* (ex. provocări emoționale/sarcini care stimulează învățarea profesională, roluri/mentorarea altora în anumite condiții).

B. *Resurse ocupaționale* (Job Resources) — sunt „pârghii” organizaționale/relaționale care reduc impactul cerințelor și cresc motivația/angajamentul. Autorii arată o focalizare puternică pe resurse precum: suportul leader-shipului, suportul și relațiile cu colegii, suportul/relația cu elevii, autonomia, dezvoltarea profesională, suportul organizațional, condițiile școlii și resurse de tip „servicii” (ex. suport psihologic/psiholog școlar).

C. *Cerințe personale* (Personal Demands) - sunt solicitări interne (ex. stres) sau autoimpuse care pot consuma energie. În setul analizat, cerințele personale sunt mai rar studiate; stresul apare ca *obstacol*, iar așteptările și motivația pot fi conceptualizate ca *provocări* cu potențial pozitiv.

D. *Resurse personale* (Personal Resources) — sunt capacități/attribute care susțin copingul și mobilizarea resurselor de muncă: autoeficacitate, optimism, speranță, mindfulness-trăsătură, construirea carierei didactice, realizare personală, vocație, sănătate etc. În rezultatele cercetării, autoeficacitatea este printre cele mai frecvent analizate resurse și apare legată direct de reziliență.

În concluzie, reziliența profesorilor crește atunci când resursele (ocupaționale și personale) sunt suficient de robuste pentru a contracara cerințele de tip obstacol și pentru a transforma o parte dintre solicitări în provocări gestionabile (prin sens, capacitate de acțiune și formare profesională).

Perspective în înțelegerea rezilienței profesorilor

Susan Beltman (2020) propune o clarificare importantă: ceea ce numim „reziliența profesorilor” depinde de lentila conceptuală prin care o privim, iar aceste conceptualizări diferite nu se exclud, ci îmbogățesc cercetarea și

246 intervențiile. Autoarea argumentează că perspectivele asupra rezilienței (centrate pe persoană, pe proces, pe context și pe sistem) modelează întrebările de cercetare, metodologia și, mai ales, răspunsul la întrebarea: cine poartă responsabilitatea pentru susținerea rezilienței — doar profesorul sau și școala/sistemul?

Răspunzând la întrebarea ce înseamnă reziliența profesorului, Beltman pornește de la o formulare sintetică des folosită în literatura despre reziliență profesională: reziliența profesorilor se referă la „ce îi susține pe profesori și îi ajută să *înflouască* (thriving), nu doar să supraviețuiască (surviving) în profesie” („thriving, not just surviving”). Așadar reziliența nu este doar evitare a burnoutului, ci și menținerea angajamentului, a dezvoltării și a stării de bine profesionale.

Susan Beltman (2020) identifică patru perspective care explică reziliența profesorului:

(a) *Perspectiva centrată pe persoană.* Din această perspectivă, reziliența este adesea asociată cu trăsături/capacități individuale și cu „resurse personale” care susțin starea de bine. Autoarea arată că cercetările inițiale despre reziliență (în general) au fost focalizate pe persoane care obțin rezultate pozitive în condiții de risc, iar în educație această lentilă a condus la interes pentru stres, muncă emoțională, burnout și satisfacție profesională. În această linie apar definiții care descriu reziliența ca „trăsătură ce favorizează starea de bine” sau ca „resursă personală” și intervenții care vizează dezvoltarea capacităților psihologice (de exemplu, conștientizare emoțională și reglare). Un rezultat important al acestei orientări este sistematizarea factorilor de risc și protectivi (individuali și contextuali). Astfel, riscurile individuale includ, între altele, convingeri negative despre sine, reticența de a cere ajutor, conflictul valori–practică, iar riscurile contextuale includ sarcini administrative, lipsa resurselor, dificultăți în relația cu părinții și clase/școli dificile. Ca factori protectivi apar motivația intrinsecă, sentimentul competenței, perseverența, reflecția, dar și sprijinul administrativ, relațiile de mentorat și suportul colegial.

(b) *Perspectiva centrată pe proces.* Autoarea avertizează că o abordare a rezilienței strict „ca trăsătură” poate pune responsabilitatea exclusiv pe umerii profesorului. De aceea următorul pas conceptual este înțelegerea rezilienței ca *proces la interfața persoană–context*, în care profesorii folosesc strategii pentru a depăși provocările și a-și susține angajamentul și starea de bine. Din această perspectivă, reziliența devine vizibilă în modul în care profesorii răspund la provocări „obișnuite”, cotidiene (nu neapărat evenimente extreme): dificultăți de organizare, presiuni de timp, provocări relaționale cu elevi și părinți etc. Autoarea exemplifică strategii grupate pe

dimensiuni (emoțională, motivațională, profesională și socială): „a rămâne calm“, autoreglare emoțională, auto-încurajare, a avea așteptări realiste, rezolvare de probleme, reflecție, organizare, căutarea sprijinului (mentor/colegi), până la accesarea consilierii atunci când este necesar. Un câștig teoretic aici este accentul pe capacitatea de acțiune a profesorilor: profesorii nu sunt doar „afecțați“ de mediu, ci pot acționa strategic; totuși Beltman notează riscul unei interpretări deficitare („dacă nu ești rezilient, e vina ta“), ceea ce justifică deplasarea către context și sistem.

(c) *Perspectiva centrată pe context.* Potrivit acestei perspective, autoarea argumentează că multe „provocări“ (înlocuind treptat termenul de „riscuri“) sunt produse de context: așteptări parentale nerezonabile, administrație nesuportivă, agende de performanță și creșterea sarcinilor administrative. O focalizare pe context schimbă și întrebarea responsabilității: atenția se mută din „viața profesorului aici și acum“ către cadre sociale, culturale și politice care structurează experiența didactică. Un reper conceptual important, integrat de autoare, este formularea socio-ecologică a rezilienței: reziliența implică atât capacitatea de a naviga (a se orienta) către resurse, cât și capacitatea de a negocia accesul la acestea în moduri relevante cultural.

(d) *Perspectiva centrată pe sistem.* Cea mai cuprinzătoare poziție este cea sistemică: reziliența este „capacitatea unui sistem dinamic de a se adapta cu succes la perturbări care amenință funcționarea, viabilitatea sau dezvoltarea sistemului“. În acest cadru, „sistem“ poate fi individul, dar și școala sau comunitatea. Beltman arată că o viziune sistemică permite organizarea coerentă a domeniului prin categorii precum: *resurse personale, resurse contextuale, strategii și rezultate*. Din literatură reies resurse personale frecvente care includ motivația, eficacitatea, sensul/misiune/scopul nobil, optimismul; resursele contextuale includ rolul liderilor școlari, colegii, relațiile cu elevii, mentorii și cultura școlii; strategiile includ echilibrul muncă-viață, problem-solving, învățare profesională, stabilirea obiectivelor, limite și reflecție; iar rezultatele includ stare de bine, angajament, satisfacție profesională și capacitate de acțiune.

În această logică, autoarea formulează explicit o definiție triadică (capacitate–proces–rezultat): reziliența profesorilor este (1) *capacitatea* de a întâmpina și depăși provocări și a valorifica resurse personale și contextuale; (2) *procesul* prin care caracteristicile profesorului și ale contextelor personale/profesionale interacționează în timp; (3) *rezultatul* observabil într-un profesor care manifestă angajament profesional, creștere și stare de bine.

În concluzie, putem identifica reziliența profesorilor ca responsabilitate distribuită, întrucât adoptarea mai multor perspective produce o înțelegere mai realistă: reziliența profesorilor nu poate fi redusă nici la „abilități individuale“, nici doar la „condiții structurale“. O viziune sistemică permite

248 discutarea rezilienței ca responsabilitate colectivă, în care liderii școlari, politicile instituționale și rețelele profesionale pot crea condiții pentru reziliență, fără a anula rolul agenției individuale. În acest sens, intervențiile prin mentorat sau coaching pot viza simultan resurse personale, resurse relaționale/organizaționale, strategii și rezultate (stare de bine, angajament, agenție), păstrând atenția asupra „complexității reale” a sistemelor educaționale.

8.3. Promovarea rezilienței profesorilor prin mentorat și coaching digital

8.3.1. Mentorat și coaching digital

Coachingul vizează dezvoltarea globală a individului, fiind orientat mai degrabă spre proces decât spre un obiect de expertiză specific. Acesta urmărește consolidarea abilităților transversale — precum comunicarea, colaborarea, mobilizarea resurselor personale și leadershipul — prin facilitarea unui proces de schimbare internă. Evoluția în coaching se bazează pe autocunoaștere, autorefecție și responsabilizarea persoanei, care este susținută să identifice autonom soluțiile și direcțiile de acțiune pentru atingerea obiectivelor proprii (Tzavaras, P. & Davalas, A., 2022).

Tzavaras, P. & Davalas, A. (2022) arată că *mentoratul*, în schimb, este centrat pe un domeniu sau un obiect specific de competență și presupune un proces de transfer de cunoștințe, experiență și expertiză de la mentor către persoana mentorată (mentee). Acesta se bazează pe capitalul profesional acumulat al mentorului și are ca finalitate dezvoltarea competențelor într-un domeniu clar delimitat.

Astfel, în timp ce mentoratul privilegiază transmiterea experienței, coachingul accentuează dezvoltarea autonomă a individului, având ca premisă reconcilierea cu sine și activarea resurselor personale pentru schimbare și creștere.

8.3.2. Model de promovare a rezilienței în educație prin mentorat și coaching digital RE-MCD

Pornind de la literatura de specialitate și modelele prezentate anterior, ne propunem o abordare printr-un model integrator pentru promovarea rezilienței în educație prin mentorat și coaching digital. Modelul nostru integrează elemente provenind din modelul AWaRE (Beltman, 2020), modelul cerințe și resurse la locul de muncă (JD-R) (Lu et al., 2023), modelul rezilienței profesorului (TRM) (Squires et al., 2023), precum și abordarea tranzacțională

integrată la nivelul școlii (*whole-school*) (Cefai, 2021). Reziliența profesorilor este asociată cu capacitatea de a face față solicitărilor profesionale și de a menține sau restaura funcționarea și starea de bine, cu rezultate care merg dincolo de „supraviețuire” către „înflorire” („*thriving*”) (Beltman et al., 2011).

Pentru a evita o interpretare deficitară (în care profesorilor li se cere să „fie rezilienți” indiferent de condiții), modelul RED-MCD pornește de la premisa că reziliența este co-creată: de resursele personale și relaționale, de cultura școlii, de leadership, de designul muncii și de infrastructura sistemului educațional, îmbrățișând o abordare ecologică, multisistemică. Această orientare este consonantă cu abordările integrate la nivelul școlii și cu argumentul că „condițiile contează” pentru reziliența cotidiană a profesorilor (Gu & Day, 2013; Ungar, 2021; Cefai, 2021).

Dimensiunile conceptuale ale modelului

JD-R: echilibrul cerințe–resurse ca instrument de diagnostic și prognostic

Cadrul Cerințe–Resurse la Locul de muncă (JD-R) oferă o schemă operațională: solicitările (profesionale și personale) pot funcționa ca obstacole sau ca provocări, iar resursele (profesionale și personale) susțin adaptarea și reduc impactul solicitărilor asupra epuizării. O revizuire sistematică a studiilor despre reziliența profesorilor din perspectiva JD-R arată utilitatea acestei lentile pentru a descrie antecedente, mecanisme și rezultate (Lu et al., 2024). În RED-MCD, JD-R este folosit pentru a personaliza intervenția: când domină solicitările de tip obstacol și resursele sunt slabe, prioritatea este stabilizarea, și recomandăm utilizarea mentoratului ca intervenție principală; când resursele sunt suficiente, coachingul poate viza dezvoltarea, transformarea și abilitarea profesorului cu capacitate de acțiune.

AWaRE: reziliența ca proces de menținere/restaurare a stării de bine

Modelul AWaRE propune explicit relația dintre stare de bine și reziliență: starea de bine poate fi atât punct de start, cât și rezultat, iar reziliența este procesul prin care profesorul își menține sau își restaurează starea de bine când aceasta este amenințată. Procesul este descris ca o secvență iterativă (Hascher et al., 2021):

situație → evaluarea/interpretarea semnificației/amenințării → activarea strategiilor și resurselor → rezultat → reevaluare/reinterpretare; dacă starea de bine rămâne afectată, ciclul se reia

În RED-MCD, acest ciclu devine procesul prin care are loc intervenția prin coaching sau mentorat digital.

TRM: echilibrul adversitate–resurse suportive

Modelul Rezilienței Profesorului (TRM) conceptualizează reziliența ca un echilibru dinamic între adversitate și resurse suportive, interne și externe, într-o ecologie profesională în continuă schimbare (Squires et

250 al., 2023). Pentru RED-MCD, valoarea TRM este dublă: (a) confirmă că reziliența nu este un atribut fix, ci o balansare continuă; (b) legitimează rolul resurselor relaționale și organizaționale (sprijin colegial, leadership, mentorat) ca determinanți ai adaptării. În RED-MCD, această balansare între adversitate și resurse reprezintă suport pentru procesul prin care are loc intervenția prin coaching sau mentorat digital.

8.3.3. Abordarea tranzacțională, integrată la nivelul școlii

Abordarea tranzacțională integrată la nivelul școlii (whole-school) tratează reziliența ca rezultat al interacțiunilor dintre sisteme (micro-procese individuale, relații, organizație, politici), propunând intervenții simultan pe mai multe niveluri: competențe (ex. competențe socio-emoționale) și procese contextuale (ex. cultură, sprijin, siguranță, practici instituționale) (Cefai, 2021). RED-MCD operaționalizează această abordare prin includerea la nivelul intervenției a abordării multisistemice (la nivel personal, relațional, organizațional, la nivel de leadership școlar și la nivelul sistemului educațional).

8.3.4. Modelul privind traiectorii ale rezilienței

Metateoria lui Richardson (2002) descrie reziliența ca proces de reintegrare după perturbare, după ce adversitatea a lovit. Rezultatele pot include reintegrare rezilientă (cu creștere), revenire la homeostazie, reintegrare cu pierdere sau reintegrare disfuncțională (Richardson, 2002). În RED-MCD, această metateorie este folosită pentru a defini scopul intervenției: nu doar reducerea simptomelor de stres, ci creșterea probabilității unei reintegrări reziliente (învățare profesională, agenție, consolidarea resurselor). Modelul va avea relevanță mai ales în faza de evaluare, când vom identifica rezultatele reziliente sau traiectoria vulnerabilității.

Structura modelului RED-MCD

RED-MCD (fig. 1) are trei componente funcționale: diagnoză (intrări), intervenție pentru schimbare și evaluare, integrate în patru niveluri (personal, relațional, organizațional, sistemic). Modelul pornește de la ideea că reziliența profesorilor trebuie proiectată ca infrastructură: intervențiile nu se adaugă la cerințe, ci reorganizează resursele și sprijinul astfel încât perturbările inevitabile să fie urmate de reintegrare rezilientă, nu de reintegrare cu pierdere (Day et al., 2011; Richardson, 2002).

Diagnoză (JD-R) — ce trebuie schimbat și unde

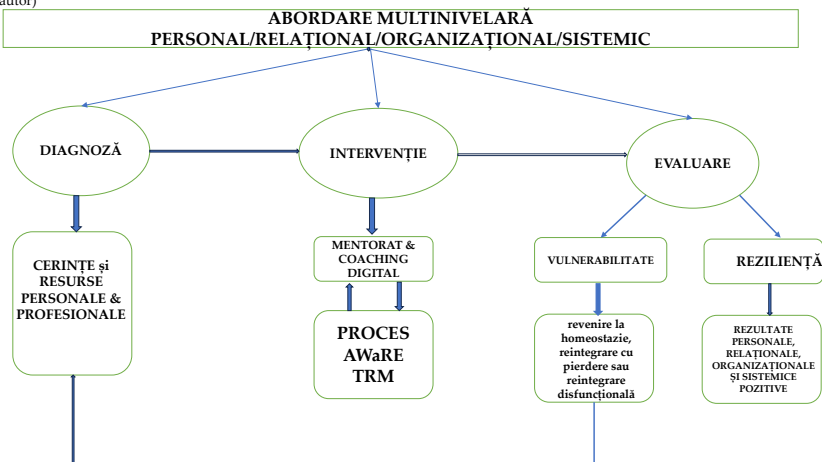
Diagnoza RED-MCD identifică (1) cerințele profesionale: obstacole (de ex., suprasarcină administrativă, conflict, presiuni) și provocări (sarcini cu

sens, autonomie) și (2) resursele: profesionale (leadership, colegialitate, autonomie, dezvoltare profesională, servicii de suport) și personale (autoficacitate, autoreglare, optimism, reflecție). Această diagnoză devine baza pentru decizia de intensitate și tip de sprijin (Lu et al., 2024) prin mentorat și coaching digital.

Intervenția (AWaRE și TRM) — cum se produce schimbarea

Intervenția prin mentorat și coaching va urma procesul care combină ciclul AWaRE (evaluare–strategii–reevaluare) cu logica TRM de echilibrare a adversității cu resurse suportive. Practic, mentoratul și coachingul digital intervin asupra etapelor de evaluare/interpretare (clarificarea sensului, controlului și a amenințării), asupra selecției strategiilor (rezolvare de probleme, reglare emoțională, căutare de sprijin) și asupra reevaluării /reinterpretării (învățare din experiență, recadrare). Astfel, intervenția acționează ca un „tampon” între adversitate și rezultate negative (burnout/uzură) și ca un catalizator pentru rezultate pozitive (capacitate de acțiune, înflorire) (Hascher et al., 2021; Squires et al., 2023). Intervenția va fi un proces multinivelar, atât mentoratul, cât și coachingul putând fi administrate la nivel personal, relațional, organizațional și sistemic. RED-MCD distinge două funcții complementare: (1) mentoratul (funcție de stabilizare) care oferă orientare, normalizare, sprijin practic și conectare la resursele școlii; (2) coachingul (funcție transformațională) care dezvoltă capacitatea de acțiune prin obiective, reflecție ghidată și recadrare. Ambele pot fi facilitate digital pentru a crește accesul și continuitatea, dar fără a crea stresori tehnologici suplimentari; de aceea sunt recomandate protocoale simple, asincron și sincron, și timp adecvat.

Modelul RED-MCD
(elaborat de autor)



Evaluarea multinivelară — cum știm că funcționează

Evaluarea RED-MCD este multinivelară: (1) nivel profesor — stare de bine, angajament, autoeficacitate, capacitate de acțiune și semne de epuizare, stres; (2) nivel relațional — sprijin perceput, conectivitate și calitatea colaborării; (3) nivel organizațional — climat, timp protejat, reducerea sollicitărilor de tip obstacol; (4) nivel sistem — retenție și capacitate adaptativă. Digitalul permite verificări scurte și feedback rapid, dar datele trebuie interpretate contextual și etic. În termeni de reziliență a sistemului educațional, intervențiile integrate și monitorizarea pot susține învățarea instituțională și adaptarea (Borazon & Chuang, 2023).

Rezultatele unui studiu național (Baciu & Scarfe, 2021) privind starea de bine a profesorilor din România oferă un argument empiric relevant pentru validarea modelului RED-MCD (*Reziliență în Educație prin Mentorat și Coaching Digital*), evidențiind caracterul sistemic al vulnerabilităților profesionale. Proportia ridicată a profesorilor care percep munca didactică drept lipsită de efecte pozitive asupra sănătății mintale reflectă o expunere cronică la cerințe profesionale intense, în absența unor structuri instituționale de sprijin personal (emoțional) și profesional (Baciu & Scarfe, 2021). Orientarea predominantă către surse informale de sprijin și reticența față de structurile de conducere sugerează o cultură organizațională slab dezvoltată în privința suportului relațional. Din perspectiva modelului RED-MCD, aceste rezultate susțin necesitatea instituționalizării mentoratului și coachingului ca mecanisme relaționale intenționale, capabile să creeze spații sigure pentru dialog, co-reglare emoțională și reevaluare profesională. Factorii de stres identificați — suprasolicitarea administrativă, instabilitatea managerială și presiunile din afara sferei profesionale — sunt corelați cu nevoile profesorilor de sprijin pentru gestionarea emoțiilor, organizare și autoreglare (Baciu & Scarfe, 2021). În acest cadru, mentoratul digital este conceptualizat ca intervenție de stabilizare și orientare în contexte dominate de incertitudine, în timp ce coachingul digital este valorizat ca intervenție transformațională, orientată spre autonomie, clarificarea sensului profesional și dezvoltare personală și profesională continuă. Astfel, modelul RED-MCD oferă un cadru aplicativ coerent pentru integrarea stării de bine și a rezilienței în politicile și practicile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

8.4. Strategii de mentorat și coaching digital

Intervenții posibile pentru dezvoltare prin coaching digital:

Consolidarea resurselor personale	
Autoeficacitate	Coaching pentru autoeficacitate prin feedback bazat pe dovezi: folosirea unui „jurnal al reușitelor”; feedback de la coach pe o secvență didactică (video scurt/plan de lecție).
Motivație intrinsecă Perseverență	Coaching „sens–scop–valori” - sesiuni scurte (20–30 min.) în care profesorul clarifică <i>de ce</i> -ul profesional, ce păstrează/ce schimbă în practică, apoi transformă în obiective.
Autoreflexie	Reflecție ghidată.
Competență socio-emoțională	Antrenament de autoreglare emoțională și recadrare.
Intervenții la nivel relațional prin mentorat	
Profesori debutanți	Mentorat sincron și asincron (completare de fișe de reflecție).
Relația cu colegii	Stabilirea de comunități profesionale online (<i>peer support</i>).
Relația cu elevii	Sesiuni de co-planificare și discuții după situații dificile; relația cu elevii apare ca factor contextual protectiv.
Relația cu conducerea	O rutină lunară în care liderii răspund la 3 indicatori rapizi (volum de muncă, resurse, bariere administrative) și comunică ajustări (intervențiile pot viza proiectarea muncii).
Susținerea strategiilor care facilitează reziliența	
Echilibrul muncă–familie	Atelier digital de „stabilirea granițelor” și managementul timpului: pentru a susține echilibrul muncă–familie și reducerea supraîncărcării.
Rezolvare de probleme	Coaching pentru antrenarea abilităților de rezolvare de probleme urmând procesul: <i>problemă</i> → <i>opțiuni</i> → <i>decizie</i> → <i>experiment</i> → <i>reflecție</i> .
Învățare permanentă — competențe didactice	Recomandări personalizate și aplicații în clasă.
Strategii de mentorat și coaching pentru contracararea riscurilor	

Convingeri negative despre sine / încredere scăzută	Coaching de promovare a autoeficacității, oferirea de feedback pentru produse ale activității profesorului, (video/artefacte didactice), monitorizarea micilor reușite (facilitarea succesului).
Reticența de a cere ajutor	Mentorat digital cu antrenarea abilității de a cere ajutor și normalizarea cererii de sprijin, includerea acestora în rutine zilnice (în fiecare zi să solicite sprijin pentru ceva).
Conflict între convingeri personale și practici	Coaching pentru clarificarea valorilor.
Management comportamental	Mentorat prin studii de caz, discuție pe experiențe personale.
Lucrul cu elevi dezavantajați / nevoi multiple	Coaching de adaptare curriculară, co-planificare digitală și schimb de resurse în comunități profesionale.
Volum mare de muncă și sarcini non-didactice	Coaching de prioritizare a sarcinilor și setarea limitelor; proiectarea muncii la nivelul școlii.
Lipsa resurselor materiale	Biblioteca digitală de resurse și încurajarea partajării între colegi.
Relații dificile cu părinții	Coaching pentru antrenarea abilităților de comunicare asertivă (studii de caz, joc de rol, video) și suport prin discuții după întâlniri.
Școli/clase dificile	Sprijin relațional și la nivelul infrastructurii de resurse: grupuri de suport între colegi, mentorat, negocierea accesului la resurse.

Prezentăm mai jos un exercițiu util în intervenția bazată pe coaching pentru diagnoza resurselor de reziliență (exercițiul este propus și formulat de către M. Ungar (2020) în lucrarea *Change Your World: The Science of Resilience and the True Path to Success*. Sutherland House). Autorul identifică aceste resurse pentru reziliență, iar reflecția și exercițiul de completare de fraze pot aduce un plus de conștientizare de sine și a resurselor personale.

EXERCIȚIU: Evaluarea propriilor resurse de reziliență (M. Ungar, 2020)

STRUCTURĂ: Există în viața mea oameni care așteaptă de la mine să ...

CONSECINȚE: Când nu răspund așteptărilor, știu că se va întâmpla următorul lucru ...

RELAȚII APROPIATE: Pot să apelez la ... pentru a mă ajuta atunci când am nevoie.

RELAȚII SUPORTIVE: Când se întâmplă ceva rău în viața mea, există oameni precum ... care mă vor susține cât de mult vor putea.

IDENTITATE: Mă simt respectat pentru cine sunt atunci când fac ...

PUTERE ȘI CONTROL: Particip la luarea deciziilor care afectează ...

APARTENENȚĂ, SPIRITUALITATE: Mi se simte lipsa de la ... când nu sunt acolo.

Există locuri în care pot sărbători credințele mele ...

DREPTURI ȘI RESPONSABILITĂȚI: Mă simt tratat corect atunci când ... Mă simt responsabil pentru mine și ceilalți atunci când ...

SIGURANȚĂ ȘI SUPORT: Mă simt în siguranță când sunt cu ...

GÂNDIRE POZITIVĂ: Când mi se întâmplă ceva neplăcut, îmi spun mie însumi/însămi ... și mă simt mai bine.

STARE DE BINE FIZICĂ: Din punct de vedere fizic sunt capabil să ... atunci când vreau.

STARE DE BINE FINANCIARĂ: Din punct de vedere financiar sunt capabil să ... atunci când vreau.

Cercetătorii Connor & Davidson (2003) au dezvoltat o scală de măsurare a rezilienței care a devenit un instrument valid utilizat în diverse culturi și populații pornind de la scanarea literaturii pentru a identifica principalele caracteristici ale persoanelor reziliente. Aceste caracteristici au fost apoi incluse în cei 25 de itemi ai scalei propuși inițial. Caracteristicile includ: capacitatea de a vedea schimbarea ca pe o provocare sau o oportunitate; angajament; recunoașterea limitelor controlului; implicarea sprijinului celorlalți; atașament sigur față de ceilalți; obiective personale sau colective; autoeficacitate; recunoașterea efectului de întărire al stresului; identificarea succeselor din trecut; simț realist al controlului/al posibilității de a alege; simț al umorului; abordare orientată spre acțiune; răbdare; toleranță față de emoțiile negative; adaptabilitate la schimbare; optimism; credință. Pornind de la această listă, prin coaching digital profesorii pot fi însoțiți în demersul lor de dezvoltare a rezilienței, prin adresarea caracteristicilor care necesită întărire, menținere în scopul adaptării și integrării cu succes în profesia didactică.

8.5. Concluzii și implicații pentru politicile educaționale

Analiza realizată în acest capitol evidențiază faptul că reziliența profesorilor nu poate fi abordată eficient exclusiv la nivel individual, ci trebuie înțeleasă ca un proces dinamic, construit la intersecția dintre resurse personale, relații profesionale și condiții organizaționale (Ungar, 2018, 2021; Cefai, 2021; Day și Gu, 2014). Modelele contemporane de reziliență converg asupra ideii că starea de bine și capacitatea de adaptare a cadrelor

256 didactice sunt profund influențate de climatul școlar, de calitatea relațiilor de sprijin și de politicile educaționale care reglementează munca didactică. Modelul de intervenție prin mentorat și coaching digital propus, RED-MCD, integrează modele moderne din literatura contemporană referitoare la reziliența profesorilor și oferă un cadru de lucru securizat în care o persoană având rol de mentor sau coach poate oferi sprijin unei alte persoane, profesor, aflate în etapa de creștere profesională, fie pentru rezolvarea unei situații dificile, fie pentru dezvoltare profesională și personală.

Din perspectiva politicilor educaționale, rezultatele acestui capitol susțin necesitatea unor strategii sistemice care să integreze mentoratul și coachingul ca și componente structurale ale dezvoltării profesionale continue, nu ca intervenții ocazionale sau remediale. Reziliența este un construct dinamic, poate fi înțeleasă atât ca trăsătură, dar mai ales ca proces aflat în continuă interacțiune dintre individ și mediul său profesional. Politicile de digitalizare a educației ar trebui să includă explicit obiective legate de starea de bine și reziliență, prin alocarea de timp, resurse și formare specifică pentru practici de sprijin relațional. În plus, evaluarea performanței cadrelor didactice ar necesita o recalibrare, astfel încât să recunoască dimensiunea adaptativă și sustenabilitatea profesională, nu doar rezultatele imediate. În acest sens, capitolul oferă repere conceptuale relevante pentru dezvoltarea unor politici educaționale orientate spre stare de bine, echilibru și continuitate în educația contemporană.

Referințe

- Achor, S. (2012). *The happiness advantage*. Crown Business.
- Angayarkanni, R. (2021). Factors influencing job satisfaction among teachers: Using Garrett Ranking Method. *Ilkogretim Online*, 20(1), 2702–2707. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.303>
- Baciu, S., & Scarfe, G. (2021). *Starea de bine a profesorilor din România*. In Im Institute / Programul Profesorii Fericiti pentru România.
- Beltman, S. (2020). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. *Cultivating Teacher Resilience*, 11–26. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (Chap. 2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2015). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 36(3), 288–305.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

- Borazon, E. Q., & Chuang, H.-H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>
- Borualogo, I. S. & Jefferies, P. (2019). Adapting the Child and Youth Resilience Measure-Revised for Indonesian Contexts. *Journal of Educational, Health, and Community Psychology*, Vol. 8(4), E-ISSN 2460-8467
- Cefai, C. (2021). A transactional, whole-school approach to resilience. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience* (pp. 219–236). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0013>
- Cefai, C., & Pizzuto, S. A. S. (2021). The Voices of Young Children Experiencing Difficulties at School. *Children's Concepts of Well-Being*, 137–150. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9_7
- Clarke, M. A. (2023). *The Clergy Resilience Model: A tool for supporting clergy well-being*. *Journal of Psychology and Theology*, 51(2), 239–250. <https://doi.org/10.1177/00916471221137546>
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(2018), 15–39.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C., & Hong, J. (2016). *Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge*. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands-resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703–715.
- Drew, S. V., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 492–507. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0118>
- Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 474–501.
- Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 27(2), 29–42.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). *Challenges to teacher resilience: Conditions count*. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- 258 Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student–teacher relationships*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420.
- Johnson, B., & Down, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience.
- Kenely, N. (2019). Emotional intelligence, resilience and wellbeing. *Um.edu.mt*. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/104463>
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104742.
- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3, pp. 739–795). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., Crossman, E.J., & Small, P. J. (2015). Resilience and adversity. In R.M. Lerner and M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Edition, Vol. III, pp. 247-286). New York: Wiley
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). *A new measure of cognitive flexibility*. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 271–333). John Wiley & Sons Inc.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). *Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health*. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Richardson, G. E. (2002). *The metatheory of resilience and resiliency*. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>

- Sameroff, A. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1). Wiley.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. Knopf.
- Squires, V., Clarke, M., & Walker, K. (2023). The Teacher Resilience Model: A framework to understand the balancing of adversity and supportive resources. *International Studies in Educational Administration*, 51(2), 49–61.
- Taylor, R. D., et al. (2017). Promoting positive youth development through social and emotional learning. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Traynor, M. (2017). *Critical resilience for nurses: An evidence-based guide to survival and change in the modern NHS*. Routledge
- Traynor, M. (2018). Guest editorial: What's wrong with resilience. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 5–8. <https://doi.org/10.1177/1744987117751458>
- Tzavaras, P., & Davalas, A. (2022). Mentoring and coaching in the digital era and how it has been affected by COVID-19. *Future of Business Administration*, 1(2), 1–14. <https://doi.org/10.33422/fba.v1i2.2801>
- Ungar, M. & Jefferies, P. (2021). Becoming more rugged and better resourced: The R2 Resilience Program's psychosocial approach to thriving. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.745283>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2018). *Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity*. *Ecology and Society*, 23(4), Article 34. <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
- Ungar, M. (2019). *Change your world: The science of resilience and the true path to success*. Sutherland House
- Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2007). Distinguishing differences in pathways to resilience among children and youth. *Youth & Society*, 38(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0044118X06298700>
- Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. Springer.

Mentorat, consiliere psihopedagogică și promovarea sănătății mintale în școli

Alina Ionescu-Corbu

9.1. Introducere

Acest capitol abordează rolul mentoratului și consilierii psihopedagogice în sprijinirea stării de bine și sănătății emoționale și psihologice a elevilor și profesorilor în contextul educației digitale. Sunt prezentate recomandări și strategii prin care mentorii și consilierii pot facilita adaptarea la schimbările rapide ale mediilor de învățare, gestionarea stresului, dezvoltarea rezilienței și cultivarea relațiilor sănătoase în comunitatea școlară. Capitolul evidențiază importanța programelor de sănătate mintală în școli și modul în care mentoratul poate susține consolidarea competențelor socio-emoționale și crearea unui climat educațional pozitiv. Prin exemple și recomandări din literatura de specialitate, este subliniată necesitatea unei abordări integrate care să valorifice colaborarea dintre profesori, mentori, consilieri și familie pentru a construi un mediu de învățare echilibrat, sigur și incluziv, în care sănătatea mintală este o responsabilitate împărtășită de toți participanții din educație.

Mentoratul și consilierea psihopedagogică sunt tratate distinct în literatura de specialitate, însă în mediul educațional unele dintre responsabilitățile acestor roluri se suprapun. Mentoratul se referă la o abordare holistică a persoanei, luând în considerare atât dezvoltarea personală, cât și cea profesională a participanților, având loc preponderent pe parcursul dezvoltării carierei. Consilierea psihopedagogică, pe de altă parte, presupune un sprijin în gestionarea provocărilor academice, fiind limitată de perioada studiilor (Boswell et al., 2015). Din perspectiva acestor definiții, în mediul educațional mentoratul ar trebui să fie destinat strict profesorilor și personalului auxiliar, în timp ce consilierea psihopedagogică ar trebui să aibă ca beneficiari doar elevii. Totuși profesorii pot beneficia de sesiuni de formare și îmbunătățire a abilităților socio-emoționale din partea consilierilor, iar elevii pot beneficia de menținerea în timp a unor cunoștințe, comportamente și abilități socio-emoționale cu ajutorul mentoratului. În

cadrul acestui capitol, mentoratul și consilierea sunt văzute ca modalități de abordare complementare ale aceluiași sistem educațional în care achizițiile cognitive specifice domeniului de formare și promovarea sănătății mintale în rândul elevilor și angajaților din școli rămân o prioritate.

9.2. Programele de mentorat și consiliere psihopedagogică și sprijinirea stării de bine a elevilor

Contactul direct și prelungit cu populația tânără face ca școlile să reprezinte mediul ideal pentru promovarea dezvoltării psihice sănătoase și a stării de bine. Principalele avantaje confirmate de-a lungul timpului de literatura de specialitate sunt prezentate mai jos.

În primul rând, școlile sunt instituții care se regăsesc aproape universal, ceea ce contribuie semnificativ la crearea unor punți între nevoile elevilor și serviciile de sănătate mintală prin *accesibilitatea acestora* și la construirea unor intervenții valide din punct de vedere ecologic, rezultatele putând fi evaluate în mediul natural (Weist et al., 2014).

În al doilea rând, școlile oferă șansa unui *screening la scară largă* care permite identificarea precoce a problemelor de internalizare și externalizare înainte ca acestea să se agraveze. Având în vedere faptul că cele mai multe dintre tulburările mintale se pot instala la vârste tinere (Kessler și Zhao, 2010) și că adolescenții și tinerii tind mai mult să caute ajutor în rândul persoanelor familiare decât ajutor specializat (Kim et al., 2025), detectarea timpurie reprezintă o prioritate care poate fi acoperită în școli. În plus, școala poate reprezenta mediul familiar în care se construiește legătura dintre elevii din diferite spații culturale, familiile acestora și serviciile de sănătate mintală care ar putea fi percepute mai confortabile și mai puțin amenințătoare decât cele furnizate de instituțiile specializate (Radzicki et al., 2020).

În al treilea rând, o parte importantă a sănătății mintale și eficienței programelor în promovarea acesteia o reprezintă *reducerea stigmatizării*. Studiile anterioare au demonstrat că integrarea serviciilor de sănătate mintală în rutina școlară are potențialul de a contribui la îmbunătățirea cunoștințelor despre sănătatea mintală, ceea ce reduce stigma asociată cu tulburările mintale și contribuie semnificativ la căutarea ajutorului în timp util (Kutcher et al., 2016; Kutcher, Wei și Hashish, 2016).

Nu în ultimul rând, prin specificul activității lor, școlile oferă oportunități de învățare care constituie un avantaj în *centrarea pe prevenție*, dezvoltare de abilități și comportamente sănătoase. În acest sens, instituțiile educaționale permit trecerea de la modelele axate pe tratarea unor tulburări

262 la modelele de învățare a abilităților socio-emoționale prin crearea unui mediu de sprijin în vederea dezvoltării și menținerii stării de bine și a relațiilor sănătoase (Weist et al., 2014).

Avantajele enumerate mai sus constituie un punct solid de plecare, însă programele promovate în școli trebuie să se supună unor rigori științifice în ceea ce privește eficiența acestora în promovarea sănătății mintale și a stării de bine. Din acest motiv, este necesar ca mentorii și consilierii să se asigure că disting între programele care sunt *eficace*, dar nu *eficiente* și că aleg programele care îndeplinesc ambele condiții. Browne și colegii (2004) consideră că o intervenție este eficientă dacă contribuie la obținerea unor rezultate clinice dezirabile în condiții ideale fără a ține cont de costurile acestora pe termen lung și dacă îmbunătățirea este superioară unui grup care nu a avut parte de acea intervenție. Totuși realitatea este formată din numeroși factori care pot afecta rezultatele și pot împiedica obținerea unor rezultate similare în condiții ecologice. În acest caz, intervine eficiența programelor care se concentrează asupra rezultatelor dezirabile în condiții naturale, limitate și care țin cont de un raport potrivit între costuri și beneficii. De aceea programele timpurii și universale destinate elevilor ar putea implica costuri mai mici pe termen lung în ceea ce privește promovarea și menținerea sănătății mintale, comparativ cu intervențiile realizate după instalarea simptomatologiei clinice.

Tipul de program și metodologia utilizată sunt alte două aspecte care trebuie să fie luate în considerare atunci când școlile își propun să contribuie la dezvoltarea psihică sănătoasă a elevilor. De exemplu, *programele psihoeducaționale* sunt frecvent întâlnite în școli, însă, fiind axate doar pe furnizarea de informații, eficiența acestora este mai degrabă scăzută în schimbarea atitudinală, comportamentală și minimizarea problemelor. Este recomandat ca liderii din școli să se îndrepte către *programe bazate pe abilități*, care se centrează pe exersarea și învățarea activă a unor comportamente și tehnici sociale, emoționale și de adaptare și care sunt mai eficiente în minimizarea problemelor de comportament (Abelson, Lipson și Eisenberg 2022).

Pentru a putea lua în considerare factorii diverși care contribuie la eficiența programelor, mentoratul și consilierea psihopedagogică acționează la mai multe niveluri în funcție de specificul populației școlare, scopul activităților, metodele și tehnicile utilizate și formele de organizare a serviciilor de sănătate mintală în școli, împărțindu-se în mod clasic în acțiuni preventive și intervenționale. Aceste niveluri descrise de Kern și colegii (2021) sunt sintetizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Nivelurile programelor pentru promovarea sănătății mintale în școală (Kern et al., 2021)

Nivel al intervenției	Grup-țintă	Scop	Metode și tehnici	Formă de organizare
Nivelul 1: Prevenția universală	Toți elevii din școală, fără o evaluare preliminară a nevoilor sau riscului.	<i>Educație sau formare:</i> Implementarea unui program prin care elevii să dobândească abilitățile și comportamentele de bază în vederea facilitării dezvoltării socio-emoționale sănătoase.	Întărirea pozitivă, feedbackul constructiv, modelarea comportamentală și tehnici specifice abordărilor cognitive-comportamentale.	Consiliere colectivă, la clasă sau în grupuri mari
Nivelul 2: Prevenția specifică sau intervenția timpurie	Elevii care nu înregistrează îmbunătățirile așteptate în urma implementării programului de la nivelul 1 sau care înregistrează probleme comportamentale ușoare.	<i>Prevenție:</i> Oferirea sprijinului în vederea minimizării problemelor ușoare de comportament și promovarea și menținerea dezvoltării socio-emoționale sănătoase.	Psihoeducație, antrenamente pentru abilități specifice, interviul motivațional, rezolvarea de probleme și mentorat.	Consiliere în grupuri mici sau individuală
Nivelul 3: Intervenția individualizată	Elevii care înregistrează prea puține îmbunătățiri după participarea la nivelul 2 sau au probleme socio-emoționale și comportamentale mai accentuate.	<i>Intervenție:</i> Evaluarea și intervenția cuprinzătoare pentru a înțelege și gestiona mai bine variabilele care contribuie la apariția și menținerea problemelor de comportament.	Metode și tehnici specifice pentru problemele de internalizare și externalizare care implică o coroborare a consilierii cu mentoratul.	Consiliere individuală

Având în vedere complexitatea serviciilor de sprijin pentru sănătatea mintală a elevilor, prezența mentorilor în școli pare să fie un aspect care ar contribui semnificativ la o mai bună gestionare a problemelor socio-emoționale și comportamentale (Claro și Perelmiter, 2022), mai ales în

264 mediile în care elevii au acces limitat la consilieri școlari sau servicii specializate.

McQuillin și colaboratorii (2022) consideră că formarea unor mentori pentru elevi ar putea avea o serie de avantaje: (a) facilitarea accesului din punct de vedere logistic prin organizarea programărilor, asigurarea transportului și menținerea legăturii constante cu elevii; (b) reducerea barierelor în căutarea ajutorului prin relaționarea mai puțin formală, care ar putea contribui nu doar la identificarea precoce a dificultăților, dar și la reducerea stigmatizării; (c) susținerea aderenței la planurile de prevenție, intervenție și tratament prin monitorizarea constantă a progresului și menținerea legăturii cu părinții/îngrijitorii și profesorii; și (d) facilitarea implementării unor tehnici și strategii propuse în programele de prevenție și intervenție atunci când acestea urmăresc un protocol clar.

9.3. Mentorat și consiliere psihopedagogică în sprijinirea stării de bine a profesorilor

Starea de bine a profesorilor poate fi afectată atunci când nivelul de resurse perceput este mai scăzut în comparație cu cerințele de la locul de muncă. Profesorii novici sunt, în acest caz, mai predispuși spre a dezvolta simptome de burnout, ceea ce poate afecta întreaga activitate a acestora. Rolurile ambigue și încărcarea cu sarcini suplimentare (Blake, 2020), sentimentele de izolare datorate lipsei mentoratului organizat și specific formării inițiale (Robinson et al., 2019) și resursele logistice limitate sunt doar câteva dintre elementele care împiedică menținerea stării de bine.

Studii recente (Kitching et al., 2024) arată că starea de bine a consilierilor școlari novici, de exemplu, poate fi promovată și menținută cu ajutorul sesiunilor de mentorat prin care se urmărește familiarizarea cu și integrarea în cultura școlii, stabilirea autonomiei, includerea în echipele de conducere și oferirea sprijinului administrativ, acești pași reducând rata de epuizare profesională și contribuind la implementarea unor programe de consiliere calitative. Autorii au subliniat și importanța sprijinirii mentoratului prin intermediul liderilor școlii care pot contribui prin facilitarea integrării în școală atât prin programarea unor întâlniri formale, cât și a întâlnirilor informale în care să furnizeze informații despre modul de organizare și specificul școlii. Totuși mentoratul specializat — cel realizat de alți consilieri școlari experimentați — este considerat un pas important în dezvoltarea profesională a novicilor.

Atunci când există bariere temporale și geografice, implementarea sesiunilor de mentorat la distanță poate reprezenta o modalitate de organizare

care facilitează atât gestionarea mai sănătoasă a emoțiilor, cât și accesul la informații relevante pentru activitatea profesorilor. Datele prezentate de Briscoe (2019) sugerează că aceste interacțiuni online sprijină ameliorarea sentimentului de izolare și prevenirea epuizării profesionale, pe de o parte, și contribuie la schimbul de bune practici și consolidarea legăturii dintre teorie și practică, pe de altă parte. Mai mult, Lütke Lanfer și colaboratorii (2025) sugerează că intervențiile axate pe gestionarea relațiilor dificile contribuie la reducerea stresului, a epuizării profesionale, promovarea rezilienței și creșterea nivelului de autoeficacitate și atunci când sunt furnizate în format online, chiar dacă nivelul motivațional inițial este mai ridicat în cazul întâlnirilor față în față. Aceste rezultate sunt valabile în special în cazul profesorilor care nu au funcții de conducere, sunt mai mult implicați în predarea propriuzisă și au participat la mai multe sesiuni de formare în cadrul programului.

Implementarea mentoratului în serviciile de sănătate mintală reprezintă o serie de beneficii, însă modul în care sunt realizate formarea și supervizarea activității acestora poate face diferența în ceea ce privește calitatea programelor (Topping, 2022). Sintetizând recomandările făcute de McQuillin și colaboratorii (2022), câteva dintre cele mai potrivite moduri prin care mentoratul poate fi sprijinit în școli sunt:

- Organizarea unor sesiuni de instruire riguroasă, urmate de evaluarea competențelor dobândite și protocoale clare de implementare a programelor propuse în școli;
- Asigurarea supervizării activității mentorilor de către specialiști acreditați, ținând cont de obiectivele propuse și mijloacele prin care acestea pot fi atinse;
- Formarea mentorilor în ceea ce privește etica implementării programelor și promovarea sensibilității culturale.

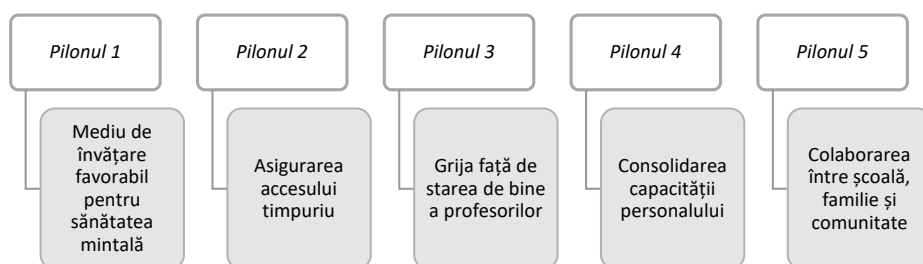
Dincolo de aspectele care țin de modul în care este organizat mentoratul, conținutul sesiunilor ar trebui să fie bazat pe o abordare comună a propunerilor curriculare și standardelor naționale, în care să fie cuprinse activități experiențiale și colaborative și oportunități de împărtășire a celor mai bune practici prin intermediul webinarilor și conferințelor (Geesa, 2020), precum și practici reflexive care să încurajeze analiza critică și constructivă a activităților desfășurate (Mwesigwa și Nakato, 2026). În plus, Husniawati și colaboratorii (2026) subliniază importanța sprijinului social perceput, care poate fi promovat prin implementarea unor programe de mentorat de la egal la egal (între colegi cu aceeași pregătire), crearea unui climat organizațional bazat pe sprijin și feedback constructiv și a unei atitudini flexibile din partea liderilor din școli, aceștia având responsabilitatea de a se asigura că personalul nu este supraîncărcat.

În ansamblu, relația de mentorat este una care se construiește în timp și poate fi afectată de sistemul din care membrii fac parte, ceea ce înseamnă că învățarea poate avea loc dacă sunt prezente elemente precum respectul reciproc profund, responsabilitatea colectivă și acceptarea diversității (Cherkowski și Walker, 2013). Aceste componente contribuie la implicarea activă a tuturor actorilor actului educațional, promovând rezolvarea de probleme și facilitând compasiunea și încrederea între profesori, indiferent de rolul pe care îl au în sistem.

9.4. Pilonii sănătății mintale și rezilienței în școli: recomandări

Pentru a favoriza receptivitatea școlilor la nevoile elevilor și reducerea riscurilor asociate problemelor de sănătate mintală, Organizația Mondială a Sănătății (WHO, 2022) propune cinci piloni pe care sistemele educaționale își pot fundamenta eforturile de a promova și menține sănătatea mintală a elevilor (figura 1). Aceștia includ elemente care țin de modul în care sunt organizate și structurate activitățile, pregătirea și starea de bine a personalului și legătura cu familia și comunitatea.

Figura 1. Pilonii sănătății mintale și sprijinului psiho-emoțional în școală (adaptare după WHO, 2022)



Pilonul 1 se referă la integrarea alfabetizării în domeniul sănătății mintale la nivelul curriculumului și politicilor școlare. În acest sens, accentul trebuie să fie pus pe *factorii de protecție*, cum ar fi reziliența și dezvoltarea abilităților emoționale, cognitive și sociale bazate pe o fundamentare teoretică prealabilă a activităților interactive propuse și evitarea programelor pur psihoeducaționale sau didactice. Nu mai puțin importantă este și *adaptarea strategiilor la specificul cultural* al școlii sau claselor prin integrarea normelor culturale generale și specifice și prin crearea unor activități separate și personalizate.

Pilonul 2 este reprezentat de implementarea unor programe de *prevenție și intervenție timpurie și de durată*, cu sprijinul mecanismelor de monitorizare, reevaluare și reîntărire a comportamentelor dezirabile cu ajutorul mentorilor. Acest lucru se poate realiza prin includerea unor sesiuni de urmărire a progresului (*follow-up*) și utilizării interviului motivațional pentru menținerea în timp a comportamentelor (Abelson et al., 2022).

În *Pilonul 3* WHO (2022) pune accent pe importanța *accesului la personalul specializat* în promovarea sănătății mintale în școli, astfel încât profesorii și personalul auxiliar să nu fie nevoiți să preia din responsabilitățile consilierilor școlari atunci când aceștia din urmă nu există în instituțiile de învățământ. Atunci când acest lucru nu este posibil, școlile ar trebui să aibă strategii și procese clar definite prin care să colaboreze cu instituții specializate și asistență socială din exterior.

Pilonul 4 implică *formarea continuă* a întreg personalului din școală, de la cel administrativ la profesori și specialiști în sănătate în vederea identificării mai facile a nevoilor emoționale, sociale și cognitive ale elevilor și a comunicării eficiente între angajați. În acest caz, mentoratul, formarea și stabilitatea în timp a personalului didactic sunt elemente de bază nu doar pentru promovarea sănătății mintale, dar și pentru o bună pregătire a sistemului în cazul unor probleme ușoare sau mai accentuate de comportament.

Pilonul 5 presupune o *abordare ecologică* care să țină cont de multitudinea și diversitatea factorilor care contribuie la dezvoltarea și menținerea sănătății mintale, precum familia, școala și comunitatea. Astfel, școala devine un mediu în care sistemele de sănătate, servicii sociale și educaționale colaborează într-un mod unitar în vederea construirii unor strategii centrate pe elev și nevoile acestuia.

Cei cinci piloni propuși de Organizația Mondială a Sănătății reprezintă puncte de pornire pe care școlile le pot implementa pentru a avea o abordare organizată și sistematică a sănătății mintale în rândul tinerilor și adolescenților. Pe baza acestora și a programelor de intervenție bazate pe dovezi, fiecare instituție poate selecta și adapta la contextul cultural specific cea mai potrivită modalitate de a promova sănătatea mintală și starea de bine.

9.5. Concluzie

Cerințele din mediul educațional sunt complexe, iar așteptările privind promovarea sănătății mintale se suprapun cu așteptările în ceea ce privește obiectivul implicit al educației — producerea unor rezultate academice observabile, măsurabile și care să fie semnificative atât pentru sectorul

268 muncii, cât și pentru formarea elevilor ca adulți. Aceste presiuni, dar și multitudinea de programe de promovare a sănătății mintale destinate copiilor, adolescenților și tinerilor pot face ca recomandările din acest capitol să pară nerealiste, mai ales atunci când resursele pe care școlile le au sunt limitate atât din punct de vedere logistic și financiar, cât și al personalului.

Așadar, pentru că disparitatea alocării resurselor este o realitate, responsabilitatea dezvoltării sănătoase a elevilor nu se regăsește doar la nivelul micro-administrativ și educațional al școlilor, ci este împărțită de întreaga organizare și finanțare a macrosistemului educațional. Pentru ca școlile să poată oferi servicii de calitate atât în ceea ce privește achizițiile academice, cât și dezvoltarea abilităților socio-emoționale și să acopere nevoile legate de sănătatea mintală, e necesar, după Kearney (2025), să existe o concordanță între scopurile și cerințele propuse la nivelul sistemului educațional și resursele furnizate, finanțarea adecvată a misiunii de bază a instituțiilor de învățământ și promovarea echilibrată a ambelor responsabilități față de elevi — atât cea academică, cât și cea legată de sănătatea mintală și starea de bine — atât la nivelul școlii, cât și la nivelul întregului sistem educațional.

În aceeași măsură, deși programele pentru promovarea sănătății mintale și a stării de bine în școală beneficiază de o consolidare a principiilor bazate pe dovezi, recenziile recente privind statusul mentoratului în serviciile de sănătate mintală (Litherland et al., 2023) arată că încă nu există o abordare coerentă și sistematică a acestuia. Din acest motiv, e recomandat ca profesorii, consilierii școlari și liderii în educație să trateze programele de mentorat cu prudență și să se asigure că acestea și-au dovedit eficiența în situații similare și corespund obiectivelor de dezvoltare profesională pe care și le propun.

Referințe

- Abelson, S., Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2022). Mental health in college populations: A multidisciplinary review of what works, evidence gaps, and paths forward. *Higher education: Handbook of theory and research*, 133-238.
- Blake, M. K. (2020). Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, 93(4), 315-330. <https://doi.org/10.1177/0038040720932563>
- Boswell, J. N., Wilson, A. D., Stark, M. D., & Onwuegbuzie, A. J. (2015). The role of mentoring relationships in counseling programs. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 168-183. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0007>

- Briscoe, P. (2019). Virtual mentor partnerships between practising and preservice teachers: Helping to enhance professional growth and well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 235-254.
- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social science & medicine*, 58(7), 1367-1384.
- Cherkowski, S. & Walker, K. (2013). Schools as sites of human flourishing: musings on efforts to foster sustainable learning communities. *Journal of Educational Administration and Foundations*, Vol. 23 No. 2, pp. 139-154.
- Claro, A., & Perelmiter, T. (2022). The effects of mentoring programs on emotional well-being in youth: A meta-analysis. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 545-557. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>
- Geesa, R. L., Mayes, R. D., Lowery, K. P., Quick, M. M., Boyland, L. G., Kim, J., ... & McDonald, K. M. (2022). Increasing partnerships in educational leadership and school counseling: A framework for collaborative school principal and school counselor preparation and support. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 876-899. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1787525>
- Husniawati, N., Hidayat, D. R., & Fitri, S. (2026). The Relationship between Social Support and Psychological Capital with Burnout among School Counselors: A Systematic Literature Review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(01), 686-701.
- Kearney C. A. (2025). The Perniciousness and Promise of School-Based Mental Health Service Delivery for Youth. *Research on child and adolescent psychopathology*, 53(5), 609–624. <https://doi.org/10.1007/s10802-024-01253-2>
- Kern, L., Mathur, S. R., Albrecht, S. F., Poland, S., Rozalski, M., & Skiba, R. J. (2017). The need for school-based mental health services and recommendations for implementation. *School Mental Health*, 9(3), 205–217.
- Kern, L., Weist, M. D., Mathur, S. R., & Barber, B. R. (2022). Empowering school staff to implement effective school mental health services. *Behavioral Disorders*, 47(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2352743>
- Kessler, R. C., & Zhao, S. (2010). The prevalence of mental illness. *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems*, 2, 46-63.
- Kim, N., Young, C. C., Kim, B. R., Rew, L., & Westers, N. J. (2025). Help-Seeking Behaviors in Adolescents and Young Adults Who Engage in Nonsuicidal Self-Injury: An Integrative Review. *Journal of Adolescent Health*.
- Kitching, E., Mullen, P. R., Chae, N., & Backer, A. (2024). School Counselors' Experiences of Induction and Mentoring. *Professional School Counseling*, 28(1), 2156759X241290492.
- Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmão, R., Skokauskas, N., & Sourander, A. (2016). Enhancing mental health literacy in young people. *European child & adolescent psychiatry*, 25(6), 567-569.
- Kutcher, S., Wei, Y., & Hashish, M. (2016). Mental health literacy for students and teachers: A "school friendly" approach. In M. Hodes & S. Gau (Eds.), *Positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents* (pp. 161-172). Academic Press.

- 270 Litherland, G., Schulthes, G., Ewe, E., Kayij-Wint, K., & Ng, K. M. (2023). Mentorship in counselor education: A scoping review. *Teaching and Supervision in Counseling, 5*(2), 7. <https://doi.org/10.7290/tsc05i2is>
- Lütke Lanfer, S. S., Pfeifer, R., Rieder, Y., Wünsch, A., Braeunig, M., & Lahmann, C. (2025). ONLINE vs. FACE-TO-FACE group coaching to promote teachers mental health: an exploratory field study in German teachers. *Frontiers in Digital Health, 7*, 1479524.
- McQuillin, S. D., Hagler, M. A., Werntz, A., & Rhodes, J. E. (2022). Paraprofessional youth mentoring: A framework for integrating youth mentoring with helping institutions and professions. *American Journal of Community Psychology, 69*(1-2), 201-220.
- Mwesigwa, F., & Nakato, N. (2026). Mentorship in Teacher Education Programs: A Review of Practices, Outcomes, and Challenges. *Acta Pedagogica Asiana, 5*(1), 15-29.
- Radzicki, A., Hughes, T. L., Schoenenberger, A., Park, M., & Sánchez, Y. (2020). Working with young children who are culturally and linguistically diverse. In V. C. Alfonso & G. J. DuPaul (Eds.), *Healthy development in young children: Evidence-based interventions for early education* (pp. 275–295). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000197-014>
- Robinson, D. M., Mason, E. C., McMahan, H. G., Flowers, L. R., & Harrison, A. (2019). New school counselors' perceptions of factors influencing their roles as leaders. *Professional School Counseling, 22*(1), Article 985261. <https://doi.org/10.1177/2156759X19852617>
- Topping, K. J. (2022). Peer education and peer counselling for health and well-being: A review of reviews. *International journal of environmental research and public health, 19*(10), 6064.
- Weist, M. D., Lever, N., Bradshaw, C., & Owens, J. S. (2014). Further advancing the field of school mental health. In M. Weist, N. Lever, C. Bradshaw, & J. Owens (Eds.), *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy* (2nd ed., pp. 1–16). Springer.
- World Health Organization. (2022). *Five essential pillars for promoting and protecting mental health and psychosocial well-being in schools and learning environments: a briefing note for national governments*. <https://srhr.dspace-express.com/server/api/core/bitstreams/ba2a6470-4816-44c3-85bb-954799d20bb6/content>

PARTEA a IV-a

VALORI, CETĂȚENIE DIGITALĂ ȘI
ETICĂ ÎN MENTORAT ȘI COACHING
EDUCAȚIONAL

Mentorat în educație pentru construirea cetățeniei digitale

Mădălina-Andrada Miron

10.1. Introducere

Acest capitol evaluează rolul mentoratului în dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală la elevi și profesori, într-o perioadă în care participarea online și responsabilitatea digitală devin esențiale. Sunt explorate domenii precum siguranța pe internet, comunicarea etică în mediile digitale, gestionarea informației și participarea activă în comunitățile virtuale. Capitolul evidențiază modul în care mentorii pot ghida cadrele didactice în integrarea acestor competențe în curriculum, proiecte și activități interdisciplinare, oferind modele și strategii pentru formarea unor utilizatori responsabili și critici ai tehnologiei. Prin exemple practice și recomandări, este subliniată importanța mentoratului în consolidarea unei culturi a cetățeniei digitale, necesară pentru funcționarea unei comunități educaționale sigure, incluzive și orientate spre viitor.

10.2. Cetățenia digitală în context educațional contemporan

10.2.1. Conceptul de cetățenie digitală

Dinamica transformărilor determinate de dezvoltarea tehnologiilor digitale a reconfigurat felul în care oamenii comunică, colaborează, învață și participă la viața socială. Instrumentele digitale și platformele online facilitează crearea și distribuirea de conținut, colaborarea și interacțiunea între utilizatorii din spații culturale și geografice variate, contribuind la formarea de comunități virtuale (Lauricella et al., 2020). Pandemia de COVID-19 a evidențiat această realitate, când folosirea tehnologiei s-a dovedit a fi primordială pentru continuarea procesului instructiv-educativ (Ranchordas, 2020).

În acest context, frecvența utilizării tehnologiei digitale de către elevi și cadre didactice nu mai poate fi interpretată exclusiv prin prisma

competențelor tehnice, ci impune o abordare educațională, orientată spre dezvoltarea unor comportamente responsabile, sigure și etice în mediile digitale, cum ar fi capacitatea de a comunica și colabora eficient în spațiul virtual (Tan, 2011). Astfel, s-a adus în prim plan conceptul de cetățenie digitală, un reper al educației contemporane (Ribble, Bailey, & Ross, 2004; Ribble, 2008).

Conform literaturii de specialitate, cetățeniei digitale i s-a oferit o multitudine de definiții, care reliefează caracterul său complex și multidimensional. Pentru început, cetățenia digitală poate fi înțeleasă ca o extensie a cetățeniei tradiționale, adaptată la contextul actual global și interconectat al societății digitale, în care valorile fundamentale ale vieții sociale — respect, responsabilitate, onestitate și implicare civică — se regăsesc și în mediul digital. Totuși diferența majoră dintre aceste două tipuri de cetățenie constă în nevoia de a dezvolta competențe critice, etice și civice specifice mediilor digitale (ISTE, 2016, 2018).

De asemenea, potrivit lui Ribble și Bailey (2007), cetățenia digitală reprezintă ansamblul de norme de comportament adecvat și responsabil în utilizarea tehnologiei. O definiție asemănătoare este cea elaborată de International Society for Technology in Education (Kelly & McAnear, 2002), în care se pune accent pe dimensiunea etică și civică a cetățeniei digitale, evidențiind necesitatea unei utilizări sigure, legale și responsabile a tehnologiei.

O altă abordare a cetățeniei digitale este cea din perspectiva participării sociale și civice. Astfel, cetățenii digitali sunt definiți de Mossberger și colaboratorii (2008) drept indivizi care folosesc internetul în mod constant și eficient, apelând la tehnologie în scopul informării, participării civice și obținerii de beneficii economice.

Ohler (2010) este cel care definește cetățenia digitală din perspectivă educațională, descriind-o ca fiind o formă de „educație a caracterului pentru era digitală”, prioritizând valorile, responsabilitatea și etica. Într-o perspectivă similară, Richards (2010) consideră că utilizarea responsabilă a tehnologiei, gestionarea atentă a informației și promovarea unei atitudini pozitive față de învățarea prin intermediul tehnologiei reprezintă componentele fundamentale ale cetățeniei digitale. Prin definițiile lor, Ohler (2010) și Richards (2010) accentuează rolul educației în formarea de atitudini și valori menite să ghideze comportamentele digitale atât ale elevilor, cât și ale cadrelor didactice.

Totuși un aport major la definirea cetățeniei digitale este oferit de Choi (2016), care identifică patru dimensiuni esențiale care stau la baza conceptului: etica, alfabetizarea media și informațională, participarea și implicarea

274 civică, precum și rezistența critică. Conform acestei abordări, cetățenia digitală nu presupune doar conformarea la reguli, ci și gândirea critică, implicarea indivizilor și capacitatea lor de a contesta practicile inechitabile din mediul digital.

Conform lui Choi (2016), dimensiunea etică a cetățeniei digitale vizează capacitatea indivizilor de a lua decizii morale în mediul online, respectându-i pe ceilalți, protejându-le viața privată, utilizând responsabil informația și conștientizând consecințele oricăror acțiuni în mediul digital. Această componentă pune astfel accent pe empatie digitală, responsabilitate și respect, toate acestea fiind fundamentale în prevenirea fenomenelor de hărțuire online, discurs instigator la ură sau utilizare abuzivă a tehnologiei (Ribble, 2012; Richardson & Milovidov, 2022). În ceea ce privește mediul educațional, etica digitală se referă la formarea și dezvoltarea de atitudini și valori menite să orienteze elevii și cadrele didactice în folosirea conștientă și responsabilă a tehnologiei. În continuare, alfabetizarea media și funcțională presupune capacitatea de a accesa, analiza, evalua critic și crea conținut digital, permițându-le actorilor educaționali să facă diferența între surse credibile și informații false, pe care ulterior le vor folosi în producerea și distribuirea de conținut digital (Livingstone, 2014). Mai mult decât atât, participarea și implicarea civică reflectă capacitatea indivizilor de a se implica în comunități online, de a-și exprima opiniile, de a colabora și de a se angaja în inițiative civice. Ultima componentă, rezistența critică, se referă nu doar la capacitatea de a analiza structurile de putere și practicile discriminatorii din mediul digital, ci și la curajul de a le contesta, promovând folosirea tehnologiei ca instrument de justiție socială (Choi, 2016; Emejulu & McGregor, 2019).

Așadar modelul propus de Choi (2016) contribuie la înțelegerea cetățeniei digitale ca proces educațional complex, întrucât depășește simpla utilizare a tehnologiei și ghidează indivizii spre transformarea lor în cetățeni digitali responsabili, critici și implicați activ.

În concluzie, multitudinea de definiții ale conceptului de cetățenie digitală reflectă interesul crescut pentru acesta, evidențiat prin dezvoltarea permanentă a cercetărilor dedicate acestui domeniu (Walters et al., 2019). Cetățenia digitală reprezintă un element central al educației contemporane, aflându-se la intersecția tehnologiei, eticii și participării civice.

10.2.2. Competențele de cetățenie digitală ale elevilor și profesorilor

Potrivit Comisiei Europene (2018) și ISTE (2016), ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini care asigură indivizilor participarea în mod

competent, responsabil și critic în mediile digitale formează competențele de cetățenie digitală. În literatura de specialitate, acestea sunt de obicei considerate a fi parte integrată a competențelor digitale generale, însă direcționate în mod specific spre utilizarea tehnologiei în mod etic și civic, în special în context educațional.

Cadrul european al competențelor digitale pentru cetățeni, denumit și DigComp 2.2, prezintă un set de competențe digitale relevante, care sunt organizate în funcție de cinci domenii fundamentale: alfabetizare în domeniul informației și al datelor, comunicare și colaborare, creare de conținut digital, siguranță digitală și soluționare de probleme. În România, cadrul DigComp 2.2 a fost adaptat prin extinderea structurii la șase domenii, prin introducerea explicită a domeniului „Fundamente, acces și atitudini față de transformarea digitală”, ca răspuns la nevoia de a aborda mai sistematic competențele legate de utilizarea responsabilă și civică a mediilor digitale. Pornind de la aceste arii, pot fi identificate competențele-cheie de cetățenie digitală pe care trebuie să le dețină un elev, câteva dintre acestea fiind:

- implicarea în lumea digitală în mod constant, etic și incluziv;
- găsirea și evaluarea informațiilor prezente în mediul digital, distingând între sursele sigure și cele false și evitând dezinformarea;
- comunicarea și colaborarea în mod respectuos în mediul virtual;
- crearea și gestionarea conținutului digital, respectând drepturile de autor;
- gestionarea informațiilor despre identitatea digitală și securitatea personală, contribuind la protejarea datelor și a confidențialității;
- protecția datelor cu caracter personal și a confidențialității datelor.

În ceea ce privește competențele digitale ale cadrelor didactice, acestea sunt sintetizate în „Cadrul național de competențe digitale al profesionistului din educație” (DigCompEdu) și descrise în volumul întâi al cărții de față, care poartă subtitlul „Teorii și aplicații”. Competențele cadrelor didactice care fac referire la cetățenia digitală sunt asemănătoare celor deținute de elevi, doar că sunt adaptate la rolul lor profesional (Redecker, 2017).

Toate aceste competențe digitale, atât cele ale elevilor, cât și cele ale cadrelor didactice, sunt absolut necesare pentru funcționarea eficientă în mediul digital contemporan.

Aplicație!

Imaginați-vă că vă confrunțați cu o informație online a cărei veridicitate este incertă. Identificați competența specifică cetățeniei digitale care v-ar

276 permite să evaluați corectitudinea acesteia. Justificați alegerea și descrieți pașii prin care ați verifica informația.

10.3. Mentoratul în educație ca mecanism de sprijin pentru cetățenia digitală

10.3.1. Mentoratul — clarificări conceptuale, roluri și relații

Mentoratul reprezintă un construct teoretic complex și multidimensional, fiind definit în literatura de specialitate din multiple perspective. Analiza definițiilor consacrate facilitează nu doar delimitarea trăsăturilor sale definitorii, ci și înțelegerea rolurilor, importanței și implicațiilor sale în contexte educaționale variate.

O primă definiție relevantă este propusă de Neacșu și colaboratorii (2023), potrivit căreia mentoratul în educație reprezintă un proces educațional deliberat care permite unei persoane cu experiență, numită mentor, să sprijine în mod sistematic dezvoltarea profesională și personală a unei alte persoane, numită mentee. Mai exact, mentoratul este înțeles ca o relație pedagogică și profesională, construită pe parteneriat, încredere și reflecție și caracterizată prin îndrumare, resurse și feedback (Neacșu et al., 2023).

Într-o formulare similară, mentoratul este descris de Clutterbuck și colegii (2017) ca fiind nu doar ca intervenție punctuală, ci un proces continuu, influențat de contextul instituțional, de dinamica puterii și de valorile promovate în cadrul comunității educaționale.

Pentru o înțelegere detaliată a mentoratului, Jacobi (1991) propune o definiție care se bazează pe cinci elemente fundamentale, ce structurează întregul proces și care evidențiază echilibrul dintre relația interpersonală și dezvoltarea profesională, subliniind caracterul colaborativ și orientat spre obiective al mentoratului:

- mentoratul este fundamentat pe obiectivele mentee-ului, mentorul oferind sprijin;
- mentorul poate avea responsabilități precum: oferirea de sprijin emoțional și psihologic, consiliere pentru dezvoltarea carierei sau exercitarea funcției de model;
- procesul de mentorat favorizează dezvoltarea ambelor părți implicate;
- mentoratul presupune o relație personală, în care încrederea și apropierea constituie elemente fundamentale;
- mentorul se diferențiază de mentee printr-un nivel mai ridicat al experienței și al influenței.

Din punct de vedere teoretic, mentoratul se bazează pe teorii moderne ale învățării sociale și ale practicii reflexive, potrivit cărora învățarea reprezintă un proces social, care se desfășoară prin interacțiune, observație și participare activă în contexte autentice, în care mentorul facilitează atât reflecția, cât și dezvoltarea identității profesionale a mentee-ului, depășind granițele unei simple expertize tehnice. Din perspectiva socioculturală a lui Vygotsky (1978), mentorul acționează ca facilitator al învățării, ghidând mentee-ul în Zona de Dezvoltare Proximală (ZDP) și sprijinindu-l să dobândească competențe și performanțe mai complexe decât ar fi capabil să atingă independent. Dincolo de abordarea psihosocială, mentoratul poate fi analizat și din perspectiva teoriei învățării sociale a lui Bandura (1977), care accentuează rolul mentorului ca model de comportamente, care sunt observate și imitate de către mentee.

În contextul educației contemporane, caracterizată prin transformări digitale rapide, mentoratul devine un instrument esențial pentru sprijinirea procesului instructiv-educativ, adaptarea la tehnologie și consolidarea competențelor de cetățenie digitală. Mentoratul eficient în domeniul cetățeniei digitale se referă la depășirea abordării normative și la adoptarea unei perspective reflexive, unde mentorul nu este poziționat exclusiv ca expert, ci este partener în învățare pentru mentee (Duse et al., 2017). Schön (1983) descrie practica reflexivă și scoate în prim plan importanța evaluării experiențelor practice și ajustării continue a strategiilor în funcție de specificul mediilor complexe, inclusiv cel digital. Acesta afirmă că mentoratul are posibilitatea de a contribui la dezvoltarea capacității de evaluare critică a informațiilor, de gestionare a riscurilor online și de adoptare a comportamentelor etice în interacțiunile digitale dacă se apelează la dialog și reflecție ghidată.

Pornind de la aceste fundamente teoretice, mentoratul capătă un rol semnificativ în sprijinirea cetățeniei digitale. Așa cum s-a menționat în paginile anterioare, cetățenia digitală implică, pe lângă competențe tehnice, și capacitatea de a lua decizii etice, de a participa responsabil și activ în comunitățile online etc., competențe ce nu pot fi dezvoltate doar prin instruire formală, ci necesită contexte de reflecție, modelare și dialog, funcții pe care relațiile de mentorat le îndeplinesc în mod natural (Ribble, 2012).

Mai mult decât atât, în context digital, unde elevii și cadrele didactice se confruntă frecvent cu riscuri precum dezinformarea, cyberbullying-ul sau supraexpunerea identității personale, mentoratul poate oferi un spațiu sigur pentru analiză critică și autoreglare (Bullough & Draper, 2004).

Din acest motiv, mentoratul pentru cetățenia digitală implică inevitabil o dimensiune etică, mai ales în contextul utilizării mediilor digitale.

278 Mentorul acționează ca un model de conduită digitală, contribuind la formarea atitudinilor responsabile, respectuoase și sigure ale profesorilor și elevilor în spațiul virtual. Cercetările evidențiază că relația de mentorat implică un echilibru fin între oferirea de sprijin și exercitarea autorității, între ghidare și promovarea autonomiei, mai ales atunci când mentorul deține o poziție de influență în cadrul instituției (Bullough & Draper, 2004; Hawkey, 1997). În mediul digital, această relație trebuie să fie ghidată de reguli clare referitoare la etica profesională, protecția datelor, comunicarea respectuoasă și limitele interacțiunii online, toate aceste elemente contribuind la dezvoltarea cetățeniei digitale responsabile (Ohler, 2010; Richards, 2010).

În concluzie, mentoratul constituie un mecanism educațional fundamental pentru susținerea cetățeniei digitale în context educațional, facilitând dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, formarea și menținerea unui climat instituțional de învățare și cooperare, integrarea conștientă și responsabilă a tehnologiilor digitale în activitățile didactice și, implicit, contribuind la formarea elevilor ca cetățeni digitali capabili, responsabili și echilibrați.

Aplicație!

Imaginați-vă că sunteți mentor pentru un grup de profesori sau elevi într-un program de construire a cetățeniei digitale. Răspundeți la următoarele întrebări:

- Care credeți că este cel mai important rol al mentorului în dezvoltarea competențelor digitale și a cetățeniei digitale?
- Ce strategii ați folosi pentru ca profesorii/elevii să integreze competențele digitale în practica lor zilnică?
- Care sunt provocările pe care le anticipați și cum le-ați depăși?

10.3.2. Tipuri de mentorat în educație

În educație, mentoratul se desfășoară prin diverse forme și abordări, fiecare adaptată la nevoile profesionale ale cadrelor didactice și elevilor, dar și la contextul specific.

Primul tip de mentorat, cel tradițional (traditional mentoring, clasic mentoring), numit și one-to-one, aduce în prim plan o relație clasică, de obicei de lungă durată, în care un mentor — o persoană cu experiență — oferă îndrumare directă unui mentee — un învățăcel (Zeeb, 2000). În

contextul cetățeniei digitale, tipul tradițional de mentorat permite cadrelor didactice să primească ghidaj personalizat în integrarea competențelor digitale în predare, să descopere metode de dezvoltare a gândirii critice în mediul online, să introducă reguli de securitate digitală și etică în clasă și să modeleze comportamente responsabile în rândul elevilor. În ceea ce îi privește pe elevi, aceștia pot beneficia de acest tip de mentorat în scopul învățării utilizării tehnologiilor digitale în mod responsabil, protejării datelor personale și comunicării etice în mediul virtual (Neacșu et al., 2023; Tripon, 2025).

Pe lângă forma clasică, un alt tip de mentorat este cel de grup (group mentoring) sau în echipă (team mentoring), care presupune interacțiunea simultană dintre un mentor și mai mulți participanți (Bogathy et al., 2007). Acest tip este benefic atât pentru cadre didactice, oferindu-le un cadru colaborativ în care ele pot discuta și dezvolta strategii pentru predarea cetățeniei digitale, integrarea proiectelor interdisciplinare și utilizarea eficientă a resurselor digitale, cât și pentru elevi, ghidându-i să învețe să colaboreze în mediul virtual, să dezvolte respect reciproc și să adopte comportamente digitale responsabile, prin activități practice și discuții facilitate de mentor (ISTE, 2018; Robles, 2009).

Un alt tip de mentorat este cel între egali sau *peer mentoring*. Acesta se stabilește între persoane aflate la un nivel (relativ) egal, care au multiple oportunități de a interacționa și de a-și urmări reciproc performanțele (Bogathy et al., 2007). Folosind *peer mentoring*-ul, profesorii experți împărtășesc colegilor mai noi experiențe și bune practici despre folosirea tehnologiilor și promovarea cetățeniei digitale, în timp ce elevii mai avansați ajută colegii să-și gestioneze identitatea digitală, să identifice informațiile false și să utilizeze platformele educaționale în mod etic și responsabil (Choi, 2016; Emejulu & McGregor, 2019). În plus, relația dintre mentor și mentee permite schimbarea rolurilor, întrucât cel care s-a dovedit a fi expert într-un anumit domeniu poate fi, la rândul său, novice în ceea ce privește alt domeniu. Astfel, acest tip de mentorat are capacitatea de a stimula colaborarea între mentor și mentee, empatia și învățarea socială, care sunt elemente esențiale pentru cetățenia digitală (Webb, 1989).

Pe lângă tipurile de mentorat enumerate mai sus, trebuie amintit și cel „răsturnat” (*reverse mentoring*), care presupune punerea în valoare a experienței persoanelor mentorate, acestea având ocazia de a oferi perspective actuale și informații relevante mentorilor, în special în domenii aflate în continuă schimbare, cum ar fi tehnologiile digitale sau tendințele emergente în educație (Bogathy et al., 2007).

Specific mediului digital este mentoratul online sau e-mentoratul (e-mentoring), care nu implică întotdeauna o relație față în față, ci mai degrabă una mediată de un device, deoarece se desfășoară folosind platforme digitale, forumuri, e-mail, chat, videoconferințe. Avantajul major al acestui tip de mentorat este acela că poate avea loc în orice moment și în orice loc, întreținând relațiile de mentorat dincolo de barierele geografice și de timp (Bogathy et al., 2007). E-mentoratul le oferă cadrelor didactice flexibilitate, oportunitatea de a participa, la un singur click distanță, la proiecte internaționale, traininguri online și schimburi de experiențe și bune practici despre integrarea cetățeniei digitale în curriculum, în timp ce elevilor le facilitează accesul la informații despre principiile etice și de securitate în mediul digital, la colaborarea la distanță și la dezvoltarea de competențe de comunicare responsabilă (Tripon, 2025).

Pe lângă formele de mentorat enumerate, există și unele forme emergente de dezvoltare autoreflexivă, care îndeplinesc funcții asemănătoare cu cele ale mentoratului propriu-zis. Cu toate că *auto-mentoratul* nu este evidențiat ca un tip distinct, procese precum învățarea autoreglată, practica reflexivă și auto-coachingul pot fi înțelese ca mentorat internalizat, apărând ca urmare a experiențelor anterioare de sprijin (Bandura, 1977; Schön, 1983; Vygotsky, 1978). Construirea cetățeniei digitale se realizează progresiv atât la nivelul elevilor, cât și al profesorilor, prin experiențe educaționale care favorizează reflecția asupra utilizării tehnologiei și asumarea responsabilității în mediul online. Elevii, atât timp cât au dobândit informații despre utilizarea responsabilă a tehnologiei și normele etice ale mediului digital, le pot aplica singuri în contexte variate și le pot dezvolta prin accesarea de ghiduri și platforme dedicate cetățeniei digitale, în scopul consolidării. În mod similar, cadrele didactice au ocazia de a-și construi și dezvolta cetățenia digitală prin analiza și ajustarea propriilor practici digitale, integrând auto-mentoratul pentru a reflecta asupra metodologiilor folosite și a sprijini mai eficient elevii. În acest mod, cetățenia digitală poate fi construită și prin învățarea autoreglată, practica reflexivă și auto-coachingul, atât timp cât există deja o bază formată.

Așadar diversitatea tipurilor de mentorat oferă elevilor și cadrelor didactice multiple oportunități de a-și consolida cetățenia digitală, prin cultivarea responsabilității în mediul digital, a gândirii critice, a competențelor de colaborare digitală și a practicilor etice în folosirea tehnologiei. Mentorii — fie că sunt experți, colegi de același nivel sau specialiști externi — au un rol esențial în asigurarea unui mediu educațional digital sigur și responsabil (ISTE, 2018; Tripon, 2025).

Aplicație!

Alegeți un tip de mentorat pe care l-ați considera cel mai eficient pentru dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală, apoi răspundeți la următoarele întrebări:

- De ce considerați acest tip de mentorat cel mai potrivit?
- Cum ați organiza activități concrete folosind acest tip de mentorat pentru a sprijini cadrele didactice sau elevii?
- Care ar fi avantajele și posibilele limitări ale acestui tip de mentorat în contextul digital?

10.3.3. Procesul mentorial și actorii mentoratului educațional

Potrivit lui MacCallum și Beltman (1999), procesul de mentorat are la bază o relație dinamică și evolutivă între mentor și mentee, parcurgând mai multe etape esențiale. În cele ce urmează, aceste etape vor fi analizate din perspectiva rolului lor în construirea cetățeniei digitale. În faza de inițiere, mentorul și mentee-ul stabilesc încrederea reciprocă și clarifică așteptările, creând un cadru sigur pentru explorarea competențelor digitale. Faza de cultivare vizează valorizarea punctelor forte ale mentee-ului și ghidarea acestuia în dezvoltarea responsabilității și eticii în mediile digitale, evitând impunerea sau judecățile critice. În faza de consolidare, mentee-ul începe să își asume inițiative și să utilizeze tehnologia în mod responsabil, mentorul oferind feedback constructiv și susținere în gestionarea riscurilor online. În faza de separare, mentee-ul devine autonom, capabil să exploreze noi abordări digitale, să participe activ în comunități online și să adopte comportamente etice, mentorul validând progresul și încurajând reflecția critică.

Astfel, mentoratul nu este doar un mecanism de sprijin profesional, ci și un cadru esențial pentru formarea cetățeniei digitale, oferind modele și strategii concrete. Din acest motiv, este foarte importantă clarificarea rolurilor mentorului și ale mentee-ului. Pentru cetățenia digitală, aceste roluri dobândesc valențe suplimentare, deoarece implică, pe lângă transmiterea de competențe tehnice, și formarea de atitudini responsabile, etice și reflexive față de utilizarea tehnologiilor digitale. În această perspectivă, devine necesară delimitarea actorilor care pot îndeplini rolul de mentor în educație, în special în cazul cadrelor didactice și elevilor.

Mentoratul destinat profesorilor poate fi asigurat de cadre didactice cu experiență, mentori desemnați în cadrul unor cursuri/programe instituționale oficiale sau chiar elevi mai experimentați (Krutka & Carpenter, 2017). Mentorii cadrelor didactice facilitează trecerea de la cunoașterea teoriei la aplicarea

282 acesteia în contexte educaționale reale. Ei susțin cadrele didactice debutante în gestionarea situațiilor diverse din sala de clasă, în analizarea feedback-ului provenit de la elevi și colegi, în îmbunătățirea planificării didactice și în dezvoltarea strategiilor de evaluare (Gazi, 2016). Din perspectiva formării competențelor de cetățenie digitală, mentorii profesorilor sunt considerați a fi mediatori ai integrării tehnologiei în manieră pedagogică, etică și critică, punând la dispoziție modele de bune practici referitoare la utilizarea responsabilă a resurselor digitale, protecția datelor, comunicarea online și combaterea dezinformării. Prin urmare acești mentori devin modele de conduită profesională și susținători ai dezvoltării continue.

În rândul elevilor, mentorul poate fi un profesor cu competențe digitale avansate, un coleg cu o experiență mai vastă în domeniu sau un mentor extern implicat în proiecte educaționale digitale, activități extracurriculare și inițiative comunitare. Asemenea mentorilor cadrelor didactice, și cei ai elevilor au anumite roluri prestabilite în raport cu cetățenia digitală. Aceștia îi ghidează pe elevi în utilizarea responsabilă a tehnologiei, îi sprijină în dezvoltarea comunicării etice în mediile digitale și le stimulează gândirea critică în raport cu informațiile din mediul online. Prin sprijinul mentorilor, novicilor li se creează oportunități pentru a reflecta asupra propriilor practici digitale, a înțelege consecințele acțiunilor lor în mediul online și a-și construi o identitate digitală coerentă și responsabilă (Gazi, 2016). În plus, mentorii elevilor îi ajută să-și dezvolte competențele sociale și emoționale necesare participării active în comunitățile virtuale, creând un mediu sigur pentru discutarea experiențelor online problematice, precum cyberbullying-ul, expunerea excesivă sau dezinformarea și oferind susținere și repere etice clare. În acest mod, mentoratul poate fi considerat și un instrument esențial în prevenția, educația și autoreglarea în mediul digital (Ehrich et al., 2003; Lindgren, 2006).

Totuși mentorul nu ar putea exista dacă nu ar fi prezent și un mentee. Cel din urmă, fie profesor, fie elev, este considerat ca fiind un participant activ și responsabil al procesului de mentorat. Acesta își stabilește anumite obiective personale de învățare, pe care le va îndeplini apelând la dialog, reflecție și diverse activități desfășurate în cadrul relației de mentorat (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Din perspectiva formării cetățeniei digitale, mentee-ul este încurajat să își asume un rol activ în evaluarea propriilor practici digitale, să își dezvolte autonomia decizională și să participe critic și responsabil în mediile online.

Prin interacțiunea dintre mentor și mentee, mentoratul capătă rolul unui factor esențial în formarea cetățeniei digitale. Mentorii sprijină profesorii în integrarea competențelor digitale în curriculum și în proiecte

interdisciplinare, iar elevii sunt ghidați în formarea unor comportamente digitale responsabile, etice și reflexive. Astfel, mentoratul contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor individuale, ci și la consolidarea unei culturi educaționale orientate spre participare activă, gândire critică și responsabilitate în spațiul digital.

10.3.4. Competențele mentorului eficient în educația digitală

European Mentoring & Coaching Council (EMCC, 2015) a identificat opt standarde de competență care definesc abilitățile esențiale pe care trebuie să le dețină un mentor eficient. Aceste standarde oferă un cadru profesional și etic, adaptabil pentru sprijinirea profesorilor și elevilor în construirea cetățeniei digitale.

Primul standard identificat de EMCC se referă la *autocunoașterea și conștientizarea de sine*, adică la faptul că mentorul trebuie să aibă o înțelegere clară a propriilor valori, credințe și comportamente, recunoscând impactul acestora asupra relației de mentorat și asupra procesului de învățare. În educația digitală, dacă mentorul deține această competență, înseamnă că el este capabil să modeleze comportamente digitale responsabile, identificând prejudecățile sau practicile inadecvate. Prin autorefecție continuă, mentorul asigură obiectivitatea și imparțialitatea în relația cu mentee-ul, modelând comportamente etice.

Angajamentul față de propria dezvoltare reprezintă a doua competență și evidențiază importanța dezvoltării profesionale continue a mentorului. Aceasta presupune investigarea constantă a tehnologiilor emergente, a strategiilor pedagogice inovatoare și a resurselor digitale, pentru a asigura un sprijin actualizat și relevant cadrelor didactice și elevilor. Mai exact, mentorul participă la diverse programe de formare, workshopuri digitale sau schimburi de experiență, reflectând asupra propriei practici pentru a perfecționa tehnicile de ghidare.

Cel de-al treilea standard de competență, *gestionarea relației și a contractului de mentorat*, se referă la stabilirea clară a obiectivelor, responsabilităților și limitelor din cadrul procesului de mentorat. În mediul digital, acest lucru presupune stabilirea normelor de utilizare a tehnologiei, respectarea principiilor eticii digitale și clarificarea responsabilităților fiecărui participant. Mentorii și novicii stabilesc împreună obiectivele de dezvoltare, frecvența întâlnirilor și regulile de confidențialitate, creând astfel un mediu sigur și propice învățării.

Un alt standard este *construirea și menținerea relației*. Mentorul are responsabilitatea de a crea o relație bazată pe încredere, respect și empatie și

284 de a favoriza dialogul deschis privind responsabilitatea online, protecția datelor, comportamentele etice în mediul digital și colaborarea.

Facilitarea înțelegerii și învățării reprezintă a cincea competență esențială a unui mentor. Astfel, el nu are doar rolul de a transmite informații, ci și de a sprijini mentee-ul în integrarea teoriei cu practica, stimulând reflecția și gândirea critică. În ceea ce privește cetățenia digitală, mentorul folosește această competență pentru a ghida mentee-ul în examinarea critică a informațiilor din mediul digital, identificarea dezinformării și adoptarea unor comportamente responsabile.

Al șaselea standard este *orientarea spre rezultate și acțiune* și presupune sprijinirea mentee-ului în stabilirea de obiective realiste și măsurabile și urmărirea progresului acestora.

Aplicarea modelelor, tehnicilor și instrumentelor adecvate este penultimul standard și se referă la utilizarea de instrumente specifice mentoratului. În context digital, mentorul poate integra platforme educaționale, simulări online, jocuri educative sau ateliere de gândire critică, sprijinind astfel consolidarea competențelor digitale și a responsabilității civice.

Ultimul standard este reprezentat de *evaluare și reflecție* și presupune analiza progresului mentee-ului și a propriei eficiențe în mentorat. În cetățenia digitală, aceasta poate include evaluarea proiectelor digitale, observarea comportamentelor online și reflecția asupra modului în care strategiile de mentorat contribuie la dezvoltarea responsabilă a competențelor digitale. Mentorul organizează discuții periodice și sesiuni de autoevaluare pentru a crește impactul procesului și pentru a asigura progresul continuu al mentee-ului.

Prin aplicarea consecventă a acestor opt standarde, mentorii devin ghizi eficienți pentru profesori și elevi, sprijinind integrarea competențelor de cetățenie digitală în curriculum, proiecte și activități interdisciplinare (EMCC, 2015).

Aplicație!

Recițiți lista competențelor mentorului eficient în educația digitală. Reflectați și răspundeți la următoarele întrebări:

- Care dintre competențele unui mentor eficient în educația digitală considerați că le dețineți deja și în ce contexte sau experiențe le-ați dezvoltat?
- Identificați o competență pe care considerați că trebuie să o dezvoltați și explicați cum ați putea să o îmbunătățiți prin practică, formare sau experiențe de mentorat.

10.3.5. Limite, provocări și riscuri ale mentoratului educațional

Cu toate că literatura de specialitate recunoaște mentoratul educațional drept un mecanism valoros de sprijin pentru dezvoltarea profesională și personală a indivizilor, precum și pentru construirea cetățeniei digitale, cercetările realizate de-a lungul timpului arată că eficacitatea mentoratului depinde în mod esențial de existența unor condiții structurale, relaționale și etice adecvate, iar în lipsa acestora impactul său nu poate fi asigurat (Colley, 2003; Bullough & Draper, 2004).

O limită principală a mentoratului educațional este cea referitoare la *cadrul instituțional* în care acesta este implementat. În numeroase sisteme educaționale, mentoratul este supus unui grad ridicat de formalizare, fiind corelat cu proceduri administrative rigide, evaluări standardizate și presiuni de performanță. Din acest motiv, relația de mentorat riscă să se transforme într-una instrumentală, orientată spre conformare, și nu spre dezvoltare și reflecție (Hawkey, 1997). Această limită este deosebit de importantă și în mentoratul pentru construirea cetățeniei digitale, deoarece competențele etice și critice nu pot fi dezvoltate doar prin respectarea unor norme sau prin acumularea de cunoștințe tehnice, ci este nevoie de dialog și reflecție.

În plus, *limitările de timp și supraîncărcarea responsabilităților educaționale* constituie obstacole frecvente atât în mentoratul profesorilor, cât și al elevilor. Cercetările evidențiază faptul că volumul mare de sarcini și programul încărcat al mentorilor și mentee-ilor afectează calitatea interacțiunilor, profunzimea reflecției și impactul real al mentoratului asupra dezvoltării competențelor, inclusiv a celor asociate cetățeniei digitale (Clutterbuck et al., 2017).

O altă limită a mentoratului este cea referitoare la *dinamica relațională dintre mentor și mentee*. Cu toate că mentoratul se bazează pe echilibrul dintre sprijin și autonomie, ghidare și evitarea dependenței, unii cercetători atrag atenția asupra ambiguității rolului mentorului (Bullough & Draper, 2004; Colley, 2003). Mai exact, atunci când mentorul îndeplinește simultan funcții de sprijin și evaluare, ambiguitatea rolului mentorului poate genera tensiuni. În contextul cetățeniei digitale, această ambiguitate poate afecta deschiderea mentee-ului față de reflecția critică asupra propriilor practici digitale. Atât cadrele didactice, cât și elevii pot avea tendința de a evita discutarea diverselor dileme etice, a erorilor sau a comportamentelor problematice din mediul virtual, din cauza temerilor legate de consecințe evaluative sau instituționale. În consecință, mentoratul își pierde funcția de spațiu sigur destinat explorării și învățării.

Mai mult decât atât, *diferențele de statut sau experiență dintre mentor și mentee* pot reduce caracterul bidirecțional al procesului de mentorat, riscând să reproducă ierarhii existente în loc să promoveze colaborarea și învățarea reciprocă (Lave & Wenger, 1991).

Cu toate că mentoratul are capacitatea de a sprijini construirea și dezvoltarea cetățeniei digitale, impactul său este condiționat de factori contextuali mai amplii, cum ar fi cultura organizațională a școlii, politicile educaționale și accesul la resurse digitale. Mentoratul nu poate compensa lipsa existenței unor politici coerente de educație digitală sau a unei viziuni instituționale clare privind dezvoltarea cetățeniei digitale (Raulin-Serrier et al., 2020).

Așadar mentoratul reprezintă un instrument valoros, *însă* nu poate substitui politici, practici instituționale și formare continuă. Eficiența acestuia depinde de integrarea într-un sistem educațional coerent, iar supraestimarea rolului său poate genera așteptări nerealiste pentru procesul de învățare.

10.4. Bune practici și modele de mentorat pentru construirea cetățeniei digitale

În contextul educației contemporane, integrarea competențelor de cetățenie digitală în curriculum reprezintă o provocare majoră pentru cadrele didactice, care trebuie să răspundă simultan cerințelor legate de siguranța pe internet, comunicarea etică, gestionarea informației și participarea activă în comunitățile virtuale. În continuare, sunt prezentate cele patru dimensiuni centrale ale cetățeniei digitale, urmate de exemple de bune practici, platforme și modele naționale, europene și internaționale pentru fiecare în parte.

10.4.1. Siguranța pe internet ca dimensiune a cetățeniei digitale

Prima dimensiune esențială a cetățeniei digitale este *siguranța pe internet*. Aceasta se referă la capacitatea indivizilor de a folosi responsabil tehnologia, protejându-și datele personale, evitând riscurile cibernetice și respectând normele de securitate digitală. În context educațional, siguranța este primordială deoarece elevii petrec o parte semnificativă a timpului în mediile digitale, iar cadrele didactice trebuie să-i ajute să-și dezvolte abilitățile de navigare responsabilă. Astfel, nu este suficient ca elevii să cunoască informații referitoare la crearea de parole puternice sau la evitarea malware-ului, ci este necesară dezvoltarea unei conștientizări

critice a riscurilor online, adoptarea unor practici preventive și cultivarea unui comportament responsabil în toate activitățile digitale (Richardson & Milovidov, 2022).

În ceea ce privește mentoratul cadrelor didactice cu privire la siguranța pe internet, acesta depășește simpla cunoaștere tehnologică, implicând integrarea principiilor de securitate în întreaga activitate școlară. Pentru a le dezvolta competențele specifice acestei dimensiuni, mentorii îi pot ghida pe profesori în elaborarea de politici și protocoale școlare privind utilizarea dispozitivelor, protecția datelor lor și ale elevilor, securitatea platformelor educaționale și intervenția în caz de incidente cibernetice (European Commission, 2018). În plus, aceștia le pot oferi sprijin în planificarea de lecții despre crearea de parole sigure, identificarea tentativei de phishing sau integrarea acestor practici în proiecte interdisciplinare relevante. În același timp, mentorii le pot pune la dispoziție ghiduri europene, platforme sigure, simulări sau studii de caz, facilitând astfel dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și consolidarea unei culturi a siguranței digitale în școli.

Pentru elevi, dezvoltarea competențelor de siguranță pe internet pune accent pe conștientizarea riscurilor și aplicarea unor practici preventive. Mentorii, indiferent cine sunt aceștia (profesori, elevi cu experiență etc.), îi pot include pe elevi în activități care cuprind exerciții de identificare a tentativelor de phishing și a mesajelor suspecte, jocuri și simulări care arată consecințele partajării informațiilor personale online, elaborarea unui ghid de bune practici pentru colegi, în care elevii sintetizează regulile de siguranță digitală în termeni simpli și aplicabili (European Commission, 2018).

Aceste exemple de activități de mentorat dedicate profesorilor și elevilor în scopul construirii competențelor de siguranță pe internet au puterea de a le stimula capacitatea de gândire critică, pregătindu-i să recunoască pericolele digitale.

10.4.2. Comunicarea etică în mediile digitale

Comunicarea etică în mediile digitale reprezintă o altă dimensiune principală a cetățeniei digitale, care evidențiază capacitatea de a interacționa online cu respect, responsabilitate și integritate și care include respectarea drepturilor altor utilizatori, evitarea răspândirii de informații false sau defăimătoare, protejarea datelor personale și menținerea unui comportament profesional și civilizată în toate formele de comunicare digitală (Ribble, 2015).

În ceea ce privește cadrele didactice, comunicarea etică se referă la dezvoltarea propriei competențe digitale și modelarea comportamentului online pentru elevi. Astfel, mentorii pot sprijini profesorii să integreze principiile etice în curriculum, prin lecții despre conduită online, drepturi de autor și evaluarea surselor digitale. De asemenea, pot planifica exerciții și simulări practice, precum redactarea de postări simulate sau e-mailuri formale, oferind rubrici de evaluare și feedback constructiv. Mentorii instruiesc profesorii și în identificarea comportamentelor nepotrivite și organizarea de sesiuni de reflecție, transformând experiențele digitale negative în lecții despre etica online.

În cazul elevilor, comunicarea etică în mediile digitale evidențiază capacitatea lor de a interacționa responsabil, de a analiza informațiile și de a identifica efectele acțiunilor lor asupra celorlalți utilizatori. Mentorii pot implementa activități care să permită aplicarea acestor principii, apelând la exerciții de simulare și joc de rol (elevii redactează postări sau mesaje, discutând efectele etice și sociale ale comunicării digitale), proiecte colaborative online (utilizând diverse platforme, elevii participă la campanii despre responsabilitatea digitală, dezvoltând gândirea critică și cooperarea), activități de fact-checking și verificarea informațiilor pentru identificarea știrilor false, crearea de ghiduri și campanii (elevii elaborează materiale de conștientizare și afișe digitale despre bune practici în comunicarea online), toate sub îndrumarea mentorilor.

Toate aceste activități îi ajută pe elevi și profesori să înțeleagă efectele reale ale comunicării digitale și valorile fundamentale ale cetățeniei digitale: respectul și responsabilitatea.

10.4.3. Gestionarea informației

Cea de-a treia dimensiune fundamentală a cetățeniei digitale este *gestionarea informațiilor*. Aceasta implică abilitatea indivizilor de a căuta, analiza, evalua, organiza și utiliza informațiile în mod responsabil și eficient. În era digitalizării, atât elevii, cât și profesorii sunt expuși unui volum vast de informații, care variază ca relevanță, fiabilitate și calitate. Din acest motiv, este necesară dezvoltarea competențelor de identificare a surselor credibile, de evaluare critică a datelor, de prevenire a răspândirii informațiilor false și de utilizare etică a materialelor digitale (Ribble, 2015; Redecker, 2017).

Gestionarea informațiilor în cazul cadrelor didactice presupune dezvoltarea propriei alfabetizări digitale și modelarea unui comportament responsabil în fața elevilor. În acest caz, mentorii pot consilia cadrele didactice să integreze această dimensiune în curriculum, elaborând lecții care

să încurajeze identificarea, selecția și evaluarea surselor digitale. De asemenea, mentorii pot instrui profesorii în evaluarea critică a surselor, verificând autorul, data, scopul și consistența informațiilor, dezvoltând astfel discernământul. Organizarea și arhivarea informațiilor se pot realiza prin aplicații cloud sau platforme educaționale colaborative, învățând cadrele didactice să gestioneze datele responsabil.

Pentru elevi, gestionarea informației se traduce prin identificarea surselor credibile, analiza critică și utilizarea responsabilă a datelor. Activități practice recomandate de mentori includ exerciții structurate de evaluare critică a surselor, proiecte interdisciplinare de colectare și sinteză a datelor și realizarea de prezentări, portofolii digitale sau infografice interactive. Prin aceste activități, elevii dezvoltă gândirea critică, competențele de sinteză și comunicarea digitală responsabilă, aplicând principiile eticii și cetățeniei digitale sub ghidajul mentorilor.

10.4.4. Participarea activă în comunitățile virtuale

Participarea activă în comunitățile virtuale reprezintă o ultimă dimensiune esențială a cetățeniei digitale, referindu-se la capacitatea de a interacționa, colabora și contribui responsabil, respectând normele etice și bunele practici de comunicare online, precum și dezvoltarea competențelor sociale, civice și digitale (Ribble, 2015). Această dimensiune permite integrarea responsabilă în comunitățile virtuale a elevilor și cadrelor didactice și colaborarea eficientă.

Pentru cadrele didactice, participarea activă implică dezvoltarea prezenței digitale și a competențelor de facilitare a interacțiunilor online. Mentorii sprijină profesorii să integreze activități de comunicare virtuală responsabilă în curriculum, să creeze proiecte interdisciplinare și să dezvolte strategii de mentorat care asigură medii sigure și constructive. Exemple practice includ organizarea de forumuri de discuții, grupuri colaborative sau simulări de întâlniri și postări online pentru analiză și feedback.

Pentru elevi, participarea activă presupune interacțiunea responsabilă cu colegii și profesorii, colaborarea și respectarea regulilor comunităților online. Mentorii, prin intermediul profesorilor, pot propune activități precum dezbateri online, proiecte colaborative și campanii digitale de civism online, în care elevii învață să argumenteze, să gestioneze conflictele și să respecte diversitatea opiniilor.

Rolul mentorului este să ghideze profesorii în planificarea și integrarea activităților digitale, dezvoltarea strategiilor de comunicare responsabilă și

290 evaluarea progresului elevilor. Astfel, mentoratul creează contexte practice, în care cadrele didactice și elevii devin utilizatori activi, critici și responsabili în comunitățile digitale.

10.4.5. Platforme, proiecte și inițiative educaționale pentru mentoratul privind cetățenia digitală

Pentru a sprijini dezvoltarea competențelor asociate cetățeniei digitale, mentoratul educațional poate fi susținut de o varietate de platforme, proiecte și inițiative educaționale gratuite, dezvoltate la nivel național, european și internațional. Aceste resurse oferă contexte autentice de învățare, favorizează reflecția critică și facilitează colaborarea dintre profesori și elevi în medii digitale structurate. O sinteză a principalelor resurse relevante este prezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1. Platforme, inițiative și proiecte educaționale utilizabile în mentoratul pentru dezvoltarea cetățeniei digitale la elevi și profesori

Denumire	Tip	Dimensiuni vizate ale cetățeniei digitale
Be Internet Awesome (Google)	Platformă interactivă	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației
Adfaber — Eroii Internetului	Platformă interactivă	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației
eTwinning	Platformă de colaborare	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației, participare activă
Digital Citizenship for Youth (eTwinning)	Proiect	Siguranță, comunicare etică, participare activă
Digital Compass (eTwinning)	Proiect	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației
Digital Citizenship: Safe and Ethical Internet Use (eTwinning)	Proiect	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației, participare activă
Thinkuknow (UK)	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică
Internet Matters	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică
Webwise	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică
Webwise Digital Citizenship Champions Programme	Proiect/ Program de formare	Siguranță, comunicare etică, participare activă

Common Sense Education	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică
EPALE — Cursuri de cetățenie digitală	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică, gestionarea informației, participare activă
Better Internet for Kids (BIK)	Platformă educațională	Siguranță, comunicare etică
Safer Internet Day	Inițiativă europeană	Siguranță, comunicare etică, participare activă
Ghidul utilizării în siguranță a internetului	Inițiativă educațională	Siguranță, comunicare etică
Incubatorul Civic Digital (RO)	Proiect	Siguranță, comunicare etică, participare activă
RED Digitală	Platformă educațională	Comunicare etică, participare activă

Resursele educaționale sintetizate în tabel ilustrează diversitatea platformelor, proiectelor și inițiativelor care pot fi utilizate în mentoratul pentru construirea cetățeniei digitale. Pentru o mai bună înțelegere a acestora, resursele din tabel vor fi descrise detaliat în continuare, fiind însoțite de exemple concrete de activități prin care mentorii pot sprijini cadrele didactice și elevii în dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală.

Prima resursă este platforma *Be Internet Awesome*, o inițiativă globală a Google dedicată educației pentru siguranță și comportament responsabil în mediul online, care oferă un cadru ludic și interactiv propice pentru dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală ale elevilor și profesorilor. Adaptarea oficială în limba română a programului *Be Internet Awesome* este *Eroii Internetului*, dezvoltat de Adfaber, realizată pentru a fi accesibilă elevilor și profesorilor din sistemul educațional românesc. Programul îmbină lecții interactive, jocuri educaționale (de exemplu, Interland) și resurse pedagogice, având scopul de a sprijini elevii în dezvoltarea unei relații conștiente și sigure cu mediul online, prin înțelegerea riscurilor digitale și prin exersarea luării de decizii informate. Acesta cuprinde cinci module, care acoperă dimensiunile esențiale ale cetățeniei digitale: distribuirea responsabilă a informațiilor, recunoașterea tentativelor de manipulare sau fraudă, protejarea datelor personale, promovarea comportamentelor respectuoase în mediul online și dezvoltarea capacității de a solicita sprijin în situații incerte.

Din perspectiva formării continue a cadrelor didactice, acest program pune la dispoziție un set de resurse pedagogice, dezvoltate în colaborare cu

292 specialiști în educație și siguranță online. Astfel, cadrele didactice au acces la proiecte de lecție, fișe de lucru și activități interdisciplinare, care pot fi integrate cu ușurință în diverse arii curriculare. Prin parcurgerea materialelor, profesorii își consolidează competențele de siguranță și cetățenie digitală și pot deveni, la rândul lor, mentori pentru elevi sau colegi, contribuind la promovarea unor practici digitale responsabile în școală. Pe lângă acestea, programul cuprinde și sesiuni de formare și webinarii, care susțin dezvoltarea competențelor în domeniul cetățeniei digitale. Din acest motiv, acesta nu este un simplu program de formare și dezvoltare a cetățeniei digitale, ci și un instrument complex care poate fi utilizat în procesele de mentorat.

Pe lângă acestea, programul Eroii Internetului poate fi utilizat și în mentorarea elevilor, aceștia fiind ghidați în procesul de reflecție asupra comportamentelor digitale, valorilor și responsabilităților asociate utilizării tehnologiei. Astfel, în cazul elevilor, mentorii pot utiliza acest program pentru a încuraja dialogul referitor la experiențele online, oferi feedback și sprijini dezvoltarea gândirii critice și a autoreglării digitale. Cele cinci module fundamentale și jocurile interactive pot fi folosite drept puncte de plecare pentru discuții ghidate, activități de reflecție și exerciții de luare a deciziilor, consolidând astfel rolul mentorului ca mediator al învățării și model de comportament digital responsabil.

În continuare, sunt prezentate două exemple de activități de mentorat care au la bază modulul despre siguranță din cadrul programului Eroii Internetului, prima fiind destinată elevilor, iar a doua vizând cadrele didactice.

10.4.6. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru elevi

Protejarea informațiilor personale din mediul digital

Mentor: Cadru didactic

Nivel: Primar (clasele II–IV)

Disciplină: Dezvoltare personală/Educație civică

Program utilizat: *Eroii Internetului*

Temă: *Fii puternic pe internet — Securizează-ți secretele*

Obiective pedagogice:

La finalul activității, elevii vor fi capabili să:

1. identifice situațiile care pun în pericol informațiile personale în mediul online;
2. creeze parole puternice, respectând regulile învățate;
3. argumenteze alegerile făcute în crearea parolei;

4. elaboreze un ghid structurat pentru crearea parolelor sigure, destinat colegilor.

Resurse necesare:

- dispozitive conectate la internet (tabletă/laptop/calculator);
- modulul „Securizează-ți secretele” din programul Eroii Internetului;
- proiector sau tablă interactivă pentru prezentarea PPT;
- creioane, markere, planșă pentru elaborarea ghidului vizual;
- fișe de reflecție pentru autoevaluare.

Desfășurarea activității:

Etapă	Activitate	Durată
1. Captarea atenției	Mentorul ghidează o discuție interactivă despre conturile digitale pe care le au elevii sau exemple fictive, prin întrebări precum: „Ce conturi folosiți în mediul online?”, „Ce informații împărtășiți pe conturile respective?”, „Ce riscuri apar dacă parola nu este sigură?”	5 min.
2. Transmiterea și asimilarea cunoștințelor	Mentorul accesează modulul „Securizează-ți secretele” din programul Eroii Internetului despre crearea parolelor sigure și împărtășește elevilor informații importante referitoare la regulile care trebuie respectate pentru a crea parole puternice (minimum 8 caractere, combinație de litere mari/mici, cifre, simboluri), evitarea implicării informațiilor personale sau a parolelor simple. Elevii discută exemple și identifică parole slabe.	15 min.
3. Activitatea practică / aplicare	Elevii creează propriile parole puternice, respectând regulile prezentate. Ulterior, în echipe, elaborează un ghid structurat pentru crearea parolelor sigure, destinat colegilor. Mentorul oferă sprijin și feedback.	15 min.
4. Prezentarea produselor	Elevii prezintă parolele create și ghidul redactat. Aceștia explică regulile respectate și motivele alegerii lor. La final, mentorul propune o discuție colectivă despre importanța respectării regulilor de siguranță.	5 min.
5. Reflecție și autoevaluare	Elevii completează fișa de reflecție, răspunzând la întrebările: „Ce am învățat?”, „Ce mi-a plăcut?”, „Ce aș îmbunătăți data viitoare?” Mentorul colectează fișele pentru a evalua nivelul de înțelegere și implicarea elevilor.	5 min.

Modalități de evaluare:

- produsele realizate (criterii: respectarea regulilor pentru crearea de parole sigure, claritatea informațiilor, structura ghidului, aspectul vizual);

- prezentarea echipei și capacitatea de argumentare a regulilor aplicate în parole;
- fișa de reflecție și participarea activă în timpul activității.

10.4.7. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru cadre didactice

Protejarea informațiilor personale din mediul digital

Grup-țintă: Cadre didactice (învățăământ primar, gimnazial și liceal)

Context de desfășurare: Mentorat profesional / formare continuă / schimb de bune practici

Program utilizat: *Eroii Internetului*

Tip de activitate: Activitate de mentorat

Mentor: Cadru didactic expert în educație digitală (de exemplu, profesor TIC, mentor educațional)

Temă: *Fii puternic pe internet — Securizează-ți secretele*

Obiective pedagogice:

La finalul activității, cadrele didactice vor fi capabile să:

1. analizeze riscurile asociate gestionării parolelor și protejării datelor personale în mediul digital;
2. utilizeze principiile de securitate digitală în contexte didactice diverse;
3. proiecteze exerciții sau activități care pot fi aplicate în sala de clasă, care vizează formarea competențelor de siguranță digitală ale elevilor;
4. reflecteze asupra propriilor practici digitale și asupra rolului profesorului ca mentor al cetățeniei digitale.

Resurse necesare:

- dispozitive conectate la internet (tabletă/laptop/calculator);
- modulul „Securizează-ți secretele” din programul Eroii Internetului;
- proiector sau tablă interactivă pentru prezentarea PPT;
- creioane, markere, planșă pentru elaborarea ghidului vizual;
- fișe de reflecție pentru autoevaluare.

Etapă	Activitate	Durată
1. Captarea atenției	Mentorul ghidează o discuție privind practicile curente de utilizare a parolelor și protejarea datelor în activitatea educațională, adresând întrebări precum: „Ce tipuri de parole folosiți pentru platformele educaționale?“, „Ce riscuri pot apărea dacă parolele nu sunt gestionate corect?“, „Cum abordăm aceste aspecte cu elevii?“	5 min.
2. Transmiterea și asimilarea cunoștințelor	Mentorul prezintă, folosind un material PPT, principiile esențiale de securitate digitală din modulul „Securizează-ți secretele“, precum și exemple de activități didactice aplicabile la clasă (ex.: exerciții de analiză a parolelor, elaborarea unui ghid pentru elevi, jocuri de rol privind protejarea datelor).	15 min.
3. Activitatea practică / aplicare	Cadrele didactice, organizate în diade, proiectează un plan de lecție referitor la siguranța în mediul digital, pornind de la exemplele oferite de mentor. Expertul ghidează activitatea prin întrebări clare, precum: „Ce obiective urmăriți?“, „Ce resurse de pe platforma Eroii Internetului veți utiliza?“, „Ce reguli privind parolele sigure vor învăța elevii?“, „Cum adaptați activitatea în funcție de vârsta elevilor?“	20 min.
4. Prezentarea produselor	Fiecare diadă expune activitatea concepută, explicând exercițiile alese, dar și modul de implementare la clasă. Mentorul și participanții oferă feedback argumentat privind relevanța pedagogică, claritatea sarcinii și aplicabilitatea activității.	5 min.
5. Reflecție și autoevaluare	Cadrele didactice completează o fișă de reflecție, răspunzând la întrebări precum: „Ce competențe noi am dobândit?“, „Cum pot aplica această activitate la propria clasă?“, „În ce mod pot deveni mentor pentru elevi sau colegi pe tema siguranței digitale?“	5 min.

Modalități de evaluare:

- produsul creat (planul de lecție) — criterii: claritatea regulilor, aplicabilitatea în clasă, structura materialului;
- prezentarea echipei și argumentarea exercițiilor alese;
- fișa de reflecție și participarea activă în activitate;
- interevaluare (cadrele didactice discută și compară activitățile propuse, evidențiind bune practici și posibile îmbunătățiri).

O altă platformă gratuită și cunoscută la nivel european este *eTwinning*, care facilitează colaborarea între școli, cadre didactice și elevi din diferite țări, oferind un cadru sigur pentru proiecte digitale transnaționale și dezvoltând nu doar competențe digitale, ci și abilități sociale, civice și interculturale. Această platformă oferă și un cadru sigur pentru dezvoltarea și desfășurarea de proiecte digitale. Printre cele mai cunoscute proiecte se numără *Digital Citizenship for Youth*, care urmărește responsabilizarea elevilor în mediul digital și dezvoltarea comunicării etice, și *Digital Citizenship: Safe and Ethical Internet Use*, care pune accent pe dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală ale elevilor, utilizarea sigură și etică a internetului și conștientizarea problemelor precum cyberbullying-ul, confidențialitatea online, dezinformarea, amprenta digitală și drepturile de autor. Participanții își împărtășesc opiniile în sondaje și forumuri online, participă la seminare cu experți, realizează proiecte digitale în grupuri și colaborează cu elevi din alte țări.

În plus, proiectul *Digital Compass* prezintă exemple de activități care facilitează dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală, ajutând cadrele didactice și elevii să înțeleagă și să aplice conceptele de securitate, comunicare etică, responsabilă și colaborare online.

Cu toate că o parte dintre resursele puse la dispoziție de proiectele menționate sunt în limba engleză, acestea pot fi adaptate și utilizate cu succes în contextul educațional românesc. Mentorii pot traduce resursele, ajusta exemplele la nivelul de vârstă al elevilor și integra în diverse discipline școlare, ajutându-i pe elevi să colecteze informații din mediul digital, să le analizeze și sintetizeze, să participe la dezbateri și activități colaborative și să reflecteze asupra impactului acțiunilor lor digitale asupra comunității.

În plus, oferă mentorilor un cadru ideal pentru dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală ale cadrelor didactice, prin proiecte și resurse, care le ghidează în utilizarea acestor instrumente pentru planificarea lecțiilor, evaluarea critică a resurselor digitale și reflecția pedagogică asupra practicilor de predare responsabilă. Astfel, sunt consolidate competențele digitale și civice ale cadrelor didactice înainte ca acestea să fie transmise elevilor.

Așadar eTwinning nu este o simplă platformă de colaborare, ci un instrument care poate fi utilizat în procesul de mentorat și formare, care sprijină cadrele didactice și elevii să-și dezvolte competențele de cetățenie digitală.

Alte platforme educaționale gratuite sunt *ThinkUKnow* și *Internet Matters*, destinate siguranței online și comportamentului responsabil în mediul

digital. Aceste platforme pun la dispoziție module interactive, ghiduri și scenarii adaptate diferitelor grupe de vârstă. De exemplu, *Internet Matters* oferă o gamă variată de resurse și activități interactive, printre care pot fi amintite:

- *Find the Fake Quiz* — ajută elevii să identifice știrile false și să recunoască dezinformarea din mediul online;
- *Little Digital Helps Toolkit* — oferă ghiduri practice referitoare la protejarea datelor personale și configurarea setărilor de confidențialitate pe dispozitive, încurajând elevii să aplice principii de securitate digitală în viața de zi cu zi;
- *The Online Together Project* — propune întrebări și scenarii de discuție despre comportamentul online, responsabilitatea digitală și colaborarea sigură în mediul virtual.

Astfel, pentru elevi, *Internet Matters* reprezintă o platformă care permite desfășurarea de activități interactive, în care ei experimentează situații reale sau simulate, reflectând asupra propriului comportament online și înțelegând consecințele etice ale acțiunilor lor digitale. Elevii sunt implicați în exerciții vaste de analiză critică, discuții dirijate și reflecție asupra deciziilor digitale, dezvoltând astfel competențe de cetățenie digitală.

În lucrul cu profesorii, mentorii pot folosi aceste platforme în scopul exemplificării de metode interactive de integrare a siguranței online, comunicării etice și gestionării informației în activitățile didactice. Prin intermediul studiilor de caz, jocurilor de rol și dezbaterilor, cadrele didactice își dezvoltă abilitățile de planificare și evaluare a lecțiilor care promovează responsabilitatea digitală și gândirea critică a elevilor.

Un exemplu de activitate de mentorat care are la bază platforma *Internet Matters* este prezentat în cele ce urmează.

10.4.8. Ilustrarea unei activități de mentorat pentru elevi

Identificarea informațiilor false și dezvoltarea gândirii critice în mediul digital

Mentor: Cadru didactic

Nivel: Gimnazial (clasele V–VIII)

Disciplină: Dirigenție/TIC

Platformă utilizată: *Internet Matters*

Temă: *Identificarea informațiilor false*

Obiective pedagogice:

La finalul activității, elevii vor fi capabili să:

1. identifice informații false sau înșelătoare în mediul digital;

2. aplice criteriile clare pentru evaluarea veridicității informațiilor online;
3. argumenteze deciziile lor în discuții de grup;
4. realizeze o scurtă analiză comparativă între știri adevărate și false.

Resurse necesare:

- dispozitive conectate la internet (tabletă/laptop/calculator);
- acces la *Find the Fake Quiz* de pe *Internet Matters*;
- proiector sau tablă interactivă pentru prezentarea PPT;
- creioane, markere, planșă pentru elaborarea ghidului vizual;
- fișe pentru analiza știrilor și notarea criteriilor;
- fișe de reflecție pentru autoevaluare.

Desfășurarea activității:

Etapă	Activitate	Durăță
1. Captarea atenției	Mentorul inițiază o discuție, pornind de la întrebările: „Ați întâlnit vreodată știri false sau informații înșelătoare pe internet?”, „Cum decideți dacă o informație din mediul digital este adevărată sau falsă?” Elevii oferă exemple personale sau fictive.	5 min.
2. Transmiterea și asimilarea cunoștințelor	Mentorul explică conceptul de știre falsă, impactul dezinformării și criteriile de evaluare (sursă, titlu, dovezi, autor, linkuri). Elevii parcurg <i>Find the Fake Quiz</i> , discutând fiecare exemplu și justificând deciziile lor.	20 min.
3. Activitatea practică / aplicare	Elevii colaborează în grupuri pentru a analiza materiale informaționale suplimentare, fie sub formă de fișe tipărite, fie online, oferind răspunsuri la întrebări și justificând decizia lor prin argumente bazate pe criteriile de evaluare discutate. Exemplu de situație: „Care reclamă este clickbait? Nu o să-ți vină să crezi ce a făcut această vedetă în vacanță! Joacă acest joc pentru a câștiga garantat 1 000 000 de Robux pe care să-i folosești în Roblox! Apasă aici pentru a vedea trailerul oficial al filmului <i>Boss Baby 2!</i> ” Mentorul oferă feedback și clarificări asupra criteriilor aplicate.	20 min.
4. Reflecție și autoevaluare	Elevii completează fișa de reflecție, răspunzând la întrebările: „Ce strategii ați folosit pentru a identifica informațiile false?”, „Ce ați învățat despre evaluarea corectă a surselor online?”, „Cum puteți aplica aceste abilități în viața digitală de zi cu zi?”	5 min.

Modalități de evaluare:

- Corectitudinea identificării informațiilor false și justificarea deciziilor;
- Claritatea și structura tabelelor de analiză;
- Participarea activă la discuții și colaborarea în echipe;
- Fișele de reflecție completate individual.

De asemenea, *Webwise* este un portal educațional european destinat promovării cetățeniei digitale, folosind resurse interactive, ghiduri și programare de formare pentru cadrele didactice. *Digital Citizenship Champions Programme* este o inițiativă Webwise, care încurajează profesorii să devină promotori ai comunicării etice și participării responsabile în mediile digitale.

Mentorii pot ghida cadrele didactice în implementarea programului Digital Citizenship Champions, ghidându-i în organizarea de ateliere și inițiative de sensibilizare în școală. Pe baza acestor activități, profesorii își dezvoltă competențele cetățeniei digitale și le dezvoltă, în același timp, și pe cele ale elevilor.

La toate aceste platforme și proiecte, se adaugă și *Common Sense Education* și *EPALE*. Pe de o parte, *Common Sense Education* este un alt portal educațional gratuit care oferă planuri de lecție, materiale interactive și instrumente de evaluare dedicate cetățeniei digitale atât pentru mentori, cât și pentru elevi și cadre didactice.

Pe de altă parte, *EPALE* (*Electronic Platform for Adult Learning in Europe*) este o platformă europeană destinată formării și dezvoltării competențelor cadrelor didactice, punând accent pe învățarea pe tot parcursul vieții. Platforma oferă cursuri, resurse, studii de caz și bune practici, inclusiv în domeniul cetățeniei digitale. Profesorii pot accesa materiale pentru a-și îmbunătăți competențele digitale și pentru a proiecta activități de predare adaptate elevilor, precum lecții interactive, proiecte interdisciplinare și exerciții practice.

În plus, *EPALE* poate fi utilizată de mentori pentru a organiza sesiuni de instruire, discuții și schimburi de experiență, contribuind astfel la consolidarea abilităților digitale, etice și civice ale profesorilor și elevilor în cadrul procesului educațional.

Printre resursele disponibile se numără și inițiativa *Safer Internet Day*, coordonată la nivel european prin rețeaua *Better Internet for Kids* (*BIK*). Aceasta reprezintă una dintre cele mai importante inițiative de promovare a siguranței și responsabilității digitale, oferind acces gratuit la campanii tematice, materiale educaționale, ghiduri și exemple de bune practici, adreseate atât elevilor, cât și cadrelor didactice.

În contextul mentoratului, inițiativa *Safer Internet Day* poate fi valorificată de mentori ca un reper educațional strategic, care contribuie la

300 consolidarea unei culturi a siguranței și responsabilității digitale în școală și nu numai. Mentorii pot încuraja cadrele didactice să integreze tematicile propuse în demersuri educaționale mai ample, să coreleze activitățile cu obiectivele de cetățenie digitală și să stimuleze reflecția asupra practicilor de comunicare și participare online.

Pentru elevi, participarea la activitățile asociate inițiativei Safer Internet Day oferă un context autentic de analiză a comportamentului digital, facilitând conștientizarea impactului acțiunilor online și dezvoltarea unei atitudini responsabile față de comunitățile virtuale din care fac parte.

Mai mult decât atât, în procesul mentorial pentru construirea cetățeniei digitale a cadrelor didactice și elevilor, mentorii pot apela și la inițiativa educațională *Ghidul utilizării în siguranță a Internetului*, proiectul *Incubatorul civic digital* și platforma *RED Digitală*.

În completarea platformelor, inițiativelor și proiectelor educaționale prezentate, un rol esențial în dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală îl au programele de formare continuă pentru cadrele didactice, derulate prin Casele Corpului Didactic (CCD) și alte structuri acreditate. Aceste cursuri oferă un cadru formal de profesionalizare, în care profesorii își pot consolida competențele digitale, pedagogice și civice, în acord cu politicile educaționale naționale și europene.

În activitatea de mentorat, mentorii pot valorifica formarea continuă ca instrument strategic de dezvoltare profesională, sprijinind profesorii în selectarea cursurilor relevante pentru cetățenia digitală și în transferul competențelor dobândite în practica didactică. Mentorii pot facilita reflecția asupra aplicabilității conținuturilor formării, pot susține adaptarea acestora la contexte concrete din clasă și pot încuraja integrarea principiilor de siguranță online, comunicare etică, gestionare a informației și participare activă în activitățile educaționale curente.

Astfel, formarea continuă prin CCD completează și consolidează demersurile de mentorat și utilizarea resurselor digitale, contribuind la dezvoltarea unei culturi educaționale centrate pe cetățenia digitală și pe formarea unor profesori competenți, reflexivi și responsabili în mediul digital.

În acest cadru, devine evident că promovarea cetățeniei digitale nu reprezintă o responsabilitate izolată, ci un demers sistemic, care implică politici educaționale, formare continuă și mentorat de calitate.

Aplicație!

Pornind de la informațiile prezentate până acum, alegeți una dintre platformele sau proiectele descrise (de exemplu, Eroii Internetului, Internet

Matters, Digital Citizenship for Youth, Digital Compass sau Incubatorul Civic Digital) și explorați resursele pe care le oferă. Selectați o serie de materiale pe care le considerați relevante pentru dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală la elevi.

Pe baza acestor resurse, elaborați un plan de lecție sau o activitate, după modelul celor prezentate anterior, care să vizeze în mod explicit una dintre competențele de cetățenie digitală: comunicarea etică, siguranța online, participarea activă sau gestionarea informației. În plan, descrieți grupa-țintă, tema, obiectivele activității, resursele necesare, etapele desfășurării și modalitățile de evaluare.

La final, explicați de ce ați ales acea platformă sau acel proiect, ce resurse vi s-au părut cele mai valoroase și cum credeți că activitatea va contribui la dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală la elevi.

10.5. Concluzii

În ansamblu, dezvoltarea cetățeniei digitale în context educațional presupune o abordare integrată, care îmbină dimensiunile siguranței online, comunicării etice, gestionării informației și participării active în comunitățile virtuale. Platformele, inițiativele și proiectele educaționale prezentate oferă repere concrete pentru transpunerea acestor dimensiuni în practici didactice autentice, însă eficiența lor depinde în mod esențial de modul în care sunt valorificate pedagogic.

Mentoratul educațional joacă un rol central în acest proces, facilitând transferul dintre cadrul teoretic al cetățeniei digitale și aplicarea sa în contexte reale de învățare. Prin ghidare, reflecție și sprijin metodologic, mentorii contribuie la formarea unor cadre didactice capabile să integreze responsabil tehnologia în actul educațional și să modeleze comportamente digitale etice pentru elevi (Ehrich et al., 2003). În acest sens, mentoratul, completat de formarea continuă și de utilizarea resurselor educaționale deschise, susține dezvoltarea unei culturi școlare orientate spre responsabilitate, gândire critică și implicare civică digitală, esențiale pentru educația secolului XXI.

Referințe

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(6), 42–55.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- 302 Bogathy, Z., Bitai, J., & Erdei, I. (2007). *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Polirom.
- Bullough Jr, R. V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309493>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Clutterbuck, D. A., Dominguez, N., Lunsford, L. G., & Kochan, F. (2017). *The SAGE handbook of mentoring*. SAGE Publications.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. Routledge.
- Duse, C. S., Duse, D. M., & Karkowska, M. (2017). How important is mentoring in education? *MATEC Web of Conferences*, 121, 1–8. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112005>
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2003). Educational mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 30(1), 42–75.
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131–147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>
- European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2018). *DigComp: The European Digital Competence Framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/335814>
- European Mentoring and Coaching Council. (2015). *Cadrul competențelor-cheie pentru coaching și mentoring* (trad. și adapt. C. Spătaru & D. Curteanu, 2020). <https://www.emccromania.org/competente>
- Gazi, Z. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. *Education and Science*, 41(186), 137–148. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4533>
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005002>
- International Society for Technology in Education. (2016). *Digital citizenship defined: Teach the 9 elements to enhance students' safety, creativity and empathy*. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/1818747/Images/Marketing%20Campaigns/Digital%20Citizenship/Digital_Citizenship_Downloadable_10-2016_v11_web.pdf
- International Society for Technology in Education. (2018). *Citizenship in the digital age*. <https://elearninginfographics.com/citizenship-digital-age-infographic/>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Kelly, M. G., & McAnear, A. (Eds.). (2002). *National Educational Technology Standards for Teachers: Preparing teachers to use technology*. International Society for Technology in Education.
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2017). Digital citizenship in the curriculum. *Educational Leadership*, 75(3), 50–55.
- Lauricella, A. R., Herdzina, J., & Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158, 103989. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindgren, U. (2006). Mentoring as a tool for transferring knowledge and experience to novice research supervisors. *Nordic Studies in Education*, 26(2), 179–191.

- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 39(3), 283–303.
- MacCallum, J., & Beltman, S. (1999). *International year of older persons: Mentoring research project* (DETYA No. 6562SCHP00A). Australian Government, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society and participation*. MIT Press.
- Neacșu, M.-G., Glava, A.-E., & Muntean-Trif, L.-S. (2023). Quality mentoring for the teaching career. *European Proceedings of Educational Sciences (EpES)*, EDU WORLD 2022, 430–440. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.45>
- Ohler, J. B. (2010). *Digital community, digital citizen*. Corwin Press.
- Ranchordás, S. (2020). Nudging citizens through technology in smart cities. *International Review of Law, Computers & Technology*, 34(3), 254–276. <https://doi.org/10.1080/013600869.2019.1590928>
- Raulin-Serrier, P., Soriani, A., Styslavská, O., & Tomé, V. (2020). *Digital Citizenship Education: Trainers' Pack*. Council of Europe.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14–17.
- Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148–151. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.734015>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education.
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and Web 2.0 tools. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 516–522.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2022). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online* (2022 ed.). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-handbook>
- Robles, R. R. (2009). Enhancing the research environment in Puerto Rico with the facilitator-mentoring model. *Puerto Rico health sciences journal*, 28(1), 60.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Tan, T. (2011). Educating digital citizens. *Leadership*, 41(1), 30–32.
- Tripon, C. (2025). Towards quality education for all: Integrating EdTech, mentorship, and community in support of SDG 4. *Education Sciences*, 15(9), 1184. <https://doi.org/10.3390/educsci15091184>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walters, M. G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. *International Journal of Technology in Education*, 2(1), 1–21.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction, problem-solving, and cognition. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 1–119.
- Zeeb, P. (2000). Mentoring distance learners. *Distance Education Report*, 4(7), 6–7.

Dileme etice în mentorat și coaching educațional

Andreea Ursu

11.1. Introducere

Acest capitol explorează provocările etice care pot apărea în relațiile de mentorat și coaching din mediul educațional, în special în contextul utilizării tehnologiilor digitale. Sunt analizate aspecte precum confidențialitatea, gestionarea echilibrului de putere, limitele rolului profesional și responsabilitate în oferirea feedbackului și îndrumarea. Capitolul evidențiază situații frecvente în care apar dilemele morale — de la partajarea datelor și transparența procesului până la riscuri asociate comunicării online — și oferă repere pentru luarea deciziilor etice informate. Prin exemple practice și recomandări, este subliniată importanța cadrului etic și a reflecției profesionale în menținerea unei relații mentor–mentee (ucenic) autentice, respectuoase și orientate spre dezvoltare.

Pe scurt, mentoratul este definit ca un proces relațional și structurat de sprijin pentru dezvoltare personală și profesională, prin care un actor cu experiență sau expertiză relevantă domeniului (mentor) susține dezvoltarea unui alt actor (*mentee*, protejat, ucenic, mentorat) cu obiectivul evoluției profesionale, îmbunătățirii practicii, consolidării identității profesionale și menținerii unei stări de bine, cu elemente scăzute de patologie organizațională, precum epuizarea emoțională, în rândul *mentee*-ilor (Blom & Curșeu, 2025; Briscoe, 2019; Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020; Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Lynch, 2014; Turner & Passmore, 2018). În sens larg, mentoratul în context educațional poate fi văzut ca un proces relațional, reflexiv și etic, bazat pe încredere, feedback și dezvoltarea sau remodelarea identității profesionale a cadrelor didactice. Studenții în timpul formării inițiale și nu numai, profesorii debutanți, profesorii cu experiență sau directorii instituțiilor școlare pot fi beneficiarii mentoratului educațional. De exemplu, mentoratul este o formă de învățare experiențială atunci când studenții își dezvoltă abilitățile și competențele prin analizarea

unor cazuri reale, prin sesiuni de dialog cu expertul/mentorul în care *mentee*-ul adresează întrebări pentru a-și clarifica aspecte care țin de practică sau de cunoștințe teoretice specifice sau își prezintă îngrijorările. Totodată, în cadrul acestor sesiuni, individuale sau de grup, organizate în contextul stagiilor de practică, *mentee*-ul primește feedback relevant pentru activitățile zilnice specifice profesiei alese (Games, 2020). În plus, un rol important al mentorului este de a oferi sprijin profesional și emoțional, descris prin activități de îndrumare și modelare profesională (Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020). Pe de altă parte, reflecția asupra practicii, dezvoltarea autoeficienței, validarea profesională din partea mentorului și starea de bine psihologică de la locul de muncă reprezintă caracteristici relevante în contextul debutului profesional (Briscoe, 2019). În acest context, mentoratul nu este doar un mecanism de formare și adaptare la instituția școlară, ci și un sistem de susținere personală și profesională. O altă categorie importantă a beneficiarilor mentoratului educațional este reprezentată de către directorii instituțiilor școlare și aspiranții la acest post. Gray (2018) propune o abordare de pregătire a liderilor școlari în care mentoratul educațional presupune un parteneriat instituțional, mai exact între *universitate*, responsabilă de predarea cunoștințelor, de experiențele timpurii de practică, învățare experiențială și coachingul oferit de către cadrele didactice universitare, și *școală sau instituții reprezentative ale mediului educațional preuniversitar*, responsabile de mentoratul oferit directorilor sau aspiranților acestui post. Astfel, mentoratul educațional este caracterizat de continuitate (în timpul formării inițiale, în perioada inserției profesionale, dar nu numai), fiind procesul prin care *mentee*-ul primește sprijin personalizat și supervizare în timpul desfășurării activității de predare și administrative zilnice. Un alt aspect important de menționat este faptul că, în cadrul acestei abordări, mentoratul creează punți între teorie și practică și facilitează formarea liderilor educaționali ca promotori ai schimbării, prin intermediul învățării experiențiale. Aceștia își pot dezvolta competențe atât pentru evaluarea activităților de predare, cât și în crearea condițiilor de învățare prielnice în școli.

Printre cele mai importante caracteristici ale mentoratului educațional se numără: (a) *relația autentică dintre mentor și mentee*, caracterizată de încredere, comunicare sinceră și ascultare activă, non-evaluativă, non-judicativă, prin care sunt create spații sigure pentru reflecții (Swayne & Moynihan, 2025); (b) *dezvoltarea judecății profesionale* prin care *mentee*-ul este susținut să-și analizeze critic activitățile de predare și învățare, să învețe din cazuri și situații reale și să-și construiască sau dezvolte autonomia profesională (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Sato, 2008); *structură și continuitate* prin intermediul

306 cărora mentorul împreună cu *mentee*-ul își propun obiective de dezvoltare, stabilesc întâlnirile și ritmul necesare și oferă și primesc feedback atât asupra activității lor împreună, cât și asupra activității *mentee*-ului (Gray, 2018; Lynch, 2014); (c) *sprijin pentru starea de bine personală și la locul de muncă* presupune că, datorită mentoratului, atât *mentee*-ul, cât și mentorul își pot dezvolta autoeficacitatea și autonomia, reduce anxietatea (Briscoe, 2019; Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020); și (d) *dimensiunea etică a mentorului* presupune identificarea de recomandări pentru gestionarea dilemelor morale relevante atât relației dintre mentor și *mentee*, cât și a mentorului cu terții și a *mentee*-ului cu terții (Shapira-Lishchinsky, 2012; Sato, 2008; Turner & Passmore, 2018). Așadar mentoratul și coachingul educațional nu sunt un proces neutru din punct de vedere moral, ci unul relațional, contextual, marcat și de dileme morale și tensiuni etice.

Având în vedere importanța dimensiunii etice, complexitatea procesului de mentorat educațional, cât și caracteristicile acestuia, capitolul de față va evidenția aspecte care țin de dilemele etice care pot apărea în timpul procesului de mentorat și coaching educațional. În cele ce urmează, vom defini pe scurt mentoratul și vom oferi clarificări conceptuale cu privire la cele două concepte importante: mentorat și coaching. În următoarele secțiuni, vom prezenta două perspective asupra aspectelor etice în cadrul procesului de mentorat educațional punctând tensiunile etice și incertitudinea relației de mentorat (Sato, 2008) și dilemele etice generate de poziționarea mentorului în relația cu *mentee*-ul și cu instituția în care activează (Shapira-Lishchinsky, 2012). În plus, vom sugera și posibilele competențe etice ale mentorilor educaționali, prezentând relevanța lor pentru procesul de mentorat și coaching. În cea de-a treia secvență, vom descrie aspecte care țin de mentoratul și coachingul educațional în contextul utilizării tehnologiilor digitale, punând accentul pe caracteristicile specifice ale acestei variațiuni de mentorat, evidențiind totodată și beneficiile și limitele sale. Vom încheia acest capitol prezentând cele mai frecvente și importante dileme morale în contextul mentoratului și coachingului educațional, oferind și repere pentru gestionarea lor.

11.2. Mentorat și coachingul educațional. Conceptualizare

După cum am prezentat și anterior, perspectivele teoretice sugerează că mentoratul în context educațional este un proces complex, relațional și reflexiv, având numeroase caracteristici, iar specificul procesului depinde de abordarea teoretică la care aderăm. Obiectivul principal al mentoratului educațional este de a facilita dezvoltarea personală (auto-eficiență, stare de

bine) și profesională (validare profesională, judecată profesională) a *mentee*-ului prin intermediul relației dintre *mentee* și mentor, de a împărtăși expertiza mentorului și a oferi sprijin emoțional și feedback *mentee*-ului. Pentru a îndeplini acest obiectiv, Turner & Passmore (2018) au sugerat nevoia de negociere permanentă a limitelor rolului și a relației de mentorat, precum și a intereselor multiple pe care mentorii și *mentee*-ii le pot avea. Ca mecanisme de protecție și pentru asigurarea calității practicii educaționale au fost propuse utilizarea codurilor etice și a supervizării. Pe de altă parte, Briscoe (2019) susține că mentoratul educațional poate fi văzut și ca un instrument de sprijin sau strategie de învățare profesională care se bazează pe elemente precum orientarea în carieră, feedback și susținere emoțională. Un aspect important care poate influența și eficiența procesului de mentorat educațional este reprezentat de structura propusă sau agreată. Acest fapt presupune elemente precum numărul de întâlniri agreate sau contextul acestora, obiectivele propuse și modalitatea de a propune obiectivele, feedbackul oferit, însă și competențele mentorului de a se adapta la nevoile *mentee*-ului (Briscoe, 2019; Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Lynch, 2014). Un alt element important în contextul mentoratului educațional este modelarea comportamentală a *mentee*-ului. Așadar mentorul are rolul de a modela comportamentul profesional și etic al *mentee*-ului prin propriile acțiuni concrete (Blom & Curșeu, 2025; Gray, 2018). Mai specific, Blom și Curșeu (2025) evidențiază nevoia de coerența între valori, comportament și relațiile dezvoltate pe parcursul timpului, iar Gray (2018) prezintă că coachingul focalizat pe leadership poate facilita comportamente etice și profesionale în școală în rândul *mentee*-ilor. Chiar și așa, toate acestea pot avea efecte foarte mici dacă nu există suport instituțional pentru desfășurarea activității de mentorat. În literatura de specialitate au fost propuse următoarele condiții necesare pentru eficiența programelor de mentorat și coaching: durata procesului, recunoașterea activităților, claritatea la nivelul rolurilor, ierarhia și implicațiile lor și cultura colaborării deja facilitată de liderii educaționali și susținută de cadrele didactice Blom & Curșeu, 2025; Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020; Gray, 2018; Lynch, 2014).

În concluzie, mentoratul educațional reprezintă un proces complex prin care mentorul îndrumă *mentee*-ul în construirea sau consolidarea identității profesionale, a dezvoltării profesionale, având în vedere și elemente care țin de cultură organizațională sau de stare de bine personală sau profesională.

Atât în organizații precum instituțiile școlare, cât și în literatura de specialitate poate fi observat faptul că conceptele de mentorat și coaching sunt folosite intersanșabil. De exemplu, abordările mai tradiționaliste susțin

308 că mentoratul este caracterizat de: (a) relații pe termen lung, (b) sprijinul oferit de către un mentor (cu expertiză sau/și experiență în domeniul sau problema cu care se confruntă *mentee*-ul), (c) orientarea procesului de mentorat către dezvoltarea și integrarea profesională (Ng, 2005; Yariv, 2009). În schimb, coachingul este caracterizat de către (a) relații mai structurate și delimitate temporal, (b) accentul pus pe obiective și îndeplinirea lor și (c) utilizarea întrebărilor cu scopul de a facilita identificarea nevoilor și resurselor și un accent scăzut pe transmiterea de expertiză sau cunoștințe (Ng, 2005; Yariv, 2009).

Lynch (2014), în cadrul review-ului său, a identificat o serie de similarități, dar și dificultăți la nivelul cercetării și a operaționalizării acestor două concepte. Aceasta susține că ambiguitatea terminologică poate explica realitatea educațională contemporană prin diversitatea contextelor educaționale, suprapunerile la nivelul funcțiilor ale celor două practici și adaptarea terminologiei la contextul educațional. În plus, lipsa unor caracteristici fundamentale diferite poate sugera că mentoratul și coachingul în context educațional pot fi văzute ca elemente specifice ale unui continuum al conversațiilor de sprijin emoțional caracterizate de gradul de structurare a proceselor, nivelul de direcționare din partea mentorului și durata relației. Obiectivul principal al acestor procese este de a facilita dezvoltarea profesională. Caracteristicile menționate anterior pot varia, exprimând și caracterul dinamic al proceselor, însă această variație nu afectează obiectivul principal. În cadrul review-ului său, ambiguitatea conceptuală nu este interpretată ca o problemă conceptuală, ci ca o reflecție asupra felului în care aceste practici funcționează în realitate, pe continuumul conversațiilor de susținere emoțională, adaptate nevoilor *mentee*-ilor și contextelor organizaționale educaționale. O abordare asemănătoare în posibilă înțelegere a mentoratului și a coachingului ca elemente specifice ale unui continuum a fost sugerată și de Hobson și van Nieuwerburgh (2021). Având în vedere afirmația autorilor privind suprapunerea practicilor de coaching și mentorat, putem presupune că nivelul de direcționare poate fi dependent de context și nevoile *mentee*-ului. Ceea ce poate sugera alte două caracteristici importante ale proceselor de mentorat și coaching: natura provocării abordate și contextul instituțional în care se desfășoară situația respectivă.

În concluzie, perspectivele conceptuale asupra conceptelor de mentorat și coaching sunt mixte. O serie de cercetători sugerează că mentoratul și coachingul sunt practici diferite, având caracteristici și obiective diferite, folosind instrumente diferite pentru a le atinge (Ng, 2005; Yariv, 2009). Pe

când o altă parte a cercetătorilor susțin că nu există diferențe fundamentale între cele două procese (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Lynch, 2014). Aceiași autori sugerează că în realitatea educațională atât mentorii, cât și coach-ii pot folosi strategii sau practici care tradițional au fost considerate reprezentative pentru unul din cele două procese pentru a îndeplini obiectivul de facilitare a leadershipului educațional, practica profesională a cadrelor didactice, succesul academic al elevilor și starea de bine a tuturor actorilor implicați în procesul de predare-învățare.

11.3. Mentorat și coachingul educațional. Între dezvoltarea profesională și etică

Mentorii, pe parcursul procesului de mentorat și coaching educațional, se pot confrunta cu dileme etice. O dilemă etică poate fi definită ca procesul de reflecție internă, în care o persoană se confruntă cu două sau mai multe opțiuni posibile de acțiune (Berlak & Berlak, 1981). Aceasta se află într-o dificultate de a alege între valorile asociate opțiunilor de acțiune, care se pot afla în competiție, ceea ce sugerează că nu există o soluție unică, corectă, general valabilă pentru totalitatea situațiilor cu care oamenii se pot confrunța (Cuban, 1992). Literatura de specialitate identifică multiple surse ale dilemelor etice, generate de cerințe concurente și de idealuri pedagogice aflate în tensiune, cu care mentorii se confruntă în efortul de a menține relații de colaborare strânse cu școlile (Sato, 2008; Shapira-Lishchinsky, 2012; Sumsion, 2000). Aceștia au abordat etica în contextul mentoratului educațional, folosind o perspectivă descriptivă și problematizantă, punând accentul pe clarificarea naturii și identificarea surselor tensiunilor etice sau a dilemelor morale cu care se confruntă mentorii educaționali (Sato, 2008; Shapira-Lishchinsky, 2012). Mai exact, Sato (2008) susține că etica nu reprezintă un alt element al procesului de mentorat educațional, ci un set de norme și valori care ar trebui să ghideze deciziile cotidiene ale mentorului, mai ales dacă sprijinul oferit poate avea consecințe personale, instituționale și la nivelul reputației. În schimb, rezultatele studiului lui Shapira-Lishchinsky (2012) subliniază că mentorii educaționali se confruntă cu dileme etice cauzate de poziția mentorului între relația de susținere, cerințele instituționale și responsabilitatea față de elevi, beneficiarii activităților de predare a *mentee*-ilor. În continuare, sunt prezentate sursele comune ale tensiunilor etice și dilemelor morale, urmând ca, într-o secțiune distinctă a subcapitolului, să fie discutate sursele evidențiate doar în articolul lui Shapira-Lishchinsky (2012).

Deși Sato (2008) este de acord că în general mentoratul presupune relația de expert–novice, unde mentorul, care este în general un profesor cu experiență sau expertiză pentru situația analizată, oferă susținere, feedback, împărtășește din cunoștințe *mentee*-ului, care în acest context poate fi un profesor debutant, ea susține că procesul de mentorat poate avea loc și între colegi, egali, ceea ce în literatura anterioară a fost numit coaching (Joyce & Showers, 1982). Contextul în care au fost identificate tensiunile etice și dilemele ce vor fi prezentate a fost cel de a sprijini profesorii care își doresc o certificare națională în Statele Unite ale Americii. Acest context nu presupune doar o consiliere la nivel de cunoștințe specifice pentru activitatea de predare, ci implică și responsabilitatea mentorului față de standardele profesionale, față de elevi și față de comunitatea profesională. Așadar mentoratul, în cadrul studiului său, este definit ca fiind procesul prin care profesorii cu o viziune comprehensivă asupra practicii didactice, cu o înțelegere profundă a standardelor profesionale de predare și informați cu privire la procedura de certificare oferă sprijin emoțional și la nivelul cunoștințelor. Aceștia sunt considerați a fi într-o poziție de expert.

Complexitatea rolurilor asumate de mentori poate constitui una dintre sursele principale ale dilemelor și tensiunilor etice. Mentorii pot avea simultan o varietate de roluri, iar responsabilitățile aferente acestora pot intra în conflict sau pot sugera acțiuni în contradictoriu. De exemplu, mentorii pot fi și colegi ai *mentee*-ului, ceea ce poate amplifica dificultatea deciziilor etice (Sato, 2008). Această relație apropiată de colegialitate poate face ca sprijinul emoțional și instrumental oferit să fie însoțit și de obligații relaționale sau așteptări de loialitate profesională sau instituțională. Pe de altă parte, un alt rol a fost identificat de către Shapira-Lishchinsky (2012), și anume cel de prieteni. Având în vedere această relație apropiată, mentorul și *mentee*-ul ar putea relaționa la un nivel personal și nu profesional, ceea ce ar putea conduce la conflicte sau dileme etice. În același timp, mentorii au responsabilități explicite față de standardele profesionale și obiectivele instituționale. Această dublă responsabilitate, față de *mentee* și față de standarde profesionale și obiective instituționale, poate genera tensiuni etice, mai ales în situația în care interesele *mentee*-ului intră în conflict cu normele și politicile instituționale. În plus, suprapunerea acestor roluri poate face ca deciziile mentorului să aibă implicații dincolo de relația mentor–*mentee*. Cu toate acestea o sursă mai nuanțată este identificată de Shapira-Lishchinsky (2012), și anume confidențialitate versus raportare, unde mentorul se poate confrunta cu situația în care observă practici pedagogice slabe sau comportamente nepotrivite în rândul profesorilor mentorați. Un alt exemplu prezentat este cel al unui *mentee* care are dificultăți serioase în gestionarea

clasei, un nivel ridicat al stresului. În aceste contexte, mentorul se confruntă cu conflictul dintre grija față de *mentee* și responsabilitățile profesionale față de elevi și calitatea practicii pedagogice sau presiunea de a respecta obligațiile instituționale implicite sau explicite. Astfel, el sau ea trebuie să decidă dacă îl protejează pe *mentee*, oferindu-i timpul și sprijinul necesare pentru dezvoltare sau îi semnalează directorului problemele identificate, riscând posibile consecințe asupra *mentee*-ului.

Un alt concept important propus de Sato (2008) este judecata profesională care presupune faptul că, în situații neclare sau complexe, mentorii nu-și pot baza deciziile doar pe regulile formale sau procedurile standardizate, ci ar trebui să fie luate în considerare posibilele responsabilități contradictorii și consecințele acestora. Acest fapt poate susține caracterul contextual al deciziilor mentorului, necesitatea de a evalua consecințele deciziilor și a procesului de mentorat, lipsa unor soluții general valabile și corecte pentru toate situațiile posibile și limitele regulilor formale și a codurilor etice. O perspectivă asemănătoare este susținută și de Shapira-Lishchinsky (2012), unde autoarea subliniază faptul că dilemele morale sunt, de obicei, situații în care cel puțin unul dintre principiile morale relevante nu este sau nu poate fi respectat, ceea ce conduce la nevoia de compromisuri.

O altă dimensiune centrală a eticii în contextul mentoratului educațional prezentată atât de Sato (2008), cât și de Shapira-Lishchinsky (2012) este echitatea și responsabilitatea față de comunitatea profesională. Câteodată, mentorii trebuie să decidă cât sprijin emoțional sau instrumental, recunoaștere sau recompense pot oferi unui *mentee* fără a crea percepții de favoritism în rândul celorlalți *mentee*-i, modalitățile și criteriile în funcție de care distribuie între mai mulți *mentee*-i resursele disponibile ale grupului. Rezultatele unei meta-analize anterioare au sugerat că percepția asupra distribuției resurselor este asociată cu satisfacția mentorului și cu încrederea *mentee*-ului în mentor (Cohen-Charash & Spector, 2001). Ideile prezentate anterior arată, încă o dată, că mentoratul educațional nu poate fi văzut ca o relație individuală, ci ca o practică desfășurată într-un context de grup, cu posibile efecte asupra comunității profesionale.

În ultimul rând, tensiunea structurală identificată de Shapira-Lishchinsky (2012) poate conduce la dileme legate de autonomia profesională a mentorului și presiunile exercitate de către conducerea instituției școlare. Exemple concrete prezentate de mentori arată că sunt situații în care directorii solicită mentorilor să influențeze *mentee*-ul să adopte o serie de practici sau că aceștia se așteaptă la o conformare rapidă la deciziile luate de managerii educaționali, chiar și în situații în care acestea contravin convingerilor

312 pedagogice ale mentorului. Mai specific, un mentor s-a confruntat cu situația în care a trebuit să-și reducă sprijinul acordat unui *mentee* care își propunea dezvoltarea unei programe pe termen lung, deoarece conducerea școlii susținea că expunerea problemelor școlii va afecta imaginea acesteia. Aceste exemple subliniază faptul că mentoratul poate fi prins între loialitatea față de mentorat, ca proces, cu respectarea principiilor, și loialitatea față de instituția în care se desfășoară mentoratul. În plus, putem observa că este dificil să fie identificate mecanisme clare de mediere a acestor tensiuni sau conflicte.

În concluzie, atât Sato (2008), cât și Shapira-Lishchinsky (2012) evidențiază că etica în mentoratul și coachingul educațional este structurală și inevitabilă, iar sursele tensiunilor etice sau ale dilemelor morale sunt generate de contextul specific al mentoratului educațional în care mentorii pot avea roluri multiple (coleg, superior, prieten) și responsabilități concurente, deciziile lor având consecințe nu doar asupra indivizilor, ci și asupra comunității profesionale (reputația școlii, succesul academic al elevilor).

11.4. Competențe etice ale mentorului educațional

Relația de mentorat și coaching educațional presupune acces la informații sensibile ale *mentee*-ului, iar dezvoltarea acestora poate influența dezvoltarea sau evoluția profesională a *mentee*-ului. Așa cum am prezentat și în capitolul anterior, mentorii se confruntă frecvent cu tensiuni etice sau dileme morale, printre care tensiunile dintre confidențialitate și raportare, între grijă față de *mentee* și responsabilitatea față de instituția școlară, precum și între susținerea autonomiei profesionale și presiunile manageriale (Sato, 2008; Shapira-Lishchinsky, 2012). În acest context, competențele etice ale mentorilor devin centrale pentru a putea menține încrederea *mentee*-ului în relația de mentorat și pentru asigurarea integrității procesului educațional. Acestea pot fi înțelese ca abilități profesionale dezvoltate prin experiență, reflecție și confruntarea cu dileme reale ale practicii (Hobson et al., 2009).

În urma analizei dilemelor etice, Shapira-Lishchinsky (2012) identifică cinci categorii: discreție, grijă, responsabilitate, autonomie și justiție distributivă. Aceste categorii pot fi interpretate și ca competențe etice ale mentorului educațional. În continuare, le vom defini și vom prezenta relevanța lor în contextul mentoratului și coachingului educațional și dilema etică asociată cu un nivel scăzut al competenței respective. În plus, vom prezenta pe scurt și practici pentru gestionarea sau evitarea efectelor dilemelor identificate.

Discreția constă în abilitatea mentorului de a gestiona informațiile cu conținut sensibil împărtășite de către *mentee*, precum confesiuni legate de stresul ocupațional, conflicte cu conducerea sau colegii sau nesiguranța profesională. Această competență este fundamentală în construirea și menținerea unei relații autentice și a încrederii *mentee*-ului în mentor, mai ales în contextul așteptării instituționale implicite sau explicite de a raporta activitatea pedagogică. Dacă *mentee*-ul observă că mentorul este indiscret și împărtășește informațiile confidențiale prezentate în timpul sesiunilor de mentorat, relația de mentorat se poate deteriora, iar *mentee*-ul poate deveni reticent în a-și împărtăși dificultățile reale și a cere ajutorul pentru a gestiona situațiile cu care se confruntă. Posibila dilemă în acest context este de a proteja și respecta confidențialitatea *mentee*-ului sau de a îndeplini obligația de a raporta către management situațiile identificate. În cadrul studiului au fost prezentate și practici pentru a evita dilemele etice cauzate de un nivel scăzut al competențelor. De exemplu, în cazul discreției, mentorii au stabilit limitele confidențialității încă de la prima sesiune, au raportat doar informații generale, fără detalii personale sau aspecte care ar putea afecta relația *mentee*-ului cu colegii sau superiorii și au păstrat confidențialitatea informațiilor dacă nu a existat un prejudiciu serios.

Grija sau competența de sprijin relațional se referă la dorința mentorului de a proteja și susține dezvoltarea personală și profesională a *mentee*-ului. Grija poate contribui la percepția mentorului ca aliat, așadar *mentee*-ul se află într-o situație de învățare, nu în una de evaluare, fiind susținut de mentor. În plus, poate facilita și deschiderea, asumarea vulnerabilității și implicarea activă a *mentee*-ului și a mentorului în procesul de dezvoltare. Grija față de colegi/*mentee*-i și angajamentul profesional reprezintă posibila dilemă în acest context. În cadrul procesului de mentorat și coaching educațional, grija poate fi observată prin oferirea de feedback constructiv, formativ, cu rol de îmbunătățire și dezvoltare, și nu de a sancționa, prin recunoașterea potențialului *mentee*-ului și protejarea *mentee*-ului de consecințe disproporționate sau premature.

Responsabilitatea sau competența echilibrului etic presupune capacitatea mentorului de a avea în vedere nu doar relația cu *mentee*-ul, ci și obligațiile față de elevi, instituția școlară și comunitatea profesională. Comportamentele asociate cu această competență sunt cel mai greu de pus în practică, deoarece acestea pot intra în conflict cu competențele de grijă și discreție. Recomandarea este ca mentorii să acționeze responsabil, menținând standardele profesionale. Dilema ține de alegerea mentorului între responsabilitatea față de predare și activitățile pedagogice și comportamentul neadecvat al *mentee*-ului. Pentru a evita această dilemă, mentorii pot raporta în etape

314 activitatea *mentee*-ului, se consultă cu alți colegi înainte de a lua decizii importante și focalizează procesul de mentorat pe activitatea pedagogică, și nu pe judecăți personale.

Autonomia sau susținerea dezvoltării profesionale independente se referă la respectarea capacității *mentee*-ului de a lua decizii profesionale proprii. Respectarea autonomiei este relevantă pentru că susține dezvoltarea identității profesionale și a responsabilității personale a *mentee*-ului. Datorită ei, mentoratul este văzut de către *mentee* ca spațiu de reflecție și nu de conformare. Dilema este cea care ține de autonomia *mentee*-ului versus obligația de a se conforma cerințelor persoanelor aflate la conducerea instituțiilor școlare. Printre strategiile utilizate pentru a evita dilemele etice asociate cu această competență se numără încurajarea reflecției și asumarea deciziilor și menținerea unui spațiu de susținere independent de presiunile manageriale.

Justiția distributivă sau echitatea organizațională presupune capacitatea mentorului de a aloca corect sau echitabil resursele disponibile (recunoaștere, timp, sarcini). Inechitatea percepută de către *mentee* îi poate afecta motivația și poate influența relația de mentorat. Strategii precum redistribuirea informale ale sarcinilor sau protejarea *mentee*-ului de solicitări excesive sunt folosite pentru a evita dilema de a alege între promovarea și susținerea procesului educațional versus asumarea resurselor limitate ale școlii.

Putem concluziona prin faptul că mentoratul și coachingul educațional implică o etică a practicii, în care competențele etice sunt la fel de importante ca cele pedagogice.

11.5. Mentorat și coaching educațional în contextul digital

Utilizarea tot mai extinsă a tehnologiilor digitale în procesul de formare a cadrelor didactice și în procesul de predare-învățare, dar și în viața de zi cu zi, a contribuit la apariția unei forme alternative de mentorat, și anume mentoratul digital. În literatura de specialitate, a mai fost propus și conceptul de e-mentoring (Neely et al., 2017). Mentoratul educațional digital a fost definit ca fiind procesul relațional și structurat de sprijin emoțional și instrumentul cu obiectivul dezvoltării profesionale în care interacțiunile dintre mentor și *mentee* nu se desfășoară față în față, ci sunt mediate de tehnologiile digitale. Astfel, mentorii și *mentee*-ii au sesiuni de mentorat sincron (de exemplu folosind platforme pentru videoconferințe precum Zoom sau Gmeet), cât și asincron (de exemplu, prin platforme online, forumuri de discuție sau e-mail).

În contextul provocărilor întâmpinate în cadrul procesului de mentorat educațional, precum timp, localizare geografică și acces (Campbell, 2017), Owen și Whalley (2017) propun Modelul CASE de mentorat virtual (Virtual Mentoring CASE Model). Acest model este un cadru conceptual pentru a organiza mentoratul virtual, fiind structurat în patru etape: contextualizare, administrare, sprijin gradual și împuternicire (autonomie).

Contextualizarea este etapa în care obiectivul principal este de a stabili cadrul inițial al relației de mentorat digital și de a armoniza relația dintre mentor și *mentee*. În această etapă este important să se clarifice contextul în care se desfășoară mentoratul digital (inclusiv așteptările *mentee*-ului), scopurile generale și constrângerile specifice mediului digital.

Administrarea este etapa în care se stabilesc aspecte precum programul sesiunilor sau al interacțiunilor, alegerea platformelor sau a instrumentelor digitale și procedurile de comunicare. Este important ca în această etapă organizarea să fie clară și bine structurată, pentru că ea poate contribui la reducerea incertitudinii și la susținerea relației de mentorat.

Sprijinul gradual presupune oferirea de ghidaj adaptat nevoilor *mentee*-ului din partea mentorului. În această etapă, mentorul ar trebui să ofere sprijin progresiv, adaptat la nivelul de dezvoltare și al experienței *mentee*-ului. Interacțiunile, în general, trebuie să se desfășoare în mediul digital. Sprijinirea învățării și dezvoltarea profesională sunt obiectivele principale în această etapă. Însă nu ar trebui să fie detaliate tehnici specifice sau rezultate măsurabile în această etapă.

Împuternicirea este etapa în care autonomia *mentee*-ului primează. În această etapă, *mentee*-ul este încurajat să își asume un rol activ și independent în propria dezvoltare profesională. Tot în această etapă, activitatea mentorului începe să se reducă.

Mai recent, Briscoe (2019) a realizat un studiu în care a investigat parteneriatele de mentorat educațional digital între profesorii deja integrați în sistemul educațional preuniversitar și studenții aflați în formarea inițială (studii de licență, specializări didactice). În comparație cu celelalte definiții ale mentoratului educațional, Briscoe (2019) accentuează creșterea încrederii *mentee*-ului și starea de bine a acestora, ca elemente fundamentale ale procesului de mentorat. Rezultatele studiului său au evidențiat faptul că mentoratul digital are efecte pozitive asupra identității profesionale și a sentimentului de pregătire profesională. În plus, anxietatea asociată cu debutul în cariera didactică a studenților a scăzut. Este important de menționat faptul că eficiența programului de mentorat depinde nu atât de instrumentele tehnologice utilizate (platforme, forumuri, moduri de comunicare digitală), cât mai ales de calitatea relației de mentorat, care

316 se reflectă în claritatea comunicării, disponibilitatea mentorului de a oferi răspunsuri la întrebări sau de a clarifica aspecte neclare și feedbackul constructiv oferit *mentee*-ului.

Printre cele mai importante caracteristici ale mentoratului educațional digital enumerăm accesibilitatea și flexibilitatea și structurile intenționate. Mentoratul educațional digital reduce barierele de acces, facilitând conectarea mentorilor și a *mentee*-ilor în condiții geografice și instituționale diverse (Briscoe, 2019). În plus, obiectivele procesului de mentorat, frecvența comunicării, platformele agreate pentru a fi utilizate și regulile privind feedbackul trebuie stabilite explicit, mai ales atunci când mediile digitale facilitează acest proces de dezvoltare profesională. Acestea ajută la crearea sentimentului de stabilitate și predictibilitate. Continuitatea relației de mentorat și după inserția în profesia didactică presupune că *mentee*-ul va avea oportunitatea de a reflecta progresiv asupra experiențelor sale, putând observa evoluția profesională. Pe de altă parte, încrederea *mentee*-ului în mentor și în procesul de mentorat și competențele digitale ale mentorului pot influența buna desfășurare a sesiunilor sau a interacțiunilor de pe parcursul mentoratului. De exemplu, chiar dacă interacțiunile mentor–*mentee* sunt mediate de instrumente digitale, mentorul trebuie să manifeste empatie față de *mentee*, să-l sprijine emoțional sau instrumental (în funcție de nevoi) și să-l ajute să-și dezvolte identitatea și credibilitatea profesională. Atunci când mentorul manifestă constanță, disponibilitatea de a răspunde la întrebări, interes autentic față de dezvoltarea profesională a *mentee*-ului, ascultă perspectivele *mentee*-ului și clarifică aspectele neclare, mentorii educaționali sunt percepuți ca fiind de încredere (Briscoe, 2019). Un alt aspect important constă în faptul că atât mentorul, cât și *mentee*-ul au nevoie de competențe digitale cel puțin medii. Este fundamental ca aceștia să fie capabili să utilizeze într-un mod eficient instrumente digitale, să ofere feedback în format scris utilizând platforme digitale și să fie familiarizați și să respecte principiile etice ale comunicării digitale. Provocarea centrală în contextul mentoratului educațional digital este de a construi o relație caracterizată de încredere în absența întâlnirilor față în față, ceea ce Bistroe (2019) a numit absența coprezenței.

În ceea ce privește beneficiile și limitele mentoratului educațional digital, literatura de specialitate prezintă o serie de beneficii precum dezvoltarea competențelor profesionale, creșterea autoeficacității și susținerea stării de bine profesionale, mai ales în rândul profesorilor aflați în formare sau la început de carieră (Briscoe, 2019). Continuitatea sprijinului profesional oferit de mentor și accesul echitabil la resurse sunt, de asemenea, facilitate de mentoratul digital. Printre limitele și provocările

mentoratului educațional digital se numără comunicarea ineficientă între mentor și *mentee*, dificultatea cu care pot fi identificate indiciile nonverbiale, oboseala digitală cauzată de petrecerea unui număr ridicat de ore interacționând cu instrumente digitale și inegalitățile în ceea ce privește accesul la tehnologie (Single & Single, 2005). Totodată, în contextul mentoratului educațional online, aspecte ce țin de etică, precum protecția datelor și confidențialitatea, devin importante.

În concluzie, mentoratul educațional digital oferă oportunități noi, reduce barierele de acces, acestea fiind una dintre limitele mentoratului educațional tradițional, ajută ca mentorii să-și mențină doar roluri profesionale. Ca și mentoratul educațional tradițional, poate reprezenta o strategie esențială pentru a susține dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

11.6. Dileme morale în contextul mentoratului și coachingului educațional digital

Mentoratul educațional constă în procesul relațional dintre un mentor și un *mentee*, caracterizat de sprijin din partea mentorului, stabilitate și predictibilitate relațională, modelarea comportamentală a *mentee*-ului, împărtășirea de cunoștințe, fiind susținut de aspecte etice precum valori împărtășite și atitudini și comportamente coerente (Blom & Curșeu, 2025). Respectarea principiilor etice facilitează încrederea, poate reduce riscurile relaționale, fiind un element esențial pentru eficiența și sustenabilitatea procesului de mentorat educațional. În plus, și condițiile organizaționale influențează sustenabilitatea mentoratului. De exemplu, adesea mentoratul este văzut ca o responsabilitate suplimentară, cu puțină susținere instituțională și insuficient recunoscută (Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020). Acești autori au identificat o serie de condiții ale mentoratului educațional sustenabil din perspectiva condițiilor organizaționale: (a) timpul alocat explicit mentorilor, fără alte presiuni din partea managerilor educaționali, (b) recunoașterea instituțională a activităților de mentorat, inclusiv recunoașterea simbolică și profesională, și (c) sprijinul organizațional atât destinat *mentee*-ului, cât și mentorului, în materie de oportunități de formare, reflecție sau supervizare și distribuirea resurselor. Este important de menționat că etica mentoratului educațional nu poate fi separată de contextul organizațional în care se desfășoară acest proces. Principiile etice reprezintă fundamentul care face posibilă desfășurarea activităților de mentorat, calitatea feedbackului oferit de mentor, modelarea comportamentală a *mentee*-ului și împărtășirea cunoștințelor mentorului (Blom & Curșeu, 2025). În cele ce urmează, vom prezenta o serie de

318 aspecte etice cu care mentorii educaționali și mentorii educaționali digitali se pot confrunta și posibile recomandări și repere în gestionarea lor. Printre cele mai frecvente aspecte etice se numără: confidențialitatea datelor împărtășite de *mentee* mentorului sau partajarea datelor (Heitz & Leach, 2022), limitele rolului profesional (Heitz & Leach, 2022; Shapira-Lishchinsky, 2012; Turner & Passmore, 2018), gestionarea echilibrului de putere între mentor și *mentee* (Blom & Curșeu, 2025; Hobson și van Nieuwerburgh, 2021), feedback și îndrumare (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Gray, 2018; Lynch, 2014) și transparența procesului de mentorat (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Shapira-Lishchinsky, 2012).

11.6.1. Confidențialitate

Confidențialitatea este principiul profesional central al relației de mentorat autentice și responsabile. Respectarea confidențialității informațiilor primite de către mentor de la *mentee* și încrederea acestuia în mentor creează contextul potrivit pentru a putea explora într-un mod deschis dificultățile profesionale, incertitudinile, erorile și dilemele cu care profesorii (debutanți/*mentee*) se confruntă în timpul desfășurării activităților de predare-învățare (Briscoe, 2019; Turner & Passmore, 2018). Având în vedere complexitatea procesului de mentorat educațional, este important să menționăm faptul că confidențialitatea este condiționată, și nu absolută. Mentoratul educațional etic constă în clarificarea explicită a limitelor confidențialității prin acorduri transparente și agreeate de ambele părți (mentor și *mentee*) încă de la prima sesiune (Turner & Passmore, 2018). De exemplu, în primele sesiuni se pot discuta condițiile sau situațiile în care este posibil ca confidențialitatea să fie încălcată, precum condiții de cerințe legale sau efecte negative asupra beneficiarilor practicii profesionale (elevii) identificate de mentor. O altă situație particulară a confidențialității în contextul mentoratului educațional este sugerată de Shapira-Lishchinsky (2012) și de Gillett-Swan și Grant-Smith (2020). Mai exact, acești autori susțin că una dintre tensiunile etice frecvente ale mentorilor este cea cauzată de conflictul dintre respectarea confidențialității relației și așteptările de raportare către managementul școlii (Shapira-Lishchinsky, 2012) sau responsabilitatea organizațională (Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020). Așadar există situații în care mentorii se pot simți prinși între nevoile *mentee*-ului și așteptările instituționale, deoarece ei trebuie să decidă dacă vor împărtăși acele informații pentru a asigura sprijin suplimentar *mentee*-ului sau pentru a preveni situații problematice. În aceste situații, este necesar să fie analizate riscurile și beneficiile pentru toți actorii implicați.

11.6.2. Gestionarea echilibrului de putere și relația cu terții

Mentoratul, atât cel educațional, cât și cel care se desfășoară în alte contexte profesionale, presupune o diadă de mentor–*mentee*, cu alte cuvinte, o diadă de expert–novice. Această perspectivă asupra mentoratului educațional presupune o relație de dezechilibru la nivelul puterii între mentorat și *mentee*, caracterizată și de evaluare, control ierarhic și presiuni în atingerea performanțelor așteptate. Efectele dezechilibrului de putere se pot resimți atât asupra *mentee*-ului, cât și asupra mentorului. Mai exact, Briscoe (2019) a sugerat că mentoratul tradițional tinde să fie ierarhic, ceea ce presupune că prin acest proces se pot întări ierarhii și valori deja existente. De exemplu, pentru a susține un echilibru al puterii între mentor și *mentee* și ca mentoratul să fie eficient, ambii actori ar trebui să negocieze obiectivele de dezvoltare, mentorul ar trebui să asigure un cadru sigur de reflecție și îndrumare, care facilitează transferul de cunoștințe, resurse și sprijin. În plus, crearea unui cadru de siguranță psihologică și încredere a *mentee*-ului în mentor poate tempera efectele negative ale asimetriei relației de mentorat (Blom & Curșeu, 2025). Un alt aspect care poate contribui la dezechilibrul de putere este reprezentat de către situațiile de evaluare. De exemplu, atunci când mentorii sunt și în poziția de a evalua formal și sumativ evoluția profesorilor în formare, relația de sprijin poate deveni o relație de control, ceea ce poate afecta starea de bine a *mentee*-ului, învățarea profesională și eficiența mentoratului educațional (Hobson și van Nieuwerburgh (2021). O posibilă soluție pentru a restabili echilibrul de putere este sugerată de Swayne și Moynihan (2025). Coachingul, în viziunea lor, poate reduce presiunea ierarhică dintre mentor și *mentee*, încurajând colaborarea, fiind resimțit de către *mentee* ca un proces non-evaluativ. Pe de altă parte, mentoratul presupune nu doar relația dintre mentor și *mentee*, ci și relația mentorului și a *mentee*-ului cu terții. De exemplu, tensiunea între autonomia profesională a mentorului și presiunile exercitate de către managementul școlii în care își desfășoară activitatea *mentee*-ul poate conduce la un dezechilibru de putere, de această dată între mentor și conducerea școlii, cu efecte clare asupra dezvoltării profesionale a *mentee*-ului. Shapira-Lishchinsky (2012) a identificat situații în care managementul școlilor face presiuni asupra mentorului ca *mentee*-ul să adopte anumite practici sau se așteaptă ca mentorii să se conformeze rapid deciziilor luate, chiar dacă acestea nu sunt în acord cu convingerile pedagogice ale mentorului. Pentru a evita efectele asupra *mentee*-ului, autoarea susține că mentorii ar trebui să încurajeze reflecția și asumarea deciziilor și să mențină un spațiu de sprijin independent de presiunile manageriale prin clarificarea rolurilor și a așteptărilor.

În concluzie, gestionarea echilibrului de putere a fost analizată din perspective diferite. Au fost analizate situații de dezechilibru de putere între mentor și *mentee*, dar și între mentor și terți, precum instituțiile educaționale în care se desfășoară mentoratul. În plus, au fost prezentate și o serie de recomandări pentru a restabili echilibrul de putere în contextul mentoratului educațional.

11.6.3. Limitele rolului profesional (granițe de competență)

Mentoratul se desfășoară într-un context complex al intereselor multiple, care pot fi câteodată în contradictoriu: interesele *mentee*-ului, ale mentorului, ale instituției școlare și ale beneficiarilor (elevii). De exemplu, Turner și Passmore (2018) susțin că aceste aspecte trebuie gestionate conștient, mai ales de mentor, prin clarificarea granițelor de competență, clarificarea specificului mentoratului sau a coachingului educațional și recunoașterea explicită a limitelor rolului profesional. În plus, Sato (2008) susține că, în cadrul mentorului educațional, depășirea granițelor profesionale poate crea o percepție a favoritismului din partea celorlalți *mentee*-i și poate îngreuna procesul de dezvoltare profesională și autonomia *mentee*-ului. Soluția propusă este de a negocia constant limitele astfel încât sprijinul oferit de mentor să fie profesional, echitabil și sustenabil, adaptat nevoilor *mentee*-ului. Alte aspecte importante în cadrul limitelor rolului profesional sunt: delimitarea mentoratului sau a coachingului educațional de terapie (Turner & Passmore, 2018; Heitz & Leach, 2022), evitarea sau recunoașterea conflictelor de interes și încheierea relației de mentorat, clarificarea așteptărilor având în vedere rolurile și evitarea rolurilor duble precum mentor–evaluator, mentor–coleg, mentor–prieten (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021; Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020). Mai mult decât atât, este necesar să menționăm că mentorii ar trebui să lucreze în limita competențelor și să ofere sugestii/recomandări de alte servicii de dezvoltare personală sau sănătate psihologică când situațiile cu *mentee*-ii depășesc rolul și competența lor (Heitz & Leach, 2022).

În concluzie, în literatura de specialitate recentă, limitele rolului au fost analizate dintr-o perspectivă personală a competențelor specifice ale mentorilor, a rolurilor duble pe care mentorii le pot avea și care pot conduce la o serie de tensiuni etice și dileme morale complexe. În plus, au fost analizate și din perspectivă instituțională, care presupune faptul că limitele sau granițele rolurilor profesionale pot fi impuse de contextul social, educațional sau economic și pot influența procesul de mentorat, de exemplu, prin reducerea capacității mentorului de a răspunde coerent și adaptat nevoilor celor ce beneficiază de mentorat (*mentees*).

11.6.4. Feedback și îndrumare (învățare reflexivă, judecată profesională)

Feedbackul și îndrumarea oferite de mentor *mentee*-ului reprezintă un alt element central al mentoratului educațional eficient. Specialiștii recomandă mentorilor să ofere feedback constructiv, orientat spre dezvoltare, evitarea judecății sau a evaluării cu consecințe asupra *mentee*-ului. Așadar feedbackul formativ ar trebui să faciliteze învățarea și dezvoltarea profesională a *mentee*-ului (Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020). Exemple specifice sunt descrise în cadrul aceluiași articol, unde mentorii au prezentat situații în care feedbackul onest și critic ar putea avea efecte asupra relației de încredere dintre mentor și *mentee* sau, din contră, ar putea avea consecințe administrative asupra *mentee*-ului. În aceste situații, recomandarea este de a negocia constant acest echilibru/dezechilibru între onestitate profesională și protejarea relației profesionale cu *mentee*-ul. Obiectivul este de a nu transforma mentoratul educațional într-un proces evaluativ. Pe de altă parte, rolul feedbackului este de a invita *mentee*-ul să reflecteze asupra propriei practici pedagogice și asupra propriei evoluții profesionale.

Feedbackul eficient și constructiv a fost operaționalizat ca o practică esențială pentru dezvoltarea profesională, însă, în același timp, feedbackul poate fi și un potențial risc pentru relația de încredere dintre mentor și *mentee*, dacă mentorul nu oferă feedbackul într-un mod etic (Blom & Curșeu, 2025; Hobson și van Nieuwerburgh, 2021). De exemplu, Hobson și van Nieuwerburgh (2021) sugerează faptul că feedbackul ar trebui să fie orientat spre dezvoltare, nu evaluare, ar trebui să fie specific, contextualizat la situația cu care se confruntă *mentee*-ul, pe când Blom & Curșeu (2025) prezintă și aspecte care țin de faptul că feedbackul ar trebui să fie orientat spre comportamente și procese specifice, și nu spre trăsături personale. În plus, oferirea feedbackului ar trebui să fie în acord cu valorile asumate către cei doi actori la începutul mentoratului.

Pe parcursul timpului, feedbackul a mai fost operaționalizat și ca un instrument al învățării continue reflexive. De exemplu, Lynch (2014) susține că acesta ar trebui să fie regulat și ancorat și în acord cu obiectivele de dezvoltare asumate de mentor și *mentee*. Completând această perspectivă, Gray (2018) evidențiază că feedbackul ar trebui să fie bazat pe experiențe reale și integrat în dialogul reflexiv dintre mentor și *mentee*. Datorită acestei integrări, *mentee*-ul va putea realiza cu ajutorul mentorului o analiză critică a experiențelor profesionale și personale trăite în cadrul activităților de predare. Gray (2018) mai abordează un alt aspect important, și anume perioada în care este oferit feedbackul. Acesta

322 sugerează că, dacă feedbackul este oferit în timp util, *mentee*-ul va putea să-și adapteze comportamentele, să-și identifice și să-și integreze punctele forte și să găsească (dacă va fi nevoie) direcții noi de dezvoltare.

În concluzie, feedbackul oferit de către mentor *mentee*-ului, formulat respectând principiile etice, facilitează învățarea, dezvoltarea și evoluția profesională și poate reduce comportamentele defensive din partea *mentee*-ului.

11.6.5. Transparența procesului de mentorat

Literatura de specialitate a evidențiat două aspecte importante în ceea ce privește transparența procesului de mentorat și coaching educațional, și anume negocierea obiectivelor de dezvoltare (Hobson și van Nieuwerburgh, 2021) și regulile aferente acestui proces de dezvoltare profesională (Shapira-Lishchinsky, 2012). Mai specific, stabilirea unilaterală a obiectivelor de dezvoltare pentru un proces de mentorat educațional ar putea reprezenta priorități instituționale fără a fi luate în considerare nevoile reale ale profesorului *mentee*. De aceea Hobson și van Nieuwerburgh (2021) subliniază importanța negocierii obiectivelor de dezvoltare. Atunci când acestea sunt negociate, se recomandă recunoașterea expertizei situaționale a *mentee*-ului, acordarea de sprijin relevant pentru etapa de dezvoltare profesională în care *mentee*-ului se află și menținerea unui echilibru între nevoile instituționale, cerințele mediului educațional și autonomia profesorului. Pe de altă parte, transparența ca practică presupune un contract specific de lucru mentor-*mentee*, precum programul sesiunilor, locația în care se vor desfășura sesiunile, platformele folosite, dacă mentoratul se desfășoară în mediul digital, formele de comunicare, aspecte evaluate, modalități de dezvoltare profesională, confidențialitate și limitele sale, intrarea în clasa *mentee*-ului cu acordul acestuia (Shapira-Lishchinsky, 2012). Un alt aspect abordat este transparența în raportarea progresului *mentee*-ului către terți, precum managementul școlii. Shapira-Lishchinsky (2012) susține că raportarea ar trebui să fie la intervale rezonabile de timp, către cei interesați.

În concluzie, transparența în contextul procesului de mentorat și coaching educațional a fost tratată din perspectiva nevoilor de negociere și stabilire a obiectivelor de dezvoltare profesională de către *mentee* împreună cu mentor și aspecte administrative precum program, platforme, forme de comunicare și raportarea progresului într-un mod standardizat.

11.7. Concluzii

În cadrul acestui capitol au fost abordate aspecte care au evidențiat faptul că mentorul și coachingul educațional reprezintă un proces complex de dezvoltare personală și profesională. Una dintre temele centrale ale capitolului a vizat dimensiunea etică a mentoratului educațional.

Mentoratul și coachingul educațional nu sunt simple instrumente de sprijin emoțional și instrumental al profesorilor sau mecanisme de transmitere a cunoștințelor și a expertizei mentorului, ci relații profesionale în care mentorul educațional se confruntă constant cu tensiuni etice și dileme morale. Din punct de vedere conceptual, perspectivele teoretice tind să convergă spre faptul că mentoratul și coachingul educațional sunt practici similare în ceea ce privește rezultatul final, și anume sprijinirea învățării și dezvoltării profesionale a *mentee*-ului, însă acestea variază la nivel de structură, direcționare și durata relației profesionale. A fost subliniată lipsa unor delimitări conceptuale rigide, ceea ce ar putea explica utilizarea frecvent interșanjabilă a termenilor și realitatea educațională contemporană.

În cadrul acestui capitol, dimensiunea etică joacă un rol central. De exemplu, a fost sugerat faptul că etica în mentoratul și coachingul educațional este structurală și inevitabilă, iar sursele tensiunilor etice sau ale dilemelor morale sunt cauzate de contextul specific al mentoratului educațional, în care mentorii pot avea roluri multiple (coleg, superior, prieten), responsabilități concurente, deciziile lor au consecințe nu doar asupra indivizilor, ci și a comunității profesionale (Sato, 2008; Shapira-Lishchinsky, 2012). Au fost prezentate și posibile competențe etice ale mentorului educațional, precum grija, discreția, responsabilitatea, autonomia și justiția distributivă și cum acestea sunt relevante în contextul mentoratului educațional etic.

O altă temă importantă abordată este cea referitoare la impactul tehnologiei asupra mentoratului și coachingului educațional. În acest subcapitol, au fost prezentate aspecte care țin de specificul mentoratului și coachingului educațional digital, punctând potențialele beneficii, precum accesibilitatea și flexibilitatea, dar și provocări semnificative, precum dificultatea în identificarea indiciilor nonverbale, riscurile de comunicare ineficientă, oboseala digitală și inegalitățile în accesul la tehnologie. În contextul digital, dimensiunea etică devine și mai relevantă, mai ales în ceea ce privește confidențialitatea, protecția și partajarea datelor.

Au fost analizate și cele mai frecvente dileme morale asociate cu mentoratul și coachingul educațional, precum confidențialitatea, gestionarea echilibrului de putere, limitele competenței profesionale, clarificarea rolurilor,

324 feedbackul și îndrumarea, partajarea datelor și transparența procesului. Studiile anterioare consultate arată că acestea nu pot fi eliminate complet, ci ele pot fi gestionate prin reflecție sistematică, clarificarea rolurilor, comunicare transparentă și dezvoltarea competențelor etice ale mentorilor.

În concluzie, capitolul subliniază nevoia abordării constante a dimensiunii etice a mentoratului și a coachingului în contextul profesiei didactice. Una dintre cele mai importante implicații pentru practica educațională constă în dezvoltarea de programe de formare a mentorilor care să includă explicit dimensiunea etică, să ofere spații sigure de reflecție, analiza dilemelor reale morale și clarificarea relației dintre mentor, *mentee*, instituția școlară și beneficiarii procesului educațional.

Referințe

- Berlak, H. and Berlak, A. (1981). *Dilemmas of Schooling, Teaching and Social Change*. London.
- Blom, A. B. C., & Curșeu, P. L. (2025). Coaching ethical values: An empirical investigation of the relationship between engaging leadership and ethical organizational values. *Journal of Business Ethics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-05592-0>
- Briscoe, P. (2019). Virtual mentor partnerships between practising and preservice teachers: Helping to enhance professional growth and well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 301–320. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0023>
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement, *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1–33. <https://www.jstor.org/stable/90010103>
- Cohen-Charash, Y. and Spector, P.E. (2001). The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321.
- Cuban, L. (1992). "Managing dilemmas while building professional communities". *Educational Researcher*, 21(1), 4–11.
- Gillett-Swan, J., & Grant-Smith, D. (2020). Ethical tensions in mentoring pre-service teachers: Care, responsibility and emotional labour. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), 283–301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2020-0007>
- Gray, C. (2018). Mentoring for leadership development: Authentic experiences, feedback and institutional structures. *Educational Leadership Administration: Teaching and Program Development*, 29, 23–42.
- Heitz, C., & Leach, M. (2022). Ethical knowledge, dilemmas and resolutions in professional coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 15(3), 245–265. <https://doi.org/10.1080/17521882.2022.2112247>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

- Hobson, A. J., & van Nieuwerburgh, C. (2021). Ethical coaching and mentoring: Building trust, empowerment and development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(1), 47–63. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2020-0064>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4–10.
- Lynch, D. (2014). Mentoring, coaching and feedback in education: A review of practice and terminology. *Educational Review*, 66(4), 533–548. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.896696>
- Neely, A. R., Cotton, J., & Neely, A. D. (2017). E-mentoring: A model and review of the literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220–242.
- Ng, P. T. (2004). *Grow me!: Coaching for schools*. Pearson/Prentice Hall.
- Owen, J., & Whalley, M. (2017). Virtual mentoring: A framework for supporting professional learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364849>
- Sato, M. (2008). Ethical dilemmas in professional support and mentoring relationships. *Journal of Moral Education*, 37(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/03057240701876331>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.006>
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). *E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301–320. <https://doi.org/10.1080/13611260500107481>
- Sumsion, J. (2000). Caring and empowerment: a teacher educator's reflection on an ethical dilemma. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 167–79.
- Turner, E., & Passmore, J. (2018). Ethical dilemmas and tricky decisions: A global perspective of coaching supervisors' practices in coach ethical decision-making. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(2), 52–68.
- Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership and Management*, 29(5), 445–461. <https://doi.org/10.1080/13632430903152302>

CONCLUZII FINALE

Analiza realizată în cadrul volumului *Pedagogie digitală în dinamica societății contemporane. Mentorat și coaching* evidențiază, în mod convergent, faptul că mentoratul și coachingul reprezintă componente esențiale ale dezvoltării educației în era digitală. Dincolo de diversitatea abordărilor teoretice, a modelelor și a studiilor de caz prezentate, se conturează o concluzie majoră: transformarea digitală a educației nu poate fi susținută exclusiv prin tehnologii, politici sau programe de formare standardizate, ci necesită procese relaționale profunde, centrate pe sprijin profesional, reflecție și colaborare.

Un prim rezultat important al volumului constă în clarificarea conceptuală a mentoratului și coachingului în raport cu alte forme de intervenție educațională. Delimitările realizate între mentorat, coaching, consiliere și training arată că aceste procese nu sunt interschimbabile, ci complementare, fiecare având roluri specifice în ecosistemul dezvoltării profesionale. Mentoratul susține integrarea în profesie, formarea identității și parcursul de carieră pe termen lung; coachingul facilitează atingerea obiectivelor, schimbarea practicilor și creșterea performanței; consilierea sprijină echilibrul emoțional și bunăstarea; iar trainingul oferă baza de competențe și cunoștințe necesare. În context digital, valoarea lor crește atunci când sunt integrate într-o viziune coerentă și flexibilă.

Un al doilea element esențial evidențiat de volum este rolul mentorului și coach-ului digital ca agent al schimbării pedagogice. Profilul mentorului digital, construit prin raportare la cadre precum DigCompEdu și standardele ISTE, arată că acest rol presupune competențe complexe: pedagogice, digitale, relaționale, reflexive și etice. Mentorul și coach-ul nu sunt simpli experți tehnici, ci facilitatori ai învățării, parteneri de dialog și mediatori ai proceselor de schimbare, capabili să sprijine profesorii în contexte diverse și adesea incerte.

Partea practică a volumului demonstrează că modelele teoretice pot fi transformate în instrumente concrete, ușor de adaptat diferitelor contexte

educaționale. Ghidul procesului de mentorat digital, structurat pe etape clare, oferă un cadru aplicativ care permite personalizarea intervențiilor, monitorizarea progresului și consolidarea rezultatelor. Integrarea modelelor GROW, TPACK, SAMR și a comunităților de practică arată că dezvoltarea competențelor digitale nu este un proces liniar, ci unul ciclic, bazat pe experimentare, reflecție și învățare continuă.

O contribuție semnificativă a volumului este aducerea în prim plan a dimensiunilor emoționale, identitare și etice ale pedagogiei digitale. Analiza coachingului bazat pe puncte forte, a reflecției transformatoare și a rezilienței profesorilor subliniază faptul că dezvoltarea profesională nu poate fi separată de dezvoltarea personală. Într-un mediu educațional marcat de presiune, incertitudine și schimbare rapidă, mentoratul și coachingul devin spații de siguranță psihologică, în care profesorii pot explora sensul propriei practici, pot gestiona stresul și pot construi strategii sustenabile de adaptare.

Dimensiunea valorică și etică, abordată în partea finală a volumului, completează această perspectivă integratoare. Cetățenia digitală, sănătatea mintală, confidențialitatea, echilibrul de putere și responsabilitatea profesională sunt teme care nu pot fi ignorate într-o educație digitalizată. Volumul arată că mentoratul și coachingul pot funcționa ca mecanisme de mediere etică, contribuind la formarea unor practici educaționale responsabile, echitabile și orientate spre binele comun.

În ansamblu, volumul susține ideea că mentoratul și coachingul digital nu reprezintă soluții punctuale sau temporare, ci piloni ai unei pedagogii a devenirii, capabilă să susțină educația într-o societate aflată în permanentă transformare. Impactul lor depășește nivelul individual al profesorului și se extinde asupra culturii organizaționale, a comunităților de practică și a sistemului educațional în ansamblu.

În perspectivă, direcțiile de cercetare și intervenție deschise de acest volum invită la aprofundarea studiilor empirice asupra eficienței mentoratului și coachingului digital, la dezvoltarea de politici educaționale coerente și la consolidarea formării mentorilor și coach-ilor ca profesii recunoscute. În același timp, volumul oferă un cadru de reflecție și acțiune pentru toți cei implicați în educație, reafirmând faptul că, în era digitală, calitatea educației depinde nu doar de tehnologie, ci mai ales de calitatea relațiilor profesionale care susțin învățarea, dezvoltarea și transformarea continuă.

Diana Sînziana Duca

**DIANA SÎNZIANA DUCA
GABRIEL CRAMARIUC
(COORD.)**

Volumul oferă un cadru coerent și aplicat pentru înțelegerea transformărilor educației în era digitală, punând accent pe rolul mentoratului și coachingului în susținerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Lucrarea abordează fundamente teoretice și modele conceptuale actuale, propune un ghid etapizat al mentoratului digital și extinde perspectiva către dimensiuni esențiale, precum reziliența, reflecția pedagogică, sănătatea mintală, etica și cetățenia digitală, oferind repere utile profesorilor, mentorilor și managerilor educaționali pentru integrarea responsabilă și eficientă a tehnologiei în practica didactică.

Gabriel Cramariuc, lect. univ. dr. ing. în cadrul Fac. de Psihologie și Științe ale Educației (Univ. „Ștefan cel Mare” din Suceava), are ca domenii de interes interacțiunea om-calculator și transformarea digitală în educație

Diana Sînziana Duca, lect. univ. dr. la Fac. de Psihologie și Științe ale Educației (Univ. „Ștefan cel Mare” din Suceava), este interesată de cercetarea în domeniul sănătății mintale, incluziunii și pedagogiei digitale.

Pedagogie – Educație – Digitalizare (PED@USV) — Cod proiect: ID_03, Apelul PNRR/2024/C15/18 „Pedagogie digitală pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar”

Contact: Str. Universității 13, 720229 Suceava, România.
E-mail: ped@usv.ro; website: ped.usv.ro

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.
Nr. contract de finanțare: 13350 /21 .10.2024

Material distribuit gratuit.



ISBN 978-606-40-3084-9

„PNRR. Finanțat de Uniunea Europeană – Următoarea Generație UE”

<https://mfe.gov.ro/pnrr/>

<https://www.facebook.com/PNRROficial>

TREI



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**