

Motivația pentru învățare în școală

Practici educaționale

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

ISBN 978-606-28-0632-3

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062806323

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul autorilor.

Copyright © 2017
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

Motivația pentru învățare în școală

Practici educaționale



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2017



Coordonator: dr. Monica CUCIUREANU

Autori:

Daniela BEȘLIU, profesor consilier școlar, Școala Gimnazială nr. 113, subcap. 3.1.

Valentina GAFIȚĂ, profesor consilier școlar, Liceul Teoretic „Alexandru Vlahuță”, subcap. 3.2.

Cornelia GHIȚĂ, profesor, Școala Gimnazială nr. 5, subcap. 3.6.

Luana Lavinia IONIȚĂ, profesor consilier școlar, Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, subcap. 3.3.

Ioana NICULAE, profesor, Școala Gimnazială nr. 5, subcap. 3.7.

Steluța OLTEANU, profesor, Școala Gimnazială nr. 131, subcap. 3.4.

Irina PETCU, profesor, Școala Gimnazială nr. 5, subcap. 3.8.

Cristian RĂDUCANU, profesor, Colegiul Național de Muzică „George Enescu”, subcap. 3.9.

Iuliana SOARE, profesor documentarist, Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, subcap. 3.10.

Maria TEODORESCU, profesor consilier școlar, Școala Gimnazială nr. 131, subcap. 3.4.

Gabriela TOADER, profesor, Școala Gimnazială nr. 5, subcap. 3.6.

Mariana VIZITIU, profesor consilier școlar, Școala Gimnazială „I. Gh. Duca”, subcap. 3.5.

Daniela VOINEA, profesor, Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, subcap. 3.10.

Coordonatori ai microcercetărilor / Autori:

Gabriela ALECU, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, cap. 2., 3.2.

Dan BADEA, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.5., 3.9.

dr. Luminița CATANĂ, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.5., 3.9.

dr. Monica CUCIUREANU, cercetător științific II, Institutul de Științe ale Educației, cap. 1., subcap. 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., cap. 4.

dr. Oana GHEORGHE, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.1., 3.4.

Adrian Șerban MIRCEA, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.1., 3.7., 3.8.



drd. Ioana TARĂU, cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.4.

dr. Adela Mihaela ȚĂRANU, cercetător științific II, Institutul de Științe ale Educației, subcap. 3.3., 3.10.

Alte cadre didactice, cu care am colaborat în acest proiect și cărora le mulțumim pentru idei și contribuții: prof. cons. Ioana Șandru, Colegiul Național „Mihai Viteazul”; prof. cons. Elena Ghizdăreanu; prof. Anișoara Stan, Școala Gimnazială nr. 131; prof. cons. Alexandrina Anghel, Școala Gimnazială „Petre Ghelmez”; prof. cons. Irina Banu, Școala Gimnazială nr. 150; prof. Carmen Georgescu și prof. Elena Gâscă, Școala Gimnazială nr. 5; prof. Cristina Vasilescu, prof. Violeta Stoian, prof. Oana-Maria Șiclovan, prof. Maria-Alina Unguru, prof. Mihaela Iliescu și prof. logoped Cecilia Veronica Macri, Școala Gimnazială nr.1 „Sfinții Voievozi”; prof. cons. Loredana Babiuc, Școala Gimnazială „F. G. Lorca”, Colegiul Tehnic „Constantin D. Nenițescu”.

Tehnoredactare

Simona Lupu (asistent I)



Institutul de Științe ale Educației

Acest material a fost elaborat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, în urma derulării proiectului *Motivația pentru învățare în școală* (2015 – 2016).



Materialul a fost publicat cu sprijinul financiar al Institutului Goethe din București, căruia îi mulțumim pe această cale.

Cuprins

Capitolul 1. Introducere	9
Capitolul 2. Motivația în context școlar potrivit viziunii lui Rolland Viau	12
2.1. <i>Factori interni ai motivației</i>	12
2.2. <i>Factori externi ai motivației</i>	17
Capitolul 3. Microcercetări realizate în școală	25
3.1. <i>Percepția elevilor despre sarcinile de învățare</i>	25
3.2. <i>Rolul autocunoașterii elevului pentru creșterea motivației sale pentru învățare</i>	37
3.3. <i>Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare</i>	44
3.4. <i>Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare</i> .	68
3.5. <i>Motivarea elevilor pentru studiul individual suplimentar</i>	77
3.6. <i>Ameliorarea situației școlare la Matematică a elevilor prin modificarea modului de evaluare</i>	90
3.7. <i>Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică</i>	109
3.8. <i>Îmbunătățirea relațiilor de colaborare în cadrul grupului de elevi</i>	120
3.9. <i>Autonomia în învățare</i>	128
3.10. <i>Greșeala – oportunitate pentru motivația învățării</i>	145
Capitolul 4. Concluzii	155
<i>Anexe</i>	161

Capitolul 1

Introducere

Motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces. Sintagme și etichetări negative precum *elevii nu mai sunt interesați să învețe, n-au drag de carte, nu sunt motivați să învețe* au apărut deseori în investigațiile realizate de cercetătorii Institutului de Științe ale Educației în școală. Este o realitate semnalată frecvent de profesorii din țara noastră și o problemă actuală, la care specialiștii din domeniul științelor educației, dar și practicienii au încercat să găsească soluții.

Literatura de specialitate s-a focalizat mult asupra acestei teme care își păstrează actualitatea. Specialiștii au încercat să identifice pârgurile prin care se declanșează motivația pentru învățare, dar și acele tehnici și strategii prin care adulții din școală – în principal profesorii și directorii – pot crește motivația elevilor pentru învățare.

În anul școlar 2015 – 2016 s-a derulat în cadrul Institutului de Științe ale Educației (ISE) o cercetare intitulată *Motivația pentru învățare în școală*, care își propunea să valorifice rezultatele unor lucrări anterioare realizate în cadrul acestei instituții, dar și în afara ei, care au atins direct sau tangențial problematica motivației pentru învățare. Între acestea, menționăm lucrarea *Motivația învățării și reușita socială* (coord. Ștefan Popenici, 2004), elaborată în cadrul ISE, Laboratorul *Management Educațional, Motivația pentru învățare* (Ștefan Popenici, Ciprian Fartușnic, 2009), *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare* (coord. prof. univ. dr. Ioan Neacșu, 2012), elaborat în cadrul Centrului Național de Evaluare și Examinare, precum și lucrarea *Cultura elevilor și învățarea* (coord. Monica Cuciureanu, 2014), elaborată în cadrul ISE, Laboratorul *Teoria Educației*. În fiecare dintre aceste lucrări se subliniază – din perspective diferite – rolul motivației pentru reușita școlară (apoi și socială) a copiilor și tinerilor.

Pornind de la unele concluzii interesante ale acestor studii, cercetarea a urmărit acele aspecte care cresc motivația pentru învățare a elevilor. Pe lângă inventarierea unor strategii de motivare utilizate de profesori pentru creșterea apetitului pentru învățare și studiu al elevilor (influențând implicit reușita lor școlară), cercetarea a urmărit și identificarea unor strategii de



auto-motivare utilizate (conștient sau spontan) de către elevi, cu influență asupra autonomiei în învățare manifestată de aceștia.

Echipa de cercetători a colaborat în cadrul proiectului cu profesori din mai multe școli bucureștene. Selecția acestora s-a făcut după ce, în urma prezentării proiectului *Motivația pentru învățare în școală*, profesorii și-au declarat disponibilitatea și interesul de a participa la acest proiect și au identificat o situație-problemă pe care doreau să o amelioreze la clasă. Inițial s-au arătat interesați de a participa la proiect 25 de cadre didactice, dintre care 13 profesori au finalizat și prezentat microcercetările realizate la clasă. O parte dintre cadrele didactice sunt profesori de diferite discipline și predau la gimnaziu, alții sunt profesori-consilieri și au atâr activitate la catedră (predând Educația civică), cât și activitate la cabinetul de consiliere și orientare al școlilor în care lucrează. Unii profesori și-au ales teme tratate individual, alții au preferat să lucreze la teme comune, în echipă, așa cum reiese din lista ce urmează. Aceasta cuprinde numele cadrelor didactice, tema microcercetării efectuate și numele cercetătorilor ISE care i-au îndrumat în demersurile lor de cercetare:

- prof. cons. **Daniela BEȘLIU**, *Percepția elevilor despre sarcinile de învățare*, coord. ISE cerc. șt. III, dr. Oana Gheorghe, cerc. șt. III Adrian Șerban Mircea;
- prof. cons. **Valentina GAFIȚĂ**, *Rolul autocunoașterii elevului pentru creșterea motivației sale pentru învățare*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Monica Cuciureanu;
- prof. cons. **Luana IONIȚĂ**, *Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Adela Mihaela Țăranu;
- prof. **Steluța OLTEANU**, prof. cons. **Maria TEODORESCU**, *Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare*, elaborarea raportului de cercetare cerc. șt. III, dr. Oana Gheorghe, coord. ISE cerc. șt. III, drd. Ioana Tarău;
- prof. cons. **Mariana VIZITIU**, *Motivarea elevilor pentru studiul individual suplimentar*, coord. ISE cerc. șt. III Dan Badea, cerc. șt. III, dr. Luminița Catană;
- prof. **Cornelia GHIȚĂ**, prof. **Gabriela TOADER**, *Ameliorarea situației școlare la Matematică a elevilor prin modificarea modului de evaluare*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Monica Cuciureanu;



- prof. **Ioana NICULAE**, *Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Monica Cuciureanu, cerc. șt. III Adrian Șerban Mircea;
- prof. **Irina PETCU**, *Îmbunătățirea relațiilor de colaborare în cadrul grupului de elevi*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Monica Cuciureanu, cerc. șt. III Adrian Șerban Mircea;
- prof. **Cristian RĂDUCANU**, *Autonomia în învățare*, coord. ISE cerc. șt. III Dan Badea, cerc. șt. III, dr. Luminița Catană;
- prof. **Iuliana SOARE**, prof. **Daniela VOINEA**, *Greșeala - oportunitate pentru motivația învățării*, coord. ISE cerc. șt. II, dr. Adela Mihaela Țăranu.

Prin contactul nemijlocit cu profesorii, s-a urmărit, pe de o parte, **investigarea motivației pentru învățare în școală**, în mod direct, pe de altă parte, **dezvoltarea unor competențe de cercetare la profesorii implicați în proiect**, care să îi abiliteze pe aceștia să abordeze problemele cu care se confruntă la clasă în mod științific, riguros, profesionist. Astfel, cadrele didactice au condus microcercetări în școlile în care își desfășoară activitatea, urmărind aspecte relevante, problematice din punctul lor de vedere, cu influență asupra motivației pentru învățare a elevilor cu care lucrează. Au fost, de regulă, cercetări-acțiune, care au avut un design comun: **identificarea situației-problemă** (fixarea de scop, obiective, ipoteză a cercetării) **și a grupului țintă, elaborarea proiectului de cercetare, realizarea metodologiei cercetării** (selectarea de metode și elaborarea instrumentelor de cercetare), **realizarea investigației** pentru surprinderea situației inițiale din clasă, **prelucrarea și interpretarea datelor, căutarea și aplicarea unor măsuri ameliorative, măsurarea rezultatelor obținute, respectiv evaluarea finală, elaborarea raportului de cercetare și diseminarea rezultatelor**. Cercetătorii Institutului de Științe ale Educației i-au consiliat și îndrumat pe profesori în demersurile lor de cercetare.

Prezentul material este rezultatul acestei colaborări și adună laolaltă descrierea microcercetărilor realizate de profesori în școli. Ele surprind câteva realități și aspecte problematice din școala românească și reprezintă, sperăm, o sursă de inspirație pentru alte cadre didactice preocupate de creșterea gradului de motivație și autonomie în învățare, respectiv de diversificarea strategiilor de motivare a elevilor pentru învățare.

Capitolul 2

Motivația în context școlar potrivit viziunii lui Rolland Viau

Din multitudinea teoriilor motivației, prezentate amănunțit în raportul de cercetare al proiectului *Motivația pentru învățare în școală*, am ales să o prezentăm în acest material pe cea a lui Rolland Viau, fiind o **perspectivă sociocognitivă contextualizată la activitatea de învățare**. Ea a stat la baza demersului de investigare a problematicii motivației pentru învățare în școală inițiat de cercetătorii ISE și a reprezentat totodată cadrul teoretic fundamental în elaborarea unora dintre microcercetările ce urmează a fi prezentate.

Din perspectivă sociocognitivă, Rolland Viau definește motivația în context școlar drept *„o stare dinamică ce-și are originile în percepțiile elevului despre sine și despre mediul său (școlar, familial și societal), percepții care-l incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în realizarea ei pentru a atinge un anumit scop”* (Viau, R., *„La motivation en contexte scolaire”*, 1994). El recunoaște limitele inerente unei asemenea opțiuni teoretice, nevoită să renunțe la *„demersurile behavioriste, psihanalitice, gestaltiste și umaniste al căror scop este mai ales acela de a studia natura motivației”*, demersuri care nu sunt, în opinia sa, pertinente în cazul abordării motivației în context școlar.

Conform viziunii lui Rolland Viau, există două **categorii de factori** care afectează motivația de învățare:

1. la nivelul elevului, se află **factorii interni ai motivației**, care determină dinamica motivației;
2. în afara lui, se află **factorii externi**, care se referă la următoarele aspecte: activitatea pedagogică, profesorul, climatul clasei, sistemul de recompense și pedepse, evaluarea.

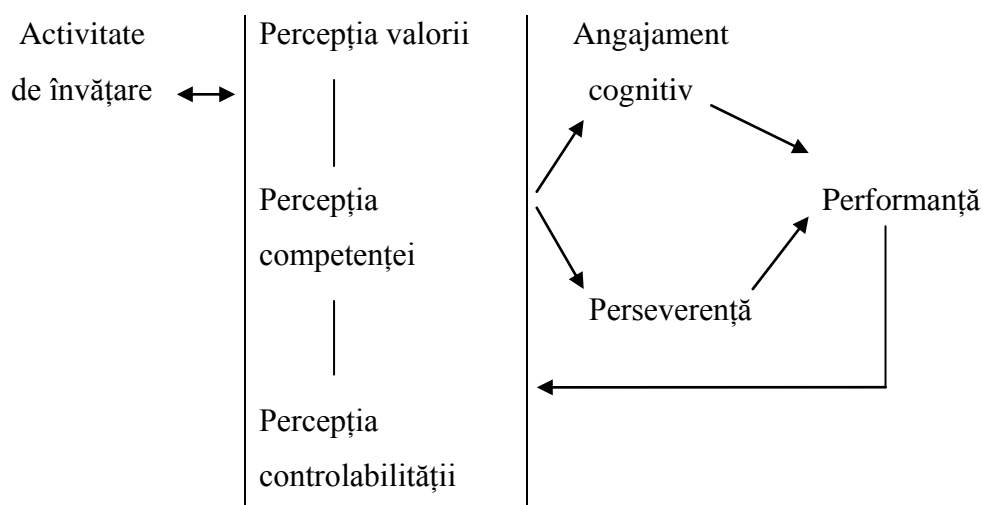
2.1. Factori interni ai motivației

Activitatea de învățare în context școlar este determinată de **percepția elevului despre valoarea activității pedagogice**, despre **proprile sale competențe** și despre măsura în care



el se simte capabil să **controleze activitatea de învățare**. Acestea pot duce la **angajament cognitiv** și la **perseverență** din partea elevului, ceea ce conduce, de cele mai multe ori, la (înaltă) **performanță**. Reușita școlară este nu doar rezultatul, ci mai ales sursa pentru motivația de învățare crescută în continuare, acesta fiind un proces ciclic.

Figura 1. Modelul dinamicii motivaționale în context școlar (în viziunea lui R. Viau)



R. Viau distinge **trei tipuri de determinanți motivaționali** (sau **surse ale motivației**) implicați în activitatea de învățare:

1. Percepția despre valoarea activității pedagogice reprezintă aprecierea de către elev a semnificației activității în raport cu scopurile sale. Pentru a fi stimulativă, aceasta trebuie să aibă importanță și utilitate pentru preocupările și experiența lui, pentru interesele sale actuale și pentru proiectele lui de viitor.

2. Percepția despre propriile competențe (sau **sentimentul eficacității personale**) este o percepție de sine prin care elevul, înainte de a întreprinde o activitate, având un grad de incertitudine în privința reușitei, își evaluează capacitățile de a o îndeplini adecvat. De obicei, un elev va considera mai incitantă o activitate pe care crede că este în măsură s-o realizeze, după cum un elev care se simte prea puțin sau deloc competent, va tinde să recurgă la o strategie de evitare.



3. Percepția controlabilității desemnează reprezentarea elevului despre propriile posibilități de a influența cauza care a dus la succes sau la eșec. Măsura în care el se simte capabil să o mențină în caz de reușită și să prevină eventualele cauze de insucces desemnează, în același timp, și gradul în care își asumă responsabilitatea rezultatelor. Controlabilitatea este în strânsă legătură cu **percepțiile atribuționale**, fiind definită de doi indicatori: **locul cauzei** și **stabilitatea cauzei**.

- **Locul cauzei** poate fi **intern** sau **extern**. În primul caz (cauză internă), elevul atribuie rezultatul unor factori interni: competență, inteligență, efort sau, dimpotrivă, nepricepere, lipsă de pregătire etc. În cea de-a doua situație (cauză externă), cauzele invocate sunt de natură externă: noroc sau ghinion, dificultatea sarcinii, severitatea sau indulgența profesorului ș.a.
- **Stabilitatea / instabilitatea cauzei** constă în reprezentarea despre variabilitatea ei în timp. Unele cauze, precum oboseala, efortul, indispoziția, șansa se modifică în timp, în vreme ce altele sunt, în concepția elevilor, cu caracter (semi)permanent: dificultatea disciplinei de studiu, propriile aptitudini, programul încărcat etc.

De exemplu, un elev care își explică eșecul prin severitatea excesivă a profesorului sau prin ghinion, afirmă cauze externe incontrolabile. O altă cauză incontrolabilă, de data aceasta internă, este absența aptitudinilor (intelectuale sau de alt ordin) pentru un anumit domeniu de studiu.

Sentimentul de control asupra activității și rezultatului ei este fundamental pentru efortul și perseverența elevilor în fața dificultăților, aceștia fiind, de fapt, predictorii importanți ai reușitei. Pe de altă parte, reușita reiterată are consecințe favorabile asupra motivației pentru învățare. Și invers, atunci când elevul își închipuie că rezultatele sale slabe sunt efectele unor cauze incontrolabile, mai ales dacă sunt percepute ca nemodificabile (stabile), el se simte depășit de împrejurări și, în consecință, lipsit de responsabilitate.



Elevii care s-au confruntat cu eșecuri repetate trăiesc acut sentimentul că nu pot stăpâni situația și tind să dezvolte ceea ce se numește **neputință dobândită** (sau **incapacitate dobândită / resemnare învățată**). Convinși că nu stă în puterea lor să efectueze ceea ce li se cere, fie pentru că nu au capacitatea mentală necesară, fie pentru că există alte obstacole care li se par de netrecut, ei renunță la orice încercare de a ieși din impas.

Elevii cu **incapacitate dobândită** sunt înclinați să-și atribuie reușitele unor cauze externe, instabile și necontrolabile (norocul, un subiect ușor la o probă de evaluare, indulgența profesorului etc.), iar eșecurile unor cauze interne, stabile și tot necontrolabile, cum ar fi capacitatea intelectuală. Ei tind astfel să se devalorizeze, au așteptări pesimiste față de probele școlare și consideră inutil orice efort, abandonându-se unui destin resimțit ca implacabil.

Concepția asupra inteligenței, adică modul în care elevii își reprezintă inteligența – **ca un dat înnăscut și stabil** sau **ca o aptitudine evolutivă**, ce se poate dezvolta – le influențează semnificativ motivația și implicarea în procesul de învățare.

Cei din prima categorie tind să atribuie eventualele rezultate nemulțumitoare dotării lor intelectuale mai slabe și, ca urmare, să evite riscul unor evaluări negative. Pentru a-și proteja imaginea de sine, ei se angajează strict în acele tipuri de activități ce le pot aduce o apreciere pozitivă (de obicei activități rutiniere), sustrăgându-se de la activitățile complexe, care le-ar oferi condiții propice pentru progresul intelectual. Elevii din a doua categorie cred că inteligența evoluează și, deci, poate fi îmbunătățită. Ei acceptă mai ușor și sunt dispuși să încerce abordări noi în caz de eșec, deoarece nu-l percep ca pe un semn de deficit intelectual, ci doar ca pe o dovadă că au recurs la o strategie de învățare neadecvată.

În general, elevii performanți își atribuie succesele efortului depus, perseverenței, competențelor și inteligenței lor, insuccesele fiind puse mai ales pe seama unor cauze interne, instabile și controlabile, precum pregătirea insuficientă.



Acești factori determinanți se traduc prin **indicatori motivaționali** (sau **comportamente de învățare**): **alegerea** (opțiunea elevului de a întreprinde o activitate de învățare); **angajamentul cognitiv** (utilizarea unor strategii de învățare, atenția, concentrarea); **perseverența** (tenacitatea); **performanța**.

Un elev motivat este un elev care se angajează în sarcinile de învățare (angajament cognitiv), consacându-le timpul necesar (perseverență).

- **Angajamentul cognitiv** corespunde gradului de efort mental depus de elev în realizarea activității. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puțin angajat în plan cognitiv.
- **Perseverența** se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității. Cu cât elevul este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp și-și va spori, astfel, șansele de reușită. Dimpotrivă, lipsa de motivație antrenează tendința de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimul necesar.
- **Reușita** sau **performanța** reprezintă simultan o consecință și o sursă a motivației, pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia.

Cercetările arată că un **elev motivat** se angajează în activitate, apelând la strategii eficiente de învățare, bazate pe comprehensiune și stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență). Acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei tipuri de percepții, vorbindu-se atunci de o dinamică motivațională funcțională.

Dimpotrivă, **elevul demotivat** recurge adesea la strategii de evitare, care-i permit să amâne sau să eludeze îndeplinirea activității, ceea ce coboară și mai mult nivelul celor trei factori motivaționali determinanți: percepția asupra valorii activității, asupra propriilor competențe și asupra controlabilității acțiunii. Vorbim atunci de o dinamică motivațională disfuncțională.



2.2. Factori externi ai motivației

Factorii externi care influențează dinamica motivațională sunt grupați în patru categorii:

1. factori relativi la **societate**, care se referă la valori, cultură, legi etc.;
2. factori relativi la **viața personală a elevului**, care se referă la familie, prieteni etc.;
3. factori relativi la **instituția școlară**, care vizează regulamentul școlar, orarul etc.;
4. factori relativi la **clasă** care se referă la următoarele aspecte: (A.) **activitatea pedagogică** (de predare-învățare) propusă în clasă, (B.) **profesorul însuși**, (C.) **climatul de muncă și colaborarea** dintre elevi, (D.) **sistemul de recompense și pedepse** utilizat de profesor pentru stimularea motivației elevilor, (E.) modalitățile de **evaluare** utilizate de profesor.

Profesorul nu poate influența decât în mică măsură sau deloc factorii din primele trei categorii, în schimb îi poate controla pe cei din a patra categorie: **factorii relativi la clasă**.

(A.) ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ

Există două tipuri de activități pedagogice desfășurate în clasă: **activitățile de predare**, în care profesorul este actorul principal și **activitățile de învățare**, unde rolul principal îi revine elevului.

Activitatea de predare

Rolland Viau consemnează câteva **tehnici care favorizează motivația elevilor**.

- Se începe cu o anecdotă sau cu o problemă de soluționat care să trezească interesul și curiozitatea elevilor.
- Se prezintă planul expunerii (de exemplu, sub formă de întrebări sau de obiective).
- Înainte de a explica un concept sau un fenomen, se face apel la cunoștințele lor anterioare, întrebându-i cum și-l explică.
- Se ilustrează relațiile dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor.
- Se dau exemple din mediul lor cotidian sau care țin de interesele lor.



- Li se cere elevilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană.
- Se fac analogii sau se folosesc metafore din domeniile care-i interesează.
- Pentru fiecare etapă, profesorul le oferă un model, arătându-le cum se procedează.
- Se utilizează diferite mijloace de învățare (suporturi audiovizuale, afișe etc.).

Activitatea de învățare

Rolland Viau indică **zece condiții** pe care trebuie să le îndeplinească activitatea de învățare pentru a stimula motivația elevilor:

1. Trebuie să fie semnificativă în ochii elevului, adică să intre în câmpul său de interes, să se armonizeze cu proiectele personale și să răspundă preocupărilor sale. Această condiție favorizează percepția elevului despre valoarea activității. Cu cât este mai semnificativă, cu atât elevul o consideră mai interesantă. A da sens unei activități înseamnă: să se țină seama de temele apreciate de elevi în alegerea conținuturilor activităților, să se aloce un timp pentru a argumenta utilitatea activității pentru cursul respectiv și pentru programă, în ansamblu.

2. Trebuie să fie diversificată și integrată altor activități.

Diversificat - se referă la faptul că sarcinile sunt variate, nu se dă o singură sarcină (de ex. aplicarea repetitivă a unei singure proceduri, precum analiza de text). Repetarea aceleiași activități zi de zi este demotivantă din cauza caracterului său rutinier. Activitățile diversificate întăresc percepția elevului asupra controlabilității, mai ales dacă el are posibilitatea să aleagă activitățile care-i convin.

Integrat altor activități - se referă la faptul că activitatea să se înscrie într-o secvență logică. Elevul înțelege mai ușor valoarea unei activități dacă va constata că aceasta are legătură cu cea anterioară și cu cea care va urma.

3. Trebuie să reprezinte o provocare pentru elev, să nu fie nici prea dificilă, nici prea ușoară. Asta înseamnă că activitatea este bine să fie suficient de dificilă, dar realizabilă. O dificultate prea mare duce la eșec, ceea ce afectează percepția elevului despre



propriile competențe. O activitate prea ușoară este demotivantă, pentru că nu stimulează angajamentul cognitiv.

4. Trebuie să fie **autentică** în ochii elevului, în măsura posibilului, să ducă la un produs, un rezultat asemănător cu ceva ce elevul poate regăsi în viața reală (de ex. un afiș, un articol de revistă, un interviu, un document audiovizual, un text electronic pe un site de internet, o piesă de teatru, un dosar de presă etc.) Trebuie, mai ales, evitat ca elevul să aibă sentimentul că activitatea nu prezintă interes decât pentru profesor și că nu este utilă decât pentru evaluare.

5. Trebuie să solicite **angajamentul cognitiv** al elevului, adică să-l determine să utilizeze strategii de învățare care favorizează înțelegerea, să facă legături între noțiunile deja învățate, să reorganizeze într-o manieră proprie informația prezentată, să formuleze propoziții etc. Asemenea strategii implică planificarea, clasificarea, organizarea, autoevaluarea. Această condiție influențează percepția elevului referitoare la propria competență, căci îi cere să-și investească toate capacitățile pentru reușita activității. Însă angajamentul cognitiv cerut trebuie să țină cont de posibilitățile elevului.

6. Trebuie să-l responsabilizeze pe elev, permițându-i să facă **alegeri**: tema, sursele de documentare, bibliografia de parcurs (în cadrul unei liste generale), alegerea membrilor unui grup de lucru, calendarul, durata de îndeplinire a sarcinii, modul de prezentare a rezultatelor etc. Toate pot fi stabilite de profesor împreună cu elevii. Profesorul trebuie să decidă însă elementele de învățare care rămân în responsabilitatea sa.

7. Trebuie să-i permită elevului să **interacționeze și să colaboreze cu ceilalți** pentru atingerea unui scop comun. **Cooperarea** suscită, în general, motivația elevilor, pentru că favorizează percepția despre propriile competențe și despre capacitatea lor de a controla activitatea de învățare. Activitățile axate pe **competiție** nu-i pot motiva decât pe cei mai puternici, adică pe aceia care au șansa de a câștiga. Elevii cu nivel mediu sau cei slabi au tendința să abandoneze.

8. Trebuie să aibă un caracter **interdisciplinar**, adică să asigure conexiunea cu alte domenii de studiu.



9. Trebuie să ofere **consemne clare**. Formularea precisă a cerințelor și condițiilor în care se va desfășura activitatea este esențială pentru angajamentul și perseverența elevului în sarcină. De aceea, profesorul trebuie să verifice că acesta înțelege ce se așteaptă de la el, care sunt obiectivele vizate, timpul de realizare etc.

10. Trebuie să se desfășoare într-o **perioadă de timp suficientă**. Durata prevăzută pentru o activitate în clasă trebuie să corespundă timpului real necesar unei sarcini corespunzătoare în viața curentă. Faptul că i se acordă elevului timpul de care are nevoie, îl ajută să dobândească o imagine pozitivă în privința capacității lui de a duce sarcina la bun sfârșit.

Deși profesorul și-ar putea dori ca toate activitățile de învățare pe care le propune elevilor să îndeplinească aceste condiții, mai realist ar fi ca el să-și fixeze un asemenea obiectiv pentru proiecte sau demersuri pedagogice complexe, integrând secvențe alcătuite din mai multe activități.

(B.) INFLUENȚA PROFESORULUI

Nivelul de competență a profesorului, concepțiile sale privind învățarea, ca și propria motivație de a-i învăța pe elevi au o influență considerabilă în motivarea elevilor. Aceste aspecte țin de sfera sa profesională.

O importanță decisivă în același sens o are tipul de relații interpersonale pe care le stabilește cu elevii. Onestitatea, echitatea, umorul, respectul diferențelor individuale și culturale, ca și empatia sa sunt de natură să genereze și să întărească motivația pentru învățare a elevilor.

Aceste trăsături de personalitate sunt necesare, dar nu și suficiente. Un profesor empatic și plin de căldură va suscita motivația elevilor săi numai dacă va fi și competent în organizarea și gestionarea clasei; dacă va ști, așadar, să creeze o atmosferă favorabilă învățării, antrenându-i pe elevi în toate deciziile, determinându-i să respecte regulile de lucru și de conduită care decurg de aici.



(C.) CLIMATUL CLASEI

Climatul clasei poate influența învățarea în mod semnificativ. El poate fi stimulat, incitant sau, dimpotrivă, tensionat, ostil, neproductiv și reflectă, de regulă, calitatea relațiilor interpersonale din clasă.

(D.) RECOMPENSE ȘI PEDEPSE

Rolland Viau împărtășește ideile proprii perspectivei cognitiviste și contestă valoarea recompenselor și pedepselor pentru activitatea de învățare. Evaluarea constantă a performanței unui elev, începând încă din ciclul primar, îl face pe acesta să nu mai învețe din plăcerea de a învăța, ci pentru consecințele învățării, adică pentru note sau pentru recompensele anunțate. Elevul înțelege că important este faptul de a reuși la probele impuse și de a obține mai târziu o diplomă. Astfel, se pierde sensul profund al învățării.

Recompensele materiale și cele constând în premii și note școlare pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen mediu și lung sunt dăunătoare pentru motivația de învățare, căci **îl împiedică pe elev să experimenteze și să-și asume riscuri**. Recompensele pot induce „*efectul de suprajustificare*”, adică motivația de învățare intrinsecă a elevului se diminuează din cauza recursului abuziv la recompense (prin note), văzute ca mijloc de a-l determina să învețe.

Recompensele pot totuși favoriza motivația intrinsecă atunci când aceasta este slabă, la început, sau când se prezintă sub forma unor comentarii pozitive care îl încurajează pe elev și îl conving că este capabil de rezolvarea sarcinii.

Încurajarea și recunoașterea meritelor pentru activitatea depusă rămân strategiile cele mai eficiente pentru a-i motiva pe elevi și pentru a le stimula curiozitatea intelectuală.

(E.) EVALUAREA

Rolland Viau exprimă o serie de critici legate de **evaluarea centrată pe performanță**.

- Ea suscită de obicei doar motivația celor mai performanți, demotivându-i pe cei cu nivel mediu sau slab.
- Ea blochează angajamentul cognitiv, elevii având tendința de a recurge mai degrabă la memorizare, decât la înțelegere.



- Ea ucide creativitatea: teama de eșec primează, astfel că elevii nu au curajul să caute idei și soluții personale.
- Ea duce la generalizări și etichetări după criteriul notelor.
- Ea generează competiție, rivalitate și ierarhii artificiale.

În schimb, el propune o **evaluare centrată pe procesul de învățare**, subliniind următoarele aspecte:

- Accentul se pune pe *proces*, mai curând decât pe rezultatul obținut. Performanța devine doar unul dintre indicii învățării, reținut printre alții. Progresul realizat de elev și efortul depus devin criterii importante de apreciere.
- Evaluarea progresului se face plecând de la indicatori complementari performanței, precum: dobândirea unor strategii de învățare eficiente, dezvoltarea autonomiei, a creativității.
- Examenul nu mai constituie principalul instrument de evaluare. Portofoliul (dosarul de învățare), în care sunt adunate lucrările importante ale elevului devine un instrument mai adecvat decât o probă de examen, deoarece el reflectă parcursul elevului, dezvoltarea sa și nu doar rezultatele obținute.

*

În microcercetările ce urmează, profesorii au făcut uz de viziunea lui R. Viau asupra motivației de învățare și au încercat să influențeze atât factorii interni, cât și pe cei externi, care determină comportamentele de învățare ale elevilor. În principal, ei și-au concentrat atenția asupra activităților de predare-învățare din clasă, au analizat cum este susținută activitatea de învățare prin studiul individual al elevului, acasă, și-au analizat cu mai multă atenție propria activitate și comportamentele de la clasă, colaborarea cu alți profesori ai școlii, dar și climatul clasei, disponibilitatea pentru comunicare și colaborare în clasă, modul în care ei înșiși fac uz de recompense și pedepse (și impactul pe care acestea le au asupra elevilor), în fine, modul în care realizează evaluarea, relevanța acesteia pentru copil și impactul ei asupra dezvoltării sale generale. Profesorii au încercat să-și cunoască mai bine elevii, să influențeze pozitiv percepția acestora despre valoarea activității pedagogice, despre propriile lor competențe și despre măsura în care elevii se simt capabili să controleze activitatea de



învățare. Astfel, au încercat să-i conducă pe elevi la angajament cognitiv crescut, la perseverență, la performanțe sporite și, în fapt, la creșterea motivației pentru învățare.

Referințe bibliografice

Bouchal, L. *Comment susciter chez les élèves le goût d'apprendre?*

<http://peysseri.perso.neuf.fr/PE2006/GFP03/MEM2007GFP03/GoutApprendre.pdf>

Demierbe, C. & Malaise, S. *La motivation scolaire. Comprendre la motivation pour la favoriser.*

http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Documents/121011_La-motivation-scolaire.pdf

Dessus, Ph. *La motivation en milieu scolaire.* IUFM Grenoble

<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html>

Lacroix, M-È. et Potvin, P. Université du Québec: *La motivation scolaire.*

<http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>

Lyonnet, I. *Les facteurs de la motivation scolaire: Eclairage théorique.*

https://www.google.ro/?gws_rd=cr&ei=PdnKUvHoLpKkyAOnt4DIDA#safe=active&q=Isabelle+LYONNET+Les+facteurs+de+la+motivation+scolaire:+Eclairage+th%C3%A9orique

Viau, R. *La motivation en contexte scolaire.* Canada: De Boeck Université, 1994.

Viau, R. *L'évaluation source de motivation ou de démotivation?*

<http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>

Viau, R. *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire.*

www.enseignement.be/download.php?do

Viau, R. *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage – une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés* (conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner »).

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

Viau, R. *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.*



http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves

Viau, R. *La motivation – condition de la réussite.*

<https://www.google.ro/#safe=active&q=la+motivation+condition+essentielle+de+la+r%C3%A9ussite+rolland+viau>

Viau, R. *La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions.* Revue VIE PÉDAGOGIQUE, no 115, avril et mai 2000, p. 5 à 8.

<https://www.google.ro/#safe=active&q=%E2%80%A2%09Rolland+Viau+%C2%AB+La+motivation+en+contexte+scolaire:+les+r%C3%A9sultats+de+la+recherche+en+quinze+questions>

Capitolul 3

Microcercetări realizate în școală

3.1. Percepția elevilor despre sarcinile de învățare

Daniela Beșliu,
profesor consilier școlar CMBRAE,
Școala Gimnazială nr. 113, București

1. Justificarea cercetării

Această cercetare a pornit de la ideea conform căreia dezvoltarea emoțională a copiilor este foarte importantă și de ea depinde evoluția și reușita lor în viață (în plan școlar, profesional, social etc.). Elevii selectați provin dintr-o clasă etichetată drept „clasă problemă”, etichetă ce le provoacă sentimente de neputință, frustrare, tristețe, nepăsare sau resemnare. Astfel, deși sunt elevi capabili și sensibili, ei și-au însușit eticheta și se comportă în consecință.

Având în vedere că sunt profesor consilier și că predau ore de Cultură civică la clasa selectată, am încercat să descopăr acele metode care să producă o schimbare în comportamentul copiilor, atât în atitudinea față de învățare, cât și în cea față de profesori.

De asemenea, am putut observa că disciplina Cultură civică, disciplină nouă pentru elevii clasei a VII-a, nu prezintă interes nici prin conținutul său, nici prin poziția / importanța pe care o are în ansamblul disciplinelor școlare. În contextul în care disciplinele sunt „ierarhizate”, în opinia elevilor și a părinților, în discipline de bază / importante și discipline relaxante / complementare, procesul de învățare la Cultură civică trebuie realizat în clasă, temele pentru acasă, în cazul acestei discipline fiind considerate inutile și de neînțeles.

Disciplina Cultură civică poate reprezenta oportunitatea exersării unor deprinderi de lucru care să susțină învățarea și, implicit, creșterea motivației și pentru alte discipline de studiu.



În plus, fiecare an școlar aduce dovezi pentru un proces de adâncire a demotivării, determinată de neadecvarea sarcinilor de lucru față de nivelul clasei și de interesele elevilor la aproape toate materiile școlare.

2. Metodologia cercetării

Două **ipoteze** de lucru au stat la baza acestei cercetări:

- Dacă în activitatea didactică din clasă sunt folosite metode activ-participative, atunci și motivația pentru implicarea în sarcină crește.
- Dacă profesorul are o atitudine pozitivă și formulează sarcini accesibile, care susțin creșterea încrederii în forțele proprii și a stimei de sine a elevilor, atunci crește și gradul de motivație pentru învățare a elevilor.

Pornind de la aceste prezumții, am realizat o cercetare-acțiune prin intermediul căreia mi-am propus să realizez împreună cu elevii următoarele **obiective**:

- creșterea participării și implicării elevilor în sarcinile de învățare în cadrul orelor de Cultură civică;
- utilizarea metodelor activ-participative;
- adecvarea sarcinilor la nivelul clasei;
- schimbarea imaginii de sine a elevilor.

Indirect am intenționat să schimb modul în care este percepută clasa, în ansamblu, de către unii dintre profesori.

Populația investigată: cei 29 de elevi ai unei clase a VII-a. Inițial, am intenționat să realizez cercetarea implicând colectivul clasei a VII-a A, etichetată ca fiind cea mai bună din serie. Deoarece nu aveam ore de Cultură civică la acești elevi, mi-am propus să folosesc informațiile oferite de profesorii care predau la clasă. Mi-am dat seama că, pe de o parte, realizarea unei cercetări la o clasă cu elevii căreia nu interacționezi decât ocazional ar fi dificilă, iar, pe de altă parte, clasa paralelă la care aveam ore de Cultură civică ar fi reprezentat un „*subiect*” mai interesant de analizat. Astfel, grupul țintă al acestei cercetări a



fost cea de-a doua clasă de a VII-a, o clasă etichetată de majoritatea profesorilor ca dificilă, indisciplinată, consumatoare de energie, neimplicată etc. Etichetele au fost însușite deja de cei mai mulți dintre elevii clasei, care se comportă conform așteptărilor profesorilor. Modul în care profesorii îi percep pe elevii clasei se reflectă și în metodele și tehnicile de lucru folosite în timpul orelor, fapt confirmat de către unii dintre profesori (activități de rutină, care presupun rezolvări scrise și care „*țin elevii ocupați*”).

Ca **metodă de cercetare**, mi-am propus să utilizez **ancheta pe bază de chestionar**. Astfel, am aplicat două chestionare: unul la începutul cercetării și unul de feedback, la finalul cercetării. Prin intermediul chestionarului inițial, am încercat să surprind părerile elevilor despre orele de Cultură civică și despre importanța acestei discipline pentru elevi, cum percep respondenții sarcinile de învățare primite și sub ce formă și-ar dori să fie date acestea (studii de caz, eseuri, exerciții etc.), ce tip de sarcini consideră că le-ar crește interesul pentru această disciplină și i-ar motiva să învețe și să se implice cu plăcere în activitățile propuse în cadrul orelor.

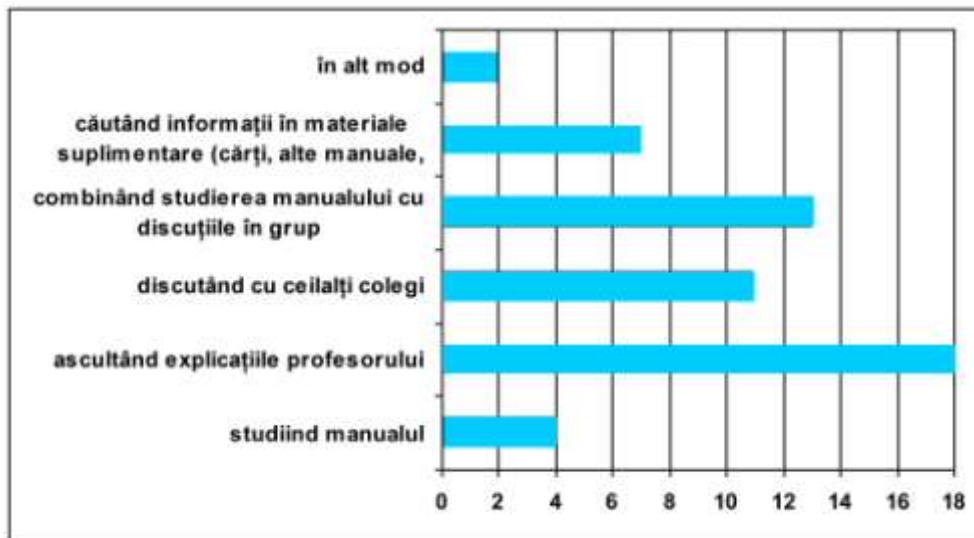
3. Prezentarea rezultatelor

I. Evaluare inițială. În urma aplicării și interpretării răspunsurilor oferite de elevi în chestionarul inițial, am obținut următoarele **rezultate**, care reflectă percepțiile elevilor despre valoarea activității/sarcinii de învățare:

La începutul activității de microcercetare, cei mai mulți elevi (18 din cei 27 chestionați) considerau că forma de activitate cea mai avantajoasă la disciplina Cultură civică este cea de lucru în grupuri mici/perechi. Același număr de elevi a afirmat că învață cel mai bine dacă ascultă cu atenție explicațiile oferite de cadrul didactic, așa cum se întâmplă de cele mai multe ori la lecții. De asemenea, copiii au considerat că este eficient pentru învățare să fie îmbinată studierea textului din manual cu discuțiile în grup (13) și discuțiile cu ceilalți colegi (11).

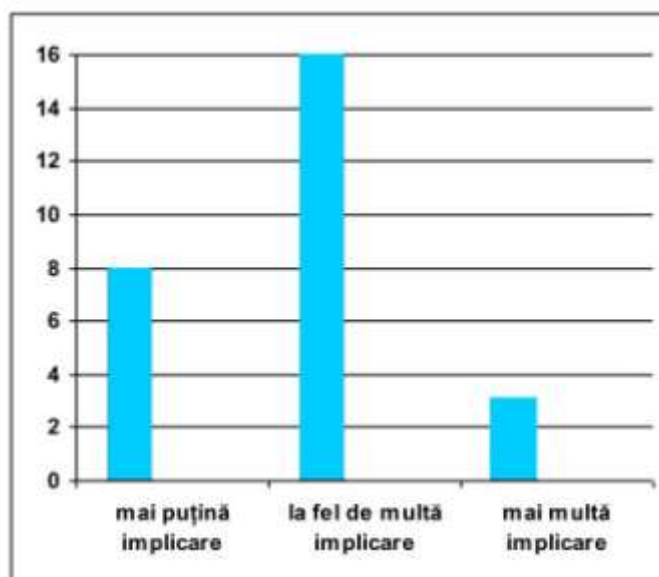


Figura 1. Modalitatea favorită de aflare a informațiilor noi în cadrul orelor de Cultură civică



Aparent, cei mai mulți dintre elevii clasei a VII-a investigați (16), consideră că disciplina Cultură civică merită o implicare similară cu cea pentru celelalte discipline studiate la școală, alți 3 elevi considerând că această disciplină este chiar mai importantă decât altele, precum Limba franceză sau Istoria. Dat fiind faptul că acest chestionar a fost aplicat de mine, în calitate de profesor de Cultură civică, este posibil ca răspunsurile elevilor să fi fost date în raport cu așteptările mele și nu în conformitate cu părerile proprii.

Figura 2. Implicarea elevilor conform importanței atribuite disciplinei Cultură civică





Opt dintre respondenți au fost de părere că disciplina Cultură civică merită mai puțină implicare în studierea ei decât alte discipline considerate de aceștia ca fiind mai importante (Matematică, Limba română, Limba engleză).

De asemenea, elevilor li s-a cerut să precizeze modalitatea despre care consideră că i-ar ajuta să obțină rezultate mai bune la orele de Cultură civică. Cel mai frecvent răspuns dat de respondenți a vizat implicarea acestora în timpul orelor (20 de copii), dar și continuarea și completarea studiului acasă (13). Elevii consideră că ar putea avea rezultate mai bune dacă li s-ar cere mai des părerea despre temele dezbătute sau dacă primesc explicații și lămuriri suplimentare atunci când le solicită. Alte răspunsuri au evidențiat importanța explicațiilor clare oferite de profesori în timpul orelor, a perseverenței elevilor în învățare („*învăț pentru fiecare lecție*”), a utilizării metodei proiectelor sau a caracterului ludic și destins conferit orelor de curs.

II. Măsuri ameliorative. După aplicarea chestionarelor și analiza răspunsurilor date am constatat că elevii de clasa a VII-a investigați își doresc să fie implicați activ în propria învățare. Prin urmare, am încercat să **îmi adaptez stilul de predare la nevoile copiilor**. Astfel, în cadrul orelor de Cultură civică accentul a căzut pe **adaptarea metodelor de lucru, pe diversificarea acestora și pe proiectarea unor activități care să crească gradul de participare a elevilor**.

Activități de învățare propuse pe parcursul cercetării-acțiune

- Una dintre primele activități propuse a fost **stabilirea modalității de notare**. Considerând că responsabilizarea și participarea la luarea deciziilor în clasă contribuie la creșterea motivației pentru învățare, am stabilit împreună cu elevii clasei, prin vot deschis, modalitatea de acordare a notelor.
- **Activități cu invitat** (colaborare cu prof. Liana Molnar, *Asociația Solmentis*)

Scopurile activității: creșterea nivelului de implicare în activitatea de învățare și îmbunătățirea imaginii de sine a elevilor clasei prin atenția deosebită acordată.



Ce s-a schimbat?

Unii dintre elevi au participat activ la activitate, fiind dornici să își spună punctul de vedere sau să afle mai multe despre subiect, deși, în mod normal, aceștia nu răspundeau decât dacă erau solicitați.

A crescut numărul elevilor care au respectat solicitările profesorului.

- **Jocul de rol**

Sunt reporter – interviu despre opinia personală în legătură cu una dintre informațiile din conținutul lecției;

Candidez la funcția de primar – discurs susținut în fața „alegătorilor” (lecția: *Autoritatea locală*);

În familie – Lecția *Funcțiile familiei*.

Exemplu: Lecția *Drepturile copilului*

Copiii au fost invitați în curtea școlii, unde au fost aliniați la linia de start. Fiecare elev a primit un bilet, în care era descris statutul lui („*fată de etnie romă cu vârsta de 13 ani*”, „*copil cu dizabilitate locomotorie/cu sindrom Down*”, „*băiat de religie musulmană provenind dintr-o familie de refugiați*”, „*băiat cu dese abateri disciplinare*”, „*fată cu rezultate foarte bune la învățătură, care participă la concursuri școlare*” etc.).

Li s-a explicat elevilor că vor fi citite câteva afirmații, iar ei vor trebui să stabilească dacă acestea corespund sau sunt permise copiilor care au statutul menționat pe bilet (exemplu de afirmații: *Are acces la învățământ gratuit. Se poate înscrie la cursul de pictură din școală* etc.). Cei care „se recunoșteau” în cele citite de profesor, trebuia să facă un pas în față; s-a observat poziția fiecărui personaj reprezentat de copii la sfârșitul jocului. Apoi, fiecare copil a citit drepturile din *Sumarul Convenției pentru drepturile copilului* și le-a identificat pe cele încălcate personajului pe care l-au interpretat.

La finalul orei, au fost fixate ideile de bază ale lecției, prin intermediul unor întrebări prestabilite de cadrul didactic: *Au toți copiii șanse egale? Ce drepturi le-au fost încălcate personajelor prezentate în bilete? Ce limitări, obstacole ați constatat că au întâmpinat personajele? Puteți afirma că aveți o altă perspectivă asupra anumitor aspecte ale vieții, în*



urma acestei activități? Care sunt lucrurile care v-au surprins? Cum v-ați simțit văzând că rămâneți în urmă? Dar când ați fost nevoiți să faceți un pas în spate? Ce limitări ale personajului vostru ați remarcat? De ce depinde fericirea unui om? Dar valoarea lui? Cum putem compensa nedreptățile din jurul nostru?

- **Exerciții creative**

Cvintet: Lecția *Mass-media și formarea opiniei publice*

„Știri

Corecte, imparțiale,

Judecând, interpretând, transmițând

Cetățenii se pot informa.

Mass-media.”

a. Lecția *Drepturile omului*

Elevii au fost împărțiți în patru grupe, fiecare grupă urmând să discute pe marginea următoarelor cerințe:

- *Toți avem calități unice și remarcabile. Cunoașteți pe cineva care are o calitate deosebită și pe care o apreciați? Descrieți persoana respectivă!*

- *Toți avem aptitudini diferite în domenii diferite. Puteți numi cel puțin două persoane care au aptitudini mai puțin întâlnite? Argumentați alegerea voastră!*

- *Este toată lumea la fel, egală? Suntem toți perfect egali? (Argumente pro și contra)*

- *Care este diferența între „A fi egal” și „A avea drepturi egale”?*

Reprezentantul fiecărei grupe a prezentat în fața celorlalți produsul muncii echipei sale.

b. Lecția *Președintele României*

Elevii au format trei grupe. Două dintre grupe au avut ca sarcină să organizeze campania electorală a unui candidat la președinția României, stabilind un nume sugestiv al candidatului și o listă de calități, patru probleme în rezolvarea cărora dorește să se implice studiind lista atribuțiilor președintelui menționate de Constituția României, un slogan electoral.



Cel de-al treilea grup a trebuit să analizeze propunerile colegilor, să aprecieze dacă propunerile candidaților respectă prevederile Constituției și să-și exprime opțiunea prin vot secret.

Candidat: ***Cinstit Bunescu***

Calități: corect, bun comunicator,
cu studii superioare,
interesat de viața poporului,
priceput, diplomat

Slogan: „Împreună spre mai bine!”

Mândru Calitățescu

cinstit, calități de lider, imparțial,
implicat în activități sociale,
serios, înțelegător,
apreciat de cei cu aceeași meserie

„Țara înainte de toate!”

- **Exerciții de dezvoltare personală**

Lecția *Demnitatea umană*

Joc: *Lista de aprecieri* - fiecărui elev i s-a prins pe spate câte o coală de hârtie pe care colegii au notat aprecieri pozitive, prin evidențierea comportamentelor benefice pentru individ și grupul clasei.



Elevii au avut posibilitatea, pe de o parte, de a identifica trăsăturile pozitive ale colegilor, iar, pe de altă parte, de a vedea cum sunt percepuți de către colegii lor și dacă această imagine coincide cu propria percepție despre sine.

III. Evaluare finală. La sfârșitul cercetării, înainte de încheierea anului școlar 2015 - 2016, am aplicat elevilor un chestionar de feedback. Acesta a conținut 5 întrebări care au vizat modul în care s-au simțit elevii la disciplina Educație civică, măsura în care utilizarea unor

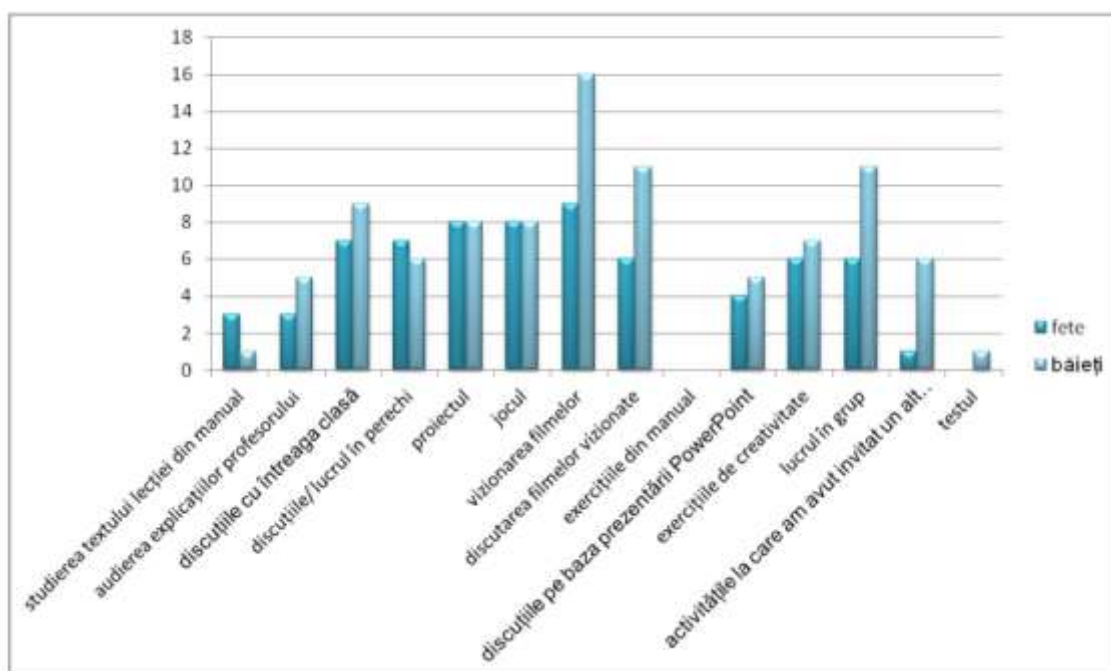


metode activ-participative de către profesor i-a motivat să învețe la această disciplină și dacă s-au simțit valorizați/apreciați de către colegi/profesor, în timpul orelor.

Chestionarul final a evidențiat faptul că activitățile care au motivat elevii să învețe la Cultură civică au fost: vizionarea unor filme (25), discuțiile și lucrul în grup (17), discuțiile cu întreaga clasă (16), proiectul (16), jocul (16), discuțiile/lucrul în perechi și exercițiile de creativitate (câte 13 răspunsuri). Elevii au fost solicitați să menționeze aspectele care i-au surprins la orele de Cultură civică, iar răspunsurile construite au vizat ca activități vizionarea filmelor (7), lucrul în grup (4), precum și condițiile de lucru, atmosfera din clasă – liniște, deschidere și răbdare din partea profesorului, glume etc. (7).

Se observă că modalitatea „*audierea explicațiilor profesorului*” își pierde poziția de lider în răspunsurile elevilor, locul său fiind luat de acele metode care au implicat elevii în activitatea didactică. De asemenea, se poate afirma că prin răspunsurile elevilor s-a demonstrat faptul că a fost corectă prezumția de la care s-a pornit la începutul acestei cercetări, conform căreia utilizarea metodelor activ-participative crește motivația pentru implicarea în sarcină a elevilor.

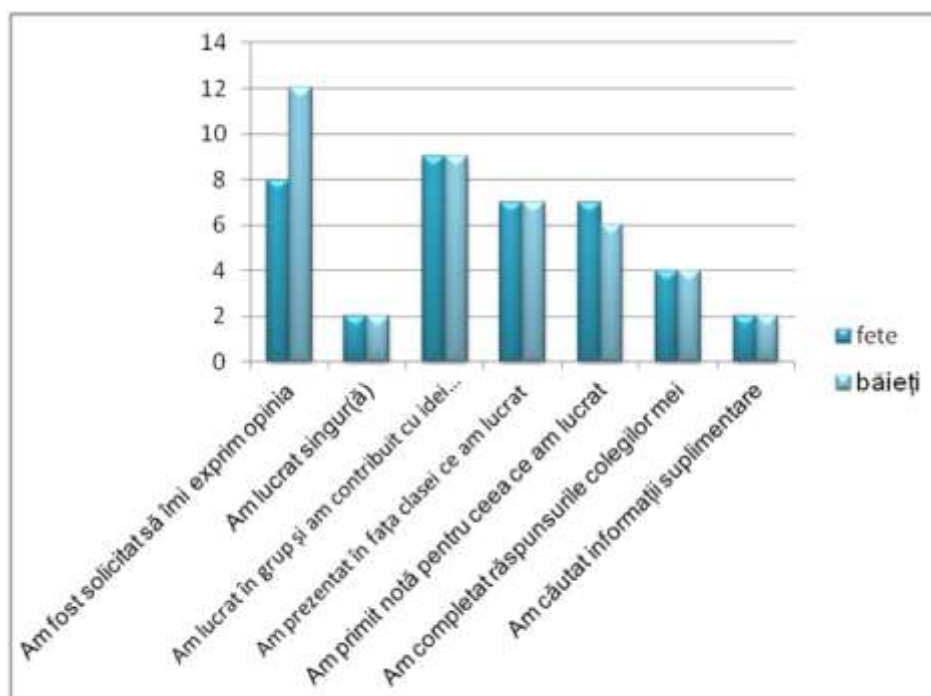
Figura 3. Activitățile care au stat la baza creșterii motivației pentru învățare a elevilor





Considerând că motivația pentru învățare se corelează cu imaginea de sine, cu felul în care elevii se simt valorizați, s-a cerut precizarea activităților care i-au făcut să se simtă apreciați. 20 de elevi au menționat discuțiile în care au fost solicitați să-și exprime opinia, 18 activitățile de grup în care au contribuit cu idei la produsul final și 14 activitățile în care au prezentat clasei ceea ce au lucrat.

Figura 4. Activitățile prin care elevii s-au simțit valorizați



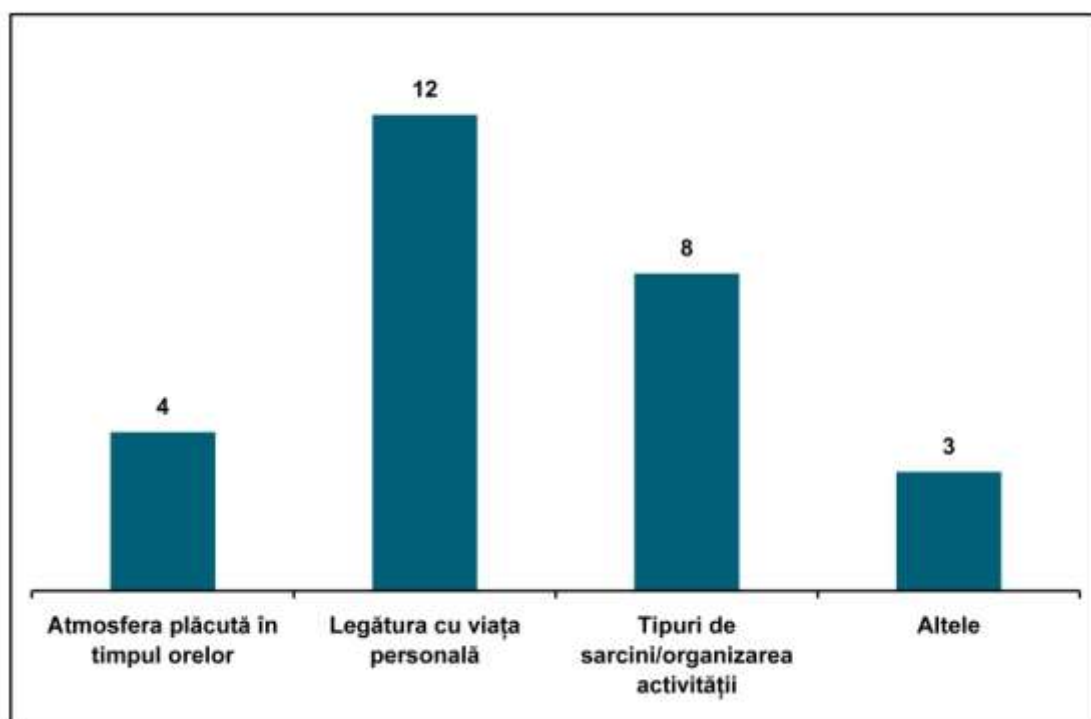
În cadrul chestionarului final, având de apreciat activitatea proprie pe parcursul anului școlar, 25 de elevi au exprimat păreri pozitive (emoticoane și simboluri de genul 😊 👉, *am participat cât am putut / m-am străduit să fiu activ, am avut curaj să întreb* etc.) și numai 2 elevi au considerat că au răspuns / s-au implicat mai puțin decât alții. Observațiile făcute pe parcursul lecțiilor indică însă că aceasta este, în multe cazuri, percepția asupra orelor/activității clasei în general și nu strict asupra propriei activități.

Cu intenția de a stabili măsura în care elevii consideră folositoare activitățile desfășurate în timpul orelor de Cultură civică, am cerut acestora să precizeze care a fost lucrul cel mai



folositor pe care l-au învățat/l-au făcut. 12 elevi au menționat legătura cu viața personală și preocupările specifice vârstei (6 dintre ei, comportamentul corect pe rețelele de socializare, 2 - analiza unor situații de viață, 4 - activități de dezvoltare personală), 4 au menționat atmosfera creată în cadrul orelor, iar 8 elevi s-au referit la tipuri de sarcini sau de organizare a învățării (vizionarea și discutarea filmelor - 6, lucrul în grup - 2, jocul de rol - 1).

Figura 5. Elemente care au contribuit la schimbarea percepției asupra sarcinilor de învățare și la creșterea motivației



Prin răspunsurile oferite, elevii au dat de înțeles că utilizarea metodelor activ-participative într-o mai mare pondere la clasă este un lucru bun, care îi motivează să se implice mai mult în activitățile de învățare, dar și să își schimbe atitudinea în clasă. Dintre aspectele apreciate de elevi pot fi amintite: *vizionarea unor filme, menținerea liniștii în clasă pe durata întregii ore, lucrul în perechi sau în grup, discuții deschise între colegi sau între elevi și profesora lor, realizarea unor activități practice, obținerea unor informații importante pentru viață, în timpul orelor.*



4. Concluzii

Implicarea în cadrul acestei cercetări a presupus un efort considerabil, atât din partea cadrului didactic, cât și din partea elevilor. Totuși, acest exercițiu a fost unul benefic, deoarece mi-a permis să identific nevoile și așteptările elevilor cu care am lucrat. Am constatat că **elevii așteaptă să se regăsească în orele de la școală cu preocupările și interesele lor, ei doresc să vadă că ceea ce învață are aplicabilitate în viața reală, că este confirmat în activitatea de zi cu zi și, mai ales, că aceste lecții se desfășoară într-o atmosferă relaxată, prietenească, benefică** pentru partenerii implicați în procesul de învățare, elevi și profesor, deopotrivă.

Ca urmare a celor identificate, am utilizat mai multe activități care s-au axat pe **lucru în echipă / perechi** sau pe **metode activ-participative**. Astfel, am constatat că elevii au devenit mult mai activi la oră, s-au implicat mai mult în rezolvarea sarcinilor și și-au asumat cu plăcere mai multe responsabilități decât înainte. De asemenea, la finalul cercetării, aceștia au afirmat că au observat schimbări atât în plan personal, cât și în timpul orelor de Cultură civică, iar notele obținute la această disciplină s-au îmbunătățit.

Elevii au apreciat atitudinea pozitivă, deschisă a profesorului, pe de o parte, precum și **formularea unor sarcini accesibile**, pe de altă parte, cauze care au stat la baza creșterii încrederii în forțele proprii și a stimei de sine a elevilor, și, implicit, a motivației pentru învățare a acestora.

Una dintre limitele acestei cercetări o constituie faptul că nu am putut afla dacă elevii și-au îmbunătățit comportamentul și în timpul celorlalte ore, ceea ce ar fi dus la schimbarea modului în care erau percepuți de către ceilalți profesori din școală.

În concluzie, consider că, prin intermediul acestei cercetări am reușit să îmi îmbunătățesc activitatea de la clasă, să caut și să găsesc metode potrivite care să stimuleze interesul elevilor pentru activitatea de la orele de Educație civică, să adaptez sarcinile de învățare ținând cont de interesele elevilor cu care am lucrat. De asemenea, consider că interesul elevilor pentru învățare a crescut, aceștia implicându-se mai activ în orele de Cultură civică.



3.2. Rolul autocunoașterii elevului pentru creșterea motivației sale pentru învățare

Nicoleta – Valentina Gafița,
profesor consilier școlar CMBRAE,
Liceul Teoretic „Alexandru Vlahuță”, București

1. Introducere

Prin educație trebuie să valorificăm în orice elev acele laturi pozitive, acele calități de care dispune și pe care le putem scoate în evidență pentru creșterea stimei sale de sine. De aceea, am pornit în investigație de la teoria lui Howard Gardner, care consideră că *„inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale și să recreeze aspecte ale propriilor experiențe”* (Gardner, H., 2006).

Am ales definiția (operaționalizarea) conceptului de inteligență ca fiind adaptarea individului la solicitările (școlare, sociale, emoționale) din mediul înconjurător și finalizarea acțiunilor întreprinse, cu ajutorul resurselor disponibile.

Elevii implicați în proiect sunt în clasa a VII-a și au vârste cuprinse între 13 și 14 ani. În proporție de 85%, au rezultate școlare slabe, având preponderent medii de 5 și 6. O parte dintre ei provin de la Centrul Social „Sfântul Nicolae”, cu care școala este învecinată. Grupul selectat mi s-a părut potrivit pentru această investigație, deoarece elevii sunt mai maturi decât colegii lor din clasa a VI-a și nu se află încă sub presiunea examenului de capacitate, precum elevii de clasa a VIII-a. Necesitatea proiectului rezultă însă, în principal, din nevoia elevilor de a depăși situații dificile din școală și din viață.

2. Metodologia cercetării

Punctul de pornire pentru această investigație a fost următoarea **ipoteză**: Dacă elevul se cunoaște pe sine corect, atunci el poate descoperi resurse interne suplimentare pentru a depăși situații dificile – inclusiv în învățare.



În scopul verificării acestei ipoteze, s-a realizat o cercetare-acțiune, având următoarele **obiective:**

- sprijinirea elevilor pentru a se cunoaște pe sine în mod corect;
- utilizarea autocunoașterii pentru depășirea unei situații (de viață sau de învățare) dificile.

Ca **metode de cercetare** s-au utilizat: **analiza de documente** (catalogul clasei, caietele și lucrările elevilor), **interviul de grup cu elevii** clasei și **interviul individual** cu doi elevi, aflați în situații dificile. Activitățile proiectului au fost susținute și de documentarea bibliografică, care a vizat studierea teoriilor legate de motivația învățării și de autocunoaștere.

Activitățile derulate în cadrul acestui proiect s-au desfășurat pe parcursul anului școlar 2015-2016, în mai multe etape: discuții premergătoare cu elevii, studiul documentelor școlare, investigarea propriu-zisă prin interviuri de grup și prin interviuri individuale (pentru realizarea unor studii de caz), adoptarea unor măsuri de ameliorare a situației (prin jocuri de autocunoaștere, realizarea de portofolii), evaluarea finală.

3. Prezentarea rezultatelor

I. S-au purtat discuții premergătoare cu elevii, referitoare la rolul autocunoașterii, în ceea ce privește creșterea motivației lor pentru învățare. S-a aplicat la clasă exercițiul Gardner (adaptat), pentru identificarea tipului de inteligență al fiecărui elev.

S-a observat că, la elevii acestei clase, cel mai întâlnit tip de inteligență este inteligența interpersonală, urmată de inteligența muzicală și cea vizuală.

II. S-au studiat documentele școlare ale clasei implicate în proiect (catalogul, caietele elevilor, portofoliile acestora) și s-a constatat faptul că, din cei 17 elevi ai clasei a VII a, la sfârșitul primului semestru erau 5 elevi în situație de corigență. Doi dintre elevi erau corigenți la o disciplină, iar 3 elevi la mai multe discipline; doi elevi erau cu situația școlară neîncheiată, un elev s-a transferat la o altă școală și a venit un coleg nou în clasă (ianuarie – februarie). În semestrul I, elevii acestei clase au acumulat un număr de 738 de absențe, dintre care 657 – nemotivate. Un elev avea media semestrială între 5 și 6, doi aveau medii între 6 și



7, doi elevi aveau medii între 7 și 8, patru aveau media între 8 și 9, iar doi aveau media peste 9. Din cei 17 elevi din clasă, 7 elevi nu aveau niciodată la ei caiete și 9 elevi nu luau deloc notițele în timpul orei.

Prin urmare, studiul documentelor școlare a evidențiat faptul că mai mulți elevi au rămas corigenți la una sau mai multe materii și câțiva au rămas cu situația școlară neîncheiată. Absențele școlare acumulate sunt în număr mare, majoritatea acestora fiind nemotivate. O mare parte dintre elevi nu au caiete la Educație civică și nici nu-și iau notițe în timpul orei.

III. Activitatea cu elevii s-a realizat prin interviul de grup prin care s-a urmărit să se afle: *cât de bine se cunosc elevii? cum fac uz de ceea ce știu despre ei? cât de mulțumiți sunt de soluționarea situațiilor de viață, din școală, de învățare? ce îi nemulțumește și ce vor să schimbe? cum pot face uz de calitățile lor pentru a putea produce schimbarea?*

Elevii își cunosc, în mare parte, potențialul, dar nu sunt dispuși să muncească mai mult (prin învățare), pentru a-l pune în valoare. Doar într-o anumită măsură fac uz de ceea ce știu despre ei. Sunt mulțumiți de soluționarea situațiilor de viață, de învățare, din școală, deși sunt conștienți că ar fi bine să studieze mai mult și să nu privească școala doar ca un mediu de socializare.

Cei mai mulți dintre elevi se simt remarcați de către profesori în cadrul orelor, unde calitățile lor ies în evidență.

Printre calitățile enumerate de ei sunt: *amuzant, prietenos, sportiv, înțelegător cu ceilalți*. Unii dintre ei și-ar dori *să se schimbe, să învețe mai bine, să-și schimbe comportamentul față de colegi, să-și dezvolte acele calități, care mai târziu îi pot ajuta să aibă o sursă stabilă de venit*.

IV. S-au desfășurat interviuri individuale cu doi elevi din clasă (C.A. și F.F.), pe baza cărora s-au realizat două studii de caz, fiecare înregistrând și planul individualizat de intervenție. Primul a urmărit-o pe eleva C.A. care avea acte de autoagresiune, comportament violent cu colegii și care nu-și găsea calități, altele decât „*nebunia, tristețea*”. Cel de-al doilea studiu de caz prezenta situația elevului F.F. care repetă pentru a doua oară clasa a VII-a. El a fost părăsit de mamă de mic și locuiește cu sora mai mare. Tatăl său este plecat la muncă în



Anglia. El este cel care are grijă de nepoții lui. Elevul este demotivat să învețe și absentează mult, deoarece muncește pentru a se întreține.

Pentru cei doi elevi, C.A. și F.F., s-au derulat mai multe ședințe de consiliere individuală, în care elevii au fost sprijiniți să găsească soluții la problemele cu care se confruntau.

Eleva C.A., care nu își identifica la începutul anului școlar nici o calitate (doar pe cea *de a enerva oamenii*), care nu se simțea iubită și apreciată, a descoperit ulterior că îi place muzica și că are ureche muzicală. Mama a înscris-o la Clubul Copiilor, Secția Canto, pe care o frecventează și în prezent. Acest lucru o face să se simtă fericită și valorizată și consideră că asta o poate ajuta în viitor, pentru a se înscrie la Liceul de Muzică.

Elevul F.F. lipsește mai puțin de la școală. Deoarece s-a convins că este o persoană muncitoare, a început să se implice mai mult în activitățile din timpul orelor. A început să scrie la ore, iar după o notă mică luată pentru neprezentarea unui portofoliu a început să-și facă și temele. Se gândește că poate să lucreze bine în domeniul construcțiilor, dar pentru asta are nevoie să finalizeze cel puțin opt clase. Dorește să urmeze o școală profesională de construcții.

V. După finalizarea etapei de investigare a situației de fapt din clasă, s-au aplicat măsuri de ameliorare a acestei situații. S-au organizat și desfășurat exerciții de autocunoaștere, gândire reflexivă și jocuri de rol. Jocurile de autocunoaștere desfășurate au fost: *Lucrurile de care sunt mândru*, *Ce aș fi dacă.....*, *Copacul cu persoane*, *Lista priorităților*, *Oglinda*, *Magazinul magic*, *Trenul*, *Naufragiul*, *Jocul numelui*, *Ultimul succes*.

În cadrul jocului *Lucrurile de care sunt mândru* elevii au scris cel puțin trei lucruri (legate de ei), de care sunt mândri: „sunt prietenos, optimist, iubitor, amuzant, fotbalist, muncitor, dansator etc.”. În cadrul testului *Copacul cu persoane*, fiecare s-a identificat cu o persoană din copac, situată cât mai sus. Jocul *Ultimul succes* reconfirmă rezultatele celor de mai sus, majoritatea povestind cel puțin două succese obținute.

Jocurile *Lista priorităților*, *Magazinul magic* (trimit un personaj de poveste să ducă la magazin trei defecte și să ia trei calități), *Naufragiul* (aleg doar trei obiecte pe care le pot lua pe o insulă pustie) i-au ajutat să se cunoască mai bine pe ei înșiși și să descopere cum ar reacționa în situații de criză.



Jocurile *Oglinda* (elevii își scriu calitățile pe o foaie, apoi ceilalți colegi scriu și ei calitățile aceluși coleg, prin schimbul de foi făcut la întâmplare între ei) și *Jocul numelui* (explicarea numelui, originea acestuia) i-au ajutat pe elevi să atingă un nivel de autocunoaștere mai ridicat.

Jocurile de cunoaștere interpersonală, la care au participat elevii din această clasă, au fost: *Familia mea* (un elev își alege membrii familiei – pe unii colegi de clasă – și își imaginează că discută cu aceștia, punându-i să le spună ceea ce își doresc să audă de la ei), *Sticla beată* (se așază în cerc, un copil joacă rolul *sticlei bete* și se clatină puternic, de la un copil la altul – aceștia susținându-l pentru a nu cădea și a nu se lovi), *Curentul electric* (transmiterea în cerc a unui impuls, de la unul la altul, cât mai repede).

Elevii au realizat și prezentat portofolii despre *Pericolele drogurilor licite și ilicite* și despre *Violență*.

VI. La finalul microcercetării s-a realizat al doilea interviu de grup cu elevii. Acesta a cuprins patru întrebări, care au vizat, în principal, disciplina Educație civică, dar și percepția elevilor față de utilitatea ei pentru autocunoaștere, pentru depășirea situațiilor problematice din școală și din viața cotidiană.

La întrebarea 1. *Cum au contribuit orele de Cultură civică de anul acesta la dezvoltarea voastră personală?* elevii au dat răspunsuri precum: „am învățat despre partide, despre politică, despre grupuri despre cum poți să fii mafiot (pentru că unii nu plătesc impozitele și taxele la stat) ... am aflat lucruri noi, am învățat să ne cunoaștem cu adevărat”;

La întrebarea numărul 2. *Ce v-a plăcut cel mai mult în desfășurarea acestor ore?* elevii au răspuns: „am aflat lucruri noi, am lucrat în echipă și separat portofolii și am făcut tot felul de jocuri, concursuri de desene pe tema antiviolență și antidrog”.

La întrebarea numărul 3. *Ce ați vrea să schimbați în cadrul orelor de Cultură civică?* elevii au răspuns: „nu aș schimba nimic.... poate aș vrea să nu mai scriem în fiecare oră, să ne descurcăm mai bine, atunci când suntem puși să prezentăm în fața clasei”.

La întrebarea numărul 4. *Cum credeți că v-ar putea ajuta cunoștințele dobândite la Cultură civică, în viața de zi cu zi, la celelalte materii, (sau chiar în alegerea unui anumit profil la liceu)?* elevii au răspuns: „am învățat să ne cunoaștem mai bine între noi, dar și pe



noi înșine, ne-am descoperit calitățile, care ne vor ajuta să învățăm și la alte materii și să alegem liceul la sfârșitul clasei a VIII-a”.

În opinia elevilor, orele de Educație civică i-au ajutat să se cunoască mai bine între ei, dar și pe ei înșiși. Au aflat lucruri noi. Le-a făcut plăcere să participe la diferite jocuri, concursuri și să deseneze pe marginea diferitelor teme discutate. O provocare pentru elevi a fost și faptul că fiecare a trebuit să-și prezinte portofoliul în fața clasei.

Nu ar dori să schimbe nimic în modul de desfășurare al orelor, doar să se descurce mai bine în prezentarea portofoliilor și să nu mai ia notițe la ore.

Elevii speră că prin cunoștințele dobândite și prin faptul că au reușit să se cunoască mai bine, să reușească în viitor la liceul visat și, mai târziu, să-și găsească un loc de muncă stabil.

4. Concluzii

Dacă la începutul acestei cercetări, mulți elevi ai clasei nu își identificau calitățile de care dispuneau, pe parcurs au început să le conștientizeze și să facă uz de ele. Elevii s-au descoperit pe ei înșiși și unii pe alții. Au rămas uimiți de calitățile lor și de faptul că alții au observat aceste calități la ei. În urma exercițiilor de autocunoaștere, de gândire reflexivă și a jocurilor de rol, au identificat situații practice în care și-au pus în valoare calitățile descoperite.

Stima lor de sine este la un nivel ridicat, ei fiind, în general, mulțumiți de ei înșiși. Jocurile și activitățile propuse le-au dezvoltat încrederea în sine și abilitățile de relaționare în diferite contexte.

Portofoliile întocmite au demonstrat faptul că doar în proporție de 50% elevii își fac tema la Educație civică. Notele slabe pentru o temă nefăcută i-au stimulat pe cei mai mulți să se pregătească mai bine. Elevii au afirmat că le este frică de note mici, astfel încât, chiar dacă ele reprezintă un factor de stres pentru copii, notele îi pot stimula să se pregătească mai bine.

Percepția elevilor asupra unei materii este în concordanță cu percepția (pozitivă sau negativă) asupra profesorului care predă acea materie.

Cele două studii de caz au condus spre o autocunoaștere mai bună a subiecților, în primul caz eleva în cauză și-a descoperit calitatea de a cânta, de a relaționa bine cu colegii, ceea ce a condus la renunțarea la acte de autoagresiune, dar și la acte de violență față de



colegi. Cel de-al doilea caz a evidențiat faptul că motivația elevului față de rezultatele școlare a crescut, deoarece a observat că fără note de trecere nu poate absolvi opt clase, lucru de care are nevoie pentru parcursul său profesional ulterior. A început să scrie la ore, să absenteze din ce în ce mai puțin și chiar să realizeze sarcinile de lucru în timpul orelor sau ca temă de casă (realizarea portofoliilor cerute).

Elevii au reușit să se cunoască mai bine pe ei înșiși, dar și între ei, au aflat lucruri noi, și-au descoperit calitățile și au obținut primele indicii pentru orientarea lor școlară de mai târziu.

Concluzia acestei investigații este că autocunoașterea elevilor, cunoașterea și aprecierea realistă a calităților de care ei dispun, stilul profesorului și relația stabilită între profesor și elev influențează puternic motivația elevilor pentru învățare. Aceste rezultate vor reprezenta un punct de sprijin și de pornire pentru activitățile de orientare școlară și profesională, precum și pentru activitățile de consiliere din clasa a VIII-a.

Referințe bibliografice

- Călineci, M. *Drept la țință: Ghid de dirigenție și consiliere educațională*. București: Editura Educația 2000+, 2008.
- Gardner, H. *Inteligențe multiple*. București: Editura Sigma, 2006.
- Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008.
- Lemeni, G., Porumb, M. *Consiliere și orientare – Ghid de educație pentru carieră – Activități pentru clasele V-VIII*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2004.
- Neculau, A. *Psihologie – Manual pentru clasa a X a*. Iași: Editura Polirom, 2004.
- Stoica - Constantin, A. *Conflictul interpersonal*. Iași: Editura Polirom, 2004.
- Ulete, F. *Proiectarea și realizarea orei de consiliere școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
- Vernon, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2006.



3.3. Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare

Luana Lavinia Ioniță,
profesor consilier școlar CMBRAE,
Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, București

1. Cadrul teoretic al cercetării

Oprindu-ne asupra motivației, ne-am propus să încercăm să pătrundem, pe această cale, în cunoașterea personalității preadolescentului. Analizând ființa umană în diferite etape ale evoluției sale, suntem îndreptățiți să credem că orice fapt psihic are funcții motivaționale: „*Percepem ceea ce ne interesează, voim ceea ce ne place, memorăm selectiv. Prin acțiune educativă sunt apoi introduși acei determinatori motivaționali ai conduitei care să corespundă idealului de personalitate, pe care dorim să-l realizăm*” (Dan-Spânoiu, G., 1981, p. 34).

Motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă cu rol de suport în elaborarea diferitelor procese și capacități psihice. Psihologia școlară definește motivația ca „*ansamblul de stimuli sau mobiluri-trebuințe, montaje, tendințe, atracții, interese, convingeri, năzuințe, intenții, vise, aspirații, scopuri, idealuri – care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini*” (Verza, E. et al., 1987, p. 139), iar ceea ce are elevul ca prim proces de realizat, ca cea mai importantă dintre activitățile sale și care îl afectează în mare măsură, este pregătirea intelectuală, instruirea sau, mai simplu spus, învățarea.

Ținând seama de conținutul psihologic al motivelor, de relația motiv-învățare-scop atât de importantă în adolescență, cât și de criteriul valorii social-morale a motivelor, Doina Vintilescu realizează următoarea clasificare pe care o reținem ca un cadru teoretic relevant pentru cercetarea noastră: **motive sociale (dorința de prestigiu, de comunicare); motive cognitive (curiozitatea științifică); motive de ordin afectiv (dragostea de părinte); motive profesionale (aspirația către o profesiune); motive de autorealizare (dorința de succes).**



Motivația, alături de inteligență, aptitudini și voință, este una dintre variabilele cele mai importante pentru obținerea performanțelor școlare și profesionale. Motivele învățării școlare, precum și cele referitoare la alegerea profesiei evoluează odată cu dezvoltarea intelectuală și afectivă a elevilor. Ele se schimbă, se fixează sau se corectează pe măsură ce aceștia își cunosc mai bine aptitudinile și își concentrează interesele.

Întrebându-ne „*Ce tip de motivație primează în preadolescență?*”, putem realiza o analiză a motivelor, după cum urmează:

- **Dorința de afiliere** - preadolescentul merge la școală, învață conștiincios, mai ales spre a face plăcere familiei. Părinții se interesează de ceea ce face la școală, îl laudă și uneori îl recompensează. La acestea se adaugă și dorința de a corespunde așteptărilor cadrelor didactice, dorința de a fi împreună cu prietenii, dorința de a face ceea ce fac ceilalți covârșnici (sesizăm aici tendința spre conformism).
- **Tendințele normative** - potrivit acestora, preadolescentul capătă obișnuința de a se supune la norme, la obligații, căci părinții, profesorii, societatea îi cer acest lucru.
- **Teama de consecințe** - preadolescentul se supune obligațiilor și de teama consecințelor neascultării.
- **Ambiția** - stimulentele este, uneori, dorința de a fi printre primii. Exagerările în acest sens pot duce la sentimente negative de concurență, ostilitate față de colegii „rivali”. De preferat este stimularea „întrecerii cu sine”, dorința de a obține rezultate din ce în ce mai bune, fără a privi cu invidie la performanțele altora.
- **Curiozitatea** - este o formă a motivației cognitive sau epistemice. Această motivație este o specie particulară a motivației intrinseci (Allport, G.W., 1981, p. 226). Curiozitatea este privită ca o trebuință de a obține informație, fără a avea nevoie de adaptare imediată.

Notele și aprecierile date de cadrele didactice în decursul anilor de școală sunt încorporate în imaginea de sine, în nivelul de aspirație al elevului, până la o vârstă ele sunt asimilate și „*ca măsură a inteligenței*”. Nivelul de aspirație este în funcție de aptitudinile fiecăruia. Ambianța socială are și ea un rol hotărâtor. Aspirațiile, după părerea lui Andrei Cosmovici (1998), sunt în raport cu condițiile materiale și culturale în care se dezvoltă



copilul. Succesele obținute duc la creșterea nivelului de aspirație; implicit, eșecurile au drept urmare scăderea pretențiilor.

Aspirația, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării și chiar la soluționarea unor probleme. Performanța crește în raport cu motivația, până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin (legea Yerkes – Dodson). Modelul profesorilor poate fi un exemplu demn de urmat, contribuind la o justă autocunoaștere, la constituirea imaginii de sine corespunzătoare. Cu cât conștiința de sine este mai bine conturată, cu atât autoaprecierea (capacităților, faptelor, atitudinilor proprii) se realizează corespunzător. Totdeauna imaginea de sine se dezvoltă pe bază de comparații (opuneri) cu imaginea de „noi” (în care copilul se include, dar păstrându-și personalitatea) și imaginea de „altul” – „acela care nu sunt eu”. Ceea ce este mai important iese la iveală. Părinții și educatorii, prin felul lor de a fi, influențează dinamica psihologică a copilului și creează motivații pozitive sau de evitare a unor materii.

Cercetările de psihologie pun în evidență superioritatea tipului de motivație optimă, adică a unei motivații de intensitate medie, care evită extremele: submotivarea și supramotivarea. D.F. Berlyne susține că există un nivel optim al stării de veghe, o măsură a gradului de excitație a creierului și un echivalent al stărilor de impuls, iar organismul va acționa astfel încât să mențină acest nivel optim: el va încerca să ridice nivelul stării de veghe, dacă acesta este prea scăzut și va încerca să-l reducă, dacă este prea înalt (în Popescu Neveanu, P. et al., 1987, p. 141).

Ioan Neacșu (1999) concepe nivelul optim al comportamentului motivat ca fiind definit de ideea activismului, dezvoltării și angajării. Nivelul optim operează atât în sensul stimulării, cât și al reducerii tonusului activității, variind cu particularitățile personalității fiecărui elev, cu nivelurile de autoreglare a tensiunilor anticipative, perceptivă sau acționale, cu tipul de sarcini de învățare ș.a.

Producerea și menținerea unei motivații optime se poate realiza și printr-un proces de autocontrol conștient exercitat de persoana respectivă. Conștientizarea propriei motivații este mediată de relațiile sociale ale individului (mai ales în etapele de debut ale acestui proces). Este posibil ca aria motivației optime să varieze atât în funcție de tipul de activitate (tipul de sarcină), de caracteristicile personalității, cât și de stadiul de dezvoltare al persoanei și al



relațiilor cu mediul. Cercetările existente relevă dependența optimumului motivațional de particularitățile tipului de sistem nervos. Persoanele care aparțin tipului puternic echilibrat pot să suporte presiuni psihice mari, legate de sarcini mai dificile, în timp ce sistemul nervos slab și cel dezechilibrat nu reușesc o asemenea prestație. Persoanele capabile să facă față unor solicitări complexe și dificile pot să nu se mobilizeze suficient în fața unor sarcini mărunte, pe care să le rateze. Tipul slab se mobilizează excesiv în raport cu toate sarcinile de adaptare.

Aici intervine și anxietatea. Ea este un fel de auto-întărire negativă care produce energetic o supramotivare perturbatoare cu efecte de blocaj. Performanțele persoanelor cu anxietate ridicată sunt grevate calitativ de acest sentiment. Când oamenii se află sub tensiune sau depresie, preferă situații familiare pe care le pot controla cu ușurință, în timp ce experiențele noi și complexe cer o dispoziție normală, alertă, sănătoasă (Radu, I., 1991, p. 233). În dinamica motivației trebuie urmărit și versantul opus, situația în care motivele, dorințele și aspirațiile sunt blocate, contrariate. În acest caz apare: conflictul, frustrarea, stresul.

Ideal este ca în procesul educațional să se găsească formula optimă de îmbinare a motivației interne cu motivația externă, îndeosebi cu cea legată de sfera psiho-morală a personalității, de așa manieră încât stimularea actuală concretă a conduitei de învățare să se conjuge cu o atitudine a elevului în general pozitivă, favorabilă față de învățare. În procesul de învățământ se pune problema ca motivația să devină o pârghie cu ajutorul căreia profesorul să poată controla, influența și dirija procesul formării și funcționării abilităților și pozițiilor elevului față de învățatură. Nesiguranța cognitivă generează neliniște și tensiune afectivă. Aici acționează legea Yerkes și Dodson: mobilizarea și montarea prea puternică în planul unor trăiri emoționale extrinseci învățării fac elevii să lucreze impulsiv, sub presiune, în nesiguranță. Sunt induse modificări importante la nivelul tuturor proceselor participante la învățare: scăderea stabilității și capacității de concentrare a atenției pe termen lung, predominanța memoriei mecanice, gândire dezlănătă, dezorientată, diminuarea rezistenței la oboseală. Atunci, pentru a compensa cât de cât efectul perturbator, conduita de învățare trebuie susținută din afară, cu ajutorul acelor proceduri întăritoare noncognitive (în Popescu Neveanu, P. et al., 1987, p.150).

Atitudinea de siguranță de sine este cea care facilitează drumul spre optimumul motivațional. „*Cine crede în inteligența altora*, scria marele eseist și educator francez Jean



Guehenno, *o provoacă, o face să se nască*”. Experiența pe efectul Pygmalion îi dă dreptate. De fapt, suntem noi înșine cei care ne stabilim limitele printr-un fenomen de educație, de cultură. Nu poate să existe motivație fără încredere în sine, iar pentru asta este nevoie de privirea pozitivă a celorlalți.

2. Metodologia cercetării

Populația investigată

Determinarea populației de elevi care face obiectul cercetării s-a realizat luând în considerare drept criteriu de includere una dintre clasele de preadolescenți cu care lucrez în mod direct și care reprezintă pentru mine o provocare profesională din perspectiva motivării acestora pentru învățare. Am ales clasa a VII-a A, din Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, având un număr de 25 de elevi, dintre care 23 au răspuns solicitării.

Structura grupului investigat:

- gen: 7 fete și 18 băieți;
- vârstă: 3 elevi cuprinși între 12 și 13 ani; 22 de elevi cuprinși între 13 și 14 ani;
- mediu de școlarizare: urban;

Perioada de derulare: septembrie 2015 – iunie 2016;

Ipotezele cercetării:

- **Ipoteza 1:** Dacă factorii energizanți ai devenirii personalității - motivația, interesul, echilibrul emoțional - prezintă repere certe de maturizare, atunci preadolescenții sunt capabili de exercitarea rolurilor și statusurilor, adaptându-se școlar și social în mod dezirabil.
- **Ipoteza 2:** Dacă imaginea de sine a preadolescentului este pozitivă, atunci stima de sine crește și, în relație direct proporțională, crește motivația pentru învățare.

Obiectivele cercetării:

- **Obiectivul 1:** determinarea unui proces de conștientizare a factorilor ce duc la maturizarea conduitei de către elevul preadolescent;



- **Obiectivul 2:** evidențierea acțiunii motivației, intereselor și a altor factori energizanți benefici pentru preadolescent, în sensul facilitării adaptării sale școlare și sociale;
- **Obiectivul 3:** evidențierea reperelor valorice după care preadolescenții își structurează imaginea de sine.

Metode și instrumente de cercetare utilizate

Am utilizat **metoda anchetei pe bază de chestionar** (vezi Anexa 2) pentru colectarea unor date cantitative legate de valorile ce stau la baza conduitei elevilor preadolescenți, relațiile interpersonale, percepția de sine, atitudinea față de învățare și aspecte legate de anxietate în relație cu școala.

De asemenea, pentru date calitative am apelat la **analiza produselor activității**. În investigarea personalității sunt folosite cu precădere inventare, chestionare, scale, teste proiective, toate permițând abordarea analitico-sintetică a personalității, a structurilor ei dominante, esențiale. Pentru a obține cooperarea subiecților (dat fiind negativismul și dorința de a nu se supune, specifică preadolescenților), pentru ca datele să fie cât mai aproape de realitate și cât mai productive (știind că, în condiții de impunere, productivitatea psihică este limitată), pentru a obține și stimula interesul printr-o formulă de cercetare care să dea impresia de libertate de acțiune, deblocând reținerile sau inhibițiile, am ales aplicarea unei probe de tip **eseu** pe care am denumit-o „*Eu, față în față cu școala*”. Această probă constă într-o compunere pe care elevii au realizat-o despre ceea ce gândesc cu privire la sine în relație cu școala și învățarea, în general.

Instructajul verbal adresat subiecților a fost următorul: „*Vă rog să redactați un eseu cu titlul **Eu, față în față cu școala**, relatând cât mai multe lucruri despre voi, despre dorințele voastre în relație cu școala și despre ce credeți voi despre a învăța, în general. Vă puteți exprima orice opinie privitoare la aceste aspecte. Lucrările sunt anonime, nu le veți semna, însă cine dorește acest lucru poate să o facă. Puteți elabora lucrările acasă, când veți dori, cu rugămintea să mi le aduceți atunci când considerați că sunt gata.*”

Acest instructaj a urmărit responsabilizarea preadolescenților, asigurarea anticipată a sincerității, eliminarea condițiilor restrictive cu privire la conținut, formă ori timp de redactare, incitarea preadolescenților și stimularea exercitării dreptului lor la opinie cu privire la acest subiectul sensibil: „*școala și învățarea*”.



Modalitatea de prelucrare a acestor compuneri, date fiind multitudinea și diversitatea informațiilor privind percepțiile preadolescenților asupra școlii și a relației acesteia cu maturizarea propriei personalități, a fost de tip analitic. Analiza a vizat trei sfere de raportare ale adolescenților, și anume: **ce gândesc cu privire la școală și la sine, ce sentimente trăiesc în realitatea școlară și socială și cum acționează în consecință sau cum și-au propus să acționeze**. Astfel, au fost urmărite atitudini față de școală de tipul: nemulțumire / mulțumire, insatisfacție / satisfacție, descurajare / curaj, respingere / acceptare, revoltă / acceptare, neîncredere / încredere. De asemenea, s-a urmărit corelarea cu sistemul propriu de valori și valorizarea acestuia ca atare, opiniile cu privire la optimizarea imaginii de sine (nevoi, preferințe, dorințe, perspective). Alte aspecte care au fost conotăte în analiza efectuată au fost: **coerența** (ea demonstrând consecvența gândirii și nivelul ei de dezvoltare, spiritul, suplețea intelectuală, logica expunerii ideilor), **contradicțiile și contrazicerile** (care denotă profunzimea gândirii, superficialitatea, armonia și maturitatea personalității, tendințele agresive latente).

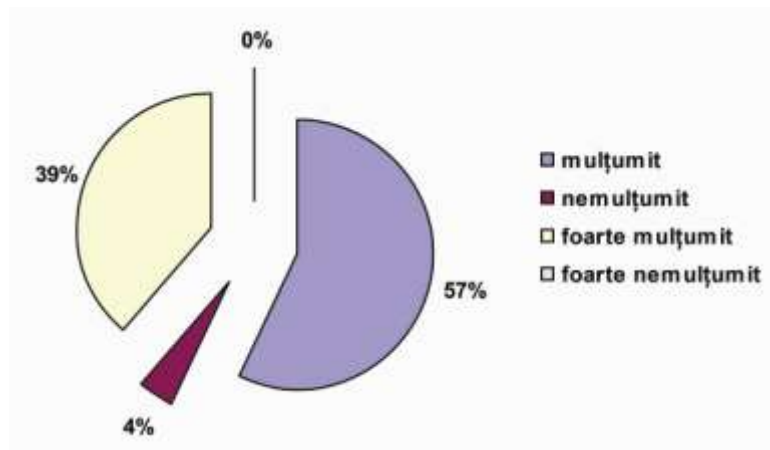
3. Rezultatele cercetării

A. Percepția de sine

Un prim aspect vizat de această cercetare a fost cel al **imaginii de sine** a adolescenților, pe care am identificat-o prin intermediul următorilor lui:

Itemul nr. 1: „Cât ești de mulțumit de felul tău de a fi?” a avut următoarea distribuție a răspunsurilor:

Figura 1. *Imaginea de sine la preadolescenți (distribuția indicatorilor de satisfacție)*





Itemul nr. 2: „Cât de mult te afectează ce cred ceilalți despre tine?” a avut următoarea distribuție a răspunsurilor:

foarte mult - răspund 3 preadolescenți / **13,04%**

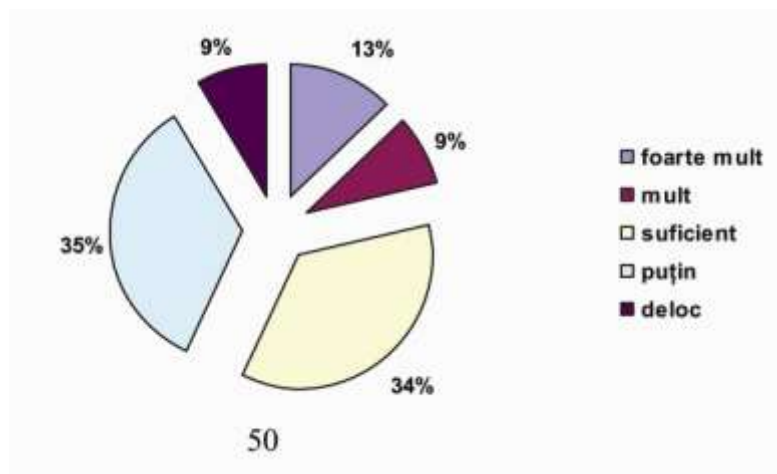
mult - răspund 2 preadolescenți / **8,69%**

suficient - răspund 8 preadolescenți / **34,7%**

puțin - răspund 8 preadolescenți / **34,7%**

deloc - răspund 2 preadolescenți / **8,69%**

Figura 2. *Imaginea de sine la preadolescenți*
(distribuția indicatorilor de raportare la opinia celorlalți)



Itemul nr. 3: „Pentru care din următoarele realizări te poți considera mândru?” a avut următoarea distribuție a răspunsurilor:

realizări școlare - 12 preadolescenți / **52,17%**

realizări extrașcolare - 2 preadolescenți / **8,69%**

grupul meu de prieteni - 9 preadolescenți / **39,13%**

familia mea - 14 preadolescenți / **60,86%**

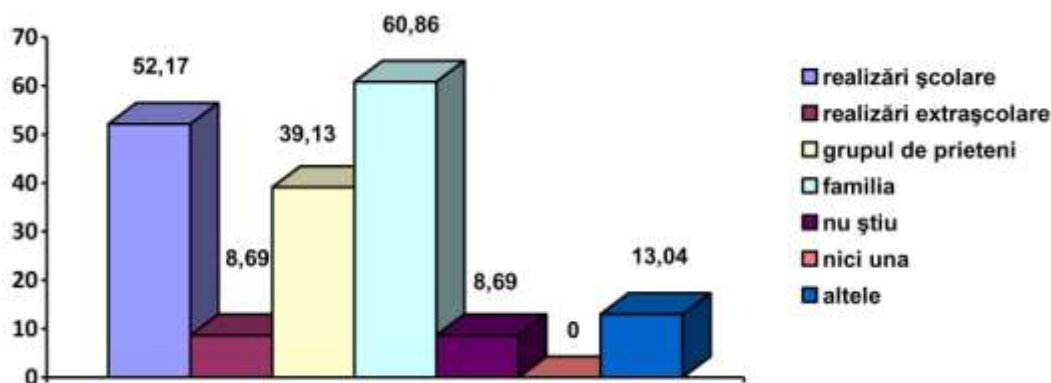
nu știu - 2 preadolescenți / **8,69%**

nici una - 0 preadolescenți / **0%**

altele - 3 preadolescenți / **13,04%**



Figura 3. Imaginea de sine la preadolescenți (distribuția indicatorilor realizărilor personale - procente)



Cu privire la cunoașterea propriei persoane ar trebui să nu existe, în cazul preadolescenților, probleme majore, fiindcă nimic nu ne este mai apropiat decât ființa proprie și, în același timp, nimic nu ne este mai drag decât aceasta. Deci care sunt problemele pe care le ridică atitudinea față de sine? Există întrebări pe care fiecare dintre noi ni le-am pus pregnant mai ales la vârsta adolescenței și acestea sunt: *Cât de valoroși suntem și, în consecință, cât de mult ne stimăm pe noi înșine? Cât de corectă, de obiectivă este evaluarea imaginii noastre?*

Din histogramele de mai sus se observă că aproape trei sferturi dintre preadolescenții chestionați sunt mulțumiți de sine (cu toate că aceștia s-au raportat la eul fizic), și într-o proporție aproape egală și ne semnificativă se situează cei foarte mulțumiți și cei nemulțumiți; mai puțin de jumătate consideră că îi afectează suficient ceea ce cred ceilalți despre ei și, într-o proporție destul de apropiată de aceștia, cei pe care îi afectează puțin părerea altora (sunt de remarcat procentele extreme, foarte mici, pentru „deloc” și pentru „foarte mult”); în ce privește realizările pentru care aceștia sunt mândri pe primul loc apare grupul de prieteni, apoi familia și pe locul trei realizările școlare (respectiv rezultatele evaluărilor).

Imaginea de sine și încrederea în sine sunt elemente cheie ale sistemului personalității și al comportamentelor interpersonale și sociale ale tuturor oamenilor, nu numai al preadolescenților și, de aceea, se mizează în actualitate foarte mult pe cultivarea stimei de sine, mai ales în mediul școlar și familial, pe susținerea formării unei imagini de sine pozitive și a dezvoltării încrederii în propria persoană.



B. Motivația pentru studiu a preadolescenților

Aspectul atât de discutat de către practicieni în educația de astăzi, și anume cel al motivației pentru studiu a preadolescenților, a fost interpretat prin intermediul itemului nr. 9 din chestionarul aplicat, item ce a vizat ierarhizarea motivelor care îl determină pe copil să învețe. Ținând seama de faptul că motivele sunt cauzele conduitei preadolescentului, mai exact cauzele interne ale comportamentului, este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea lor.

Sensul subiectiv al conduitei preadolescentului diferă profund de la un elev la altul, în funcție de motivul care stă la baza ei. Motivul este trăit ca tensiune care furnizează energie copilului în toate acțiunile pe care le desfășoară. De aceea, contează foarte mult sursa care produce tensiunea, ea fiind cea care condiționează **natura, intensitatea, durata și calitatea motivației**.

Itemul nr. 9: „Indică cel puțin trei din motivele care te determină să înveți, în ordinea importanței pe care o acorzi acestora (notând cu 1 pe cea mai importantă și cu 3 pe cea mai puțin importantă)”

În funcție de numărul de alegeri ale motivelor care determină preadolescenții să învețe, s-au obținut următoarele rezultate:

notele - 15 preadolescenți

accesul la un liceu de prestigiu - 11

preadolescenți

speranța într-un viitor mai bun - 11

preadolescenți

noutatea cunoștințelor - 10 preadolescenți

apropierea tezelor / lucrărilor - 8

preadolescenți

reușita profesională - 6 preadolescenți

aprecierea/ respectul celorlalți - 4

preadolescenți

laudele - 3 preadolescenți

promisiunile părinților - 3 preadolescenți

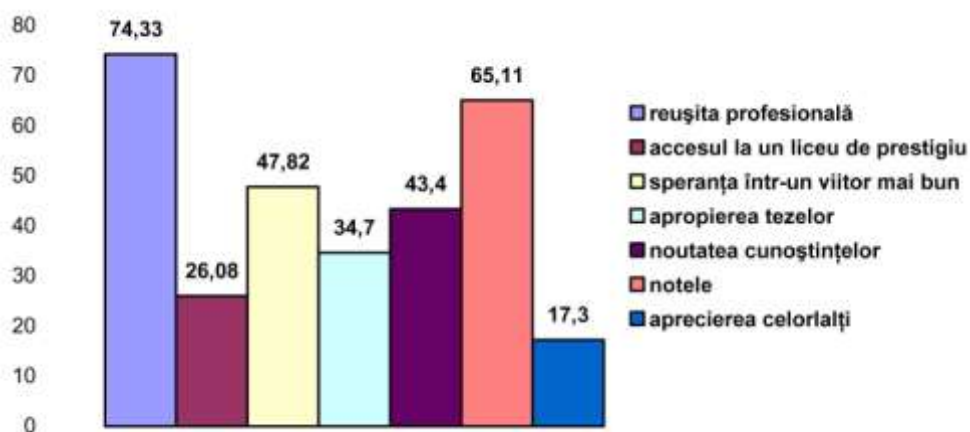
banii sau bunurile oferite pentru rezultate –

1 preadolescent

altele - 0 preadolescenți



Figura 4. Motivația pentru învățare (distribuția motivelor - procente)



În funcție de locul acordat de adolescenți motivelor ce stimulează învățarea, a fost stabilită următoarea ierarhie:

- motivele sociale (dorința de prestigiu, de reușită profesională, de acces la un liceu de prestigiu);
- motive de autorealizare (dorința de succes, speranța într-un viitor mai bun);
- motive de ordin afectiv (emoția generată de apropierea tezelor sau lucrărilor, resimțite ca o constrângere);
- motive cognitive (curiozitatea științifică, noutatea cunoștințelor);
- motive profesionale (aspirația către o profesiune);

Percepția asupra învățării a reieșit din prelucrarea itemilor nr. 4, 5, 6, 7, și 8.

Itemul nr. 4: „Cât de important este pentru tine să înveți?” înregistrează următoarea distribuție a răspunsurilor:

foarte important - răspund 9 preadolescenți / **39,13%**

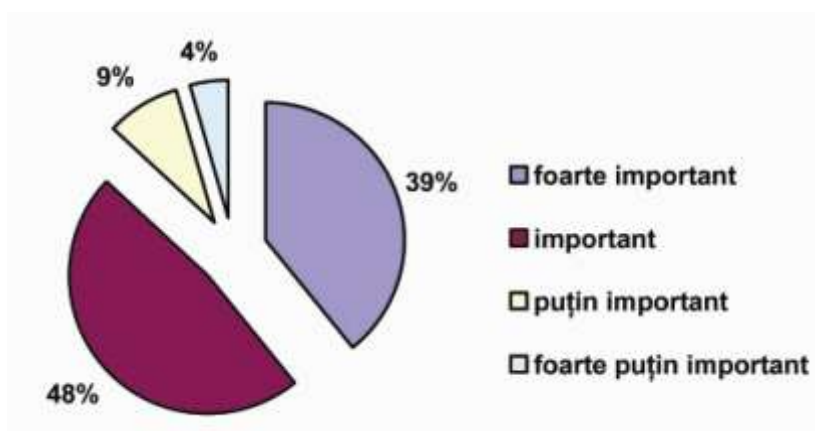
important - 11 preadolescenți / **47,92%**

puțin important - 2 preadolescenți / **8,69%**

foarte puțin important - 1 preadolescent / **4,34%**



Figura 5. Importanța învățării (procente)



Sunt cu certitudine edificatoare aceste date, procentele însumate pentru răspunsurile *foarte important* și *important* acoperind aproximativ întregul eșantion de preadolescenți investigat. În consecință, ne-am întrebat cum se pregătesc elevii preadolescenți pentru școală și, implicit, pentru susținerea evaluărilor. Am aflat date despre pregătirea lor din itemii următori ai chestionarului privind conduita la preadolescenți:

Pentru **itemul nr. 5: „Ți-ai stabilit un program de studiu care să-ți asigure pregătirea pentru a reuși la școală?”** am obținut:

DA - 10 preadolescenți / **43,47%**

NU - 13 preadolescenți / **56,53%**

Itemul nr. 6: „Dacă da, respecți acest program?” înregistrează următoarea distribuție a răspunsurilor:

în foarte mare măsură - 3 preadolescenți / **13,04%**

în mare măsură - 7 preadolescenți / **30,43%**

în suficientă măsură - 0 preadolescenți / **0%**

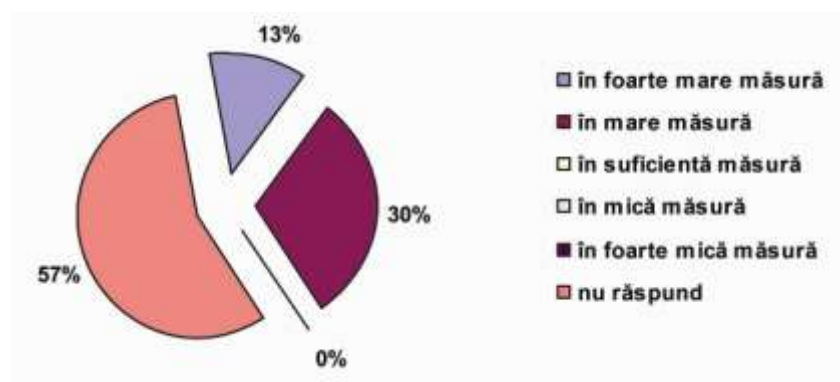
în mică măsură - 0 preadolescenți / **0%**

în foarte mică măsură - 0 preadolescenți / **0%**

nu răspund - 13 preadolescenți / **56,53%**



Figura 6. Stilul de învățare (distribuția indicatorilor perseverenței)



Preadolescenții care și-au stabilit un program de studiu în vederea pregătirii pentru școală respectă acest program, ceea ce ne certifică faptul că aceștia sunt serioși, conștiincioși și perseverenți, privind cu maturitate viitorul lor educațional și nu numai.

Am încercat, de asemenea, să găsim și stilul care predomină în învățare la preadolescenții de astăzi, cu toate că este știut că nu există stil de învățare pur, ci o combinație a acestora, ele primând și în funcție de ceea ce adolescentul învață. I-am întrebat în consecință pe cei 23 adolescenți care au răspuns chestionarului:

Itemul nr. 7: „Cum îți place să înveți?” înregistrează următoarea distribuție a răspunsurilor:

- ascultând informația** - 7 preadolescenți
- participând la discuțiile de grup** - 2 preadolescenți
- văzând textul, imaginile** - 6 preadolescenți
- urmărind desfășurarea proceselor** - 0 preadolescenți
- recitind informația** - 13 preadolescenți
- rescriind materialul informațional** - 4 preadolescenți
- aplicând, punând în practică noțiunile** - 12 preadolescenți
- în alt mod** - 2 preadolescenți (ascultând muzică și repetând)

Stilurile de învățare preferate și uzitate cel mai des de către preadolescenți sunt, conform datelor obținute, cel vizual și cel kinestezic. Este important de reținut că un stil de învățare este generat de o combinație între stilurile descrise mai sus, ele implicând atât aspecte senzoriale



(modalități specifice de învățare), abilități cognitive specifice (tipuri de inteligență), cât și modalități diferite de raportare la experiența directă cu cunoștințele și de implicare a emisferelor cerebrale (stilurile cognitive).

Aceste date ne demonstrează că preadolescenții se pregătesc pentru școală în conformitate cu standardele de optimalitate - respectarea criteriilor diversității metodologice, corectitudinii tehnologice și valorilor de relevanță și obiectivitate, deci conduita lor se maturizează, iar rezultatele devenirii personalității sunt dezirabile social.

Următorii itemi au intenționat să surprindă eficiența, din perspectiva elevilor preadolescenți, a instrucției școlare pentru asigurarea succesului în învățarea școlară.

Pentru **itemul nr. 8: „Consideri că sunt mai eficiente pentru tine...”**, se înregistrează următoarele răspunsuri:

orele propriu-zise din orarul școlar - 11 preadolescenți / **47,82%**

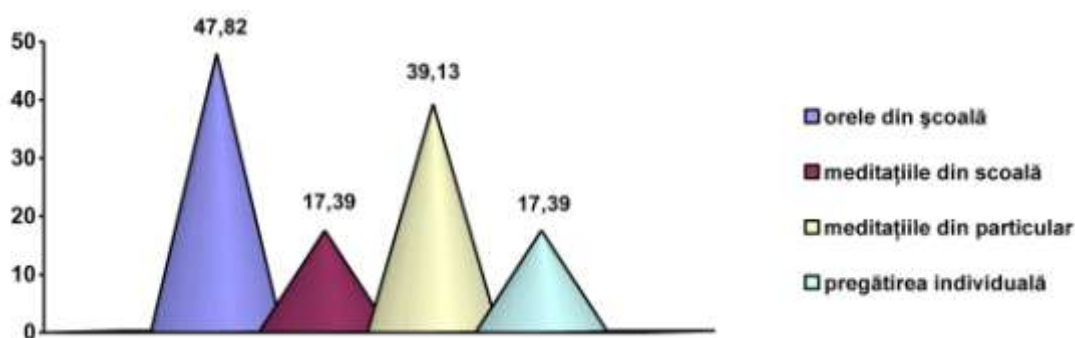
orele de pregătire efectuate la școală - 4 preadolescenți/ **17,39%**

orele efectuate în particular (meditațiile) - 9 preadolescenți / **39,13%**

orele în care te pregătești singur acasă - 4 preadolescenți / **17,39%**

nu răspund - 1 preadolescent

Figura 7. Distribuția indicatorilor de importanță a orelor alocate studiului (procente)



Aceste date surprind percepția elevilor asupra faptului că meditațiile (școala paralelă) nu sunt cele mai eficiente în pregătirea lor în vederea susținerii evaluărilor școlare, ci orele școlare. Orele în care elevii se pregătesc singuri acasă au aceeași pondere cu orele de pregătire suplimentară din școală, pe care preadolescenții le frecventează. Dacă un preadolescent luptă



pentru un rezultat înalt la evaluare, nu-i sunt suficiente cunoștințele pe care le acumulează la școală sau singur, prin studiu individual. El este nevoit să facă meditații, iar acestea înseamnă costuri materiale în plus pentru familia sa (dacă și le permit; deseori familia trebuie să aleagă care vor fi disciplinele de studiu la care copilul poate fi meditat, în funcție de veniturile familiei, de statutul său economic).

C. Anxietatea ca factor de maturizare a conduitei preadolescenților

O parte dintre preadolescenți suferă mai mult sau mai puțin de fobii (reacții de teamă) față de evaluările pe care le au de susținut, reacții care, în general, ar trebui să dispară de la sine. Uneori însă teama elevului se poate transforma într-o trăsătură durabilă de personalitate care se numește anxietate. Dacă această trăsătură există, preadolescentul ajunge să reducă la minimum aprecierea despre sine, conștiința valorii proprii. De obicei, anxietatea apare cu o frecvență mai mare la acele persoane al căror nivel de aspirație și a căror nevoie de autorealizare întâmpină diferite obstacole. Este însă posibil ca manifestări anxioase să fie observate și la elevii buni, mai ales în anticiparea „eșecului subiectiv” în preajma unui examen (doresc să obțină cel mai bun rezultat posibil). În aceste cazuri, tensiunea emoțională mobilizează noi rezerve energetice ale elevului în vederea reușitei.

Am încercat să surprindem aceste aspecte în cercetarea prezentă prin intermediul întrebărilor care urmează.

Itemul nr. 10: „În ce măsură simți teamă privind susținerea examenului de Bacalaureat?”

în foarte mare măsură - 3 preadolescenți / **13,04%**

în mare măsură - 11 preadolescenți / **47,85%**

în suficientă măsură - 3 preadolescenți / **13,04%**

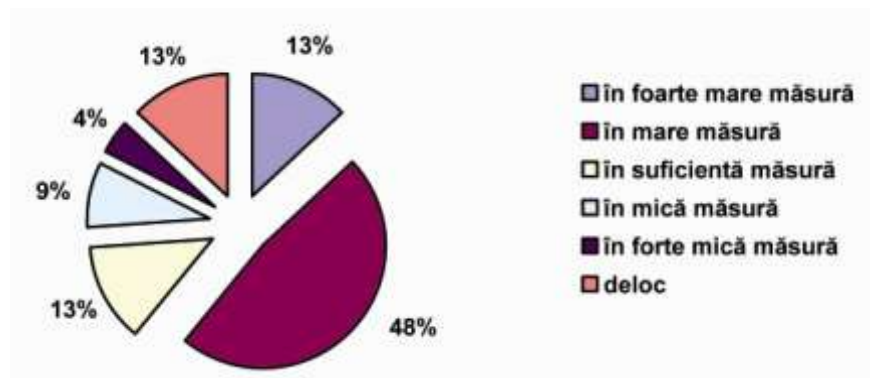
în mică măsură - 2 preadolescenți / **8,69%**

în foarte mică măsură - 1 preadolescent / **4,34%**

deloc - 3 preadolescenți / **13,04%**



Figura 8. *Anxietatea (distribuția indicatorilor de prezență a fricii de evaluare - procente)*



Este deci evident că starea de teamă privind susținerea evaluărilor există, proporțiile răspunsurilor pozitive demonstrând acest fapt. Dacă însumăm aceste procente, observăm că 48% din preadolescenții testați prezintă în conduita lor temeri privind evaluarea. Cum trăiesc ei aceste temeri am încercat să surprindem în cele ce urmează:

Itemul nr. 11: „Cum trăiești această stare (ce simți)?”

Stări pozitive sau neutre identificate: „simt ceva pozitiv, mă simt OK (2 răspunsuri), mă simt foarte bine, nu simt nicio stare negativă privind școala, nu mă simt nici speriată, nici fericită, nu simt nimic”, nu răspunde (1 elev).

Stări negative, discordante, identificate de elevi: „că voi fi ascultat din ceea ce nu știu și voi lua nota 2, mi-e frică de notele mici, am uneori goluri în burtă de frica a ceea ce se poate întâmpla, de frică, pentru că din senin se pot întâmpla lucruri rele, simt frică și nervozitate față de mine și față de părinți, sunt supărat și îmi este frică că spun ceva greșit și sunt punctat slab, mi-e frică și urăsc să fiu ascultată din ce nu știu, nu mă simt mereu pregătit la ore, îmi este frică să eșuez în viitor și să iau note mici, îmi este puțin frică de note, dacă iau note mici profesorii și colegii mă vor privi în alt mod, simt că mă poate opri să fac ce o să fac eu în viitor (sport), mă panichez și mă streszez prea mult, teamă și emoție (îmi transpiră mâinile și mă înroșesc), îmi este teamă că voi fi batjocura celorlalți copii.”

Aceste date au fost completate cu informații colectate din eseul “Eu, față în față cu școala”; am reținut următoarele aspecte:

„Profesorii ne mai păsuiesc de unele note mici, știind că de obicei învățăm și luăm note mari... suntem norocoși că avem profesori care își cunosc bine meseria și ne dau lecții de



viață... trebuie să fim recunoscători școlii, pentru că învățăm atâtea de la ea... Unii vor să învețe și nu au condiții, iar unii dintre noi nu vor să învețe deși au toate condițiile necesare... Nu poți face nimic în viață fără școală.”

„Eu la școală nu simt nimic. Nu simt bucurie, nu simt tristețe, nu simt nimic... ar trebui să dăm cât mai puține teste, de exemplu săptămâna trecută am avut aproape în fiecare zi câte un test... Aș mai schimba clasa. Să fim mai uniți.”

„Eu la școală aș schimba multe lucruri. Unul dintre ele ar fi programul școlar cu doar 5 ore și o pauză mai lungă pentru masă, iar orele să le alegem noi... Să dăm mai puține teste... Să meargă tabla SMART din clasă.”

„Eu îmi fac temele zilnic acasă și le pregătesc cu foarte mare atenție. Învăț mereu, deoarece vreau să am note cât mai mari posibil pentru a avea un viitor care să-mi ofere satisfacție profesională și bunăstare materială. De asemenea învăț să-mi îmbogățesc cunoștințele... în ceea ce privește obținerea notelor am observat că aceasta depinde de profesor, cât de exigent este sau dacă este bine dispus... Eu nu prea sunt de acord că la unele materii profesorii dau foarte des teste... elevii trebuie să se concentreze la materiile la care vor da evaluarea națională.”

„Dacă unii elevi nu și-au făcut temele să fie ajutați de colegi cu condiția să întoarcă și ei favoarea pe viitor.”

„Eu aș vrea ca la materiile ca muzica, desen, sport etc. să nu se mai ceară așa de mult și să nu se mai dea note mici, deoarece copiii din provincie primesc note mari, 10 pe linie fără să facă ceva și vor avea mediile mult mai mari față de alții... iar mie nu mi se pare corect.”

„Școala, locul unde te judecă toată lumea... este doar o bătrână clădire. Rar găsești profesori care vor să te învețe cum trebuie... dau 2 pentru ca nu știi ceva punctual... care dau teste grele și subiecte care nu sunt în materie... din cauza lor nimeni nu mai învață la materia respectivă... există colegi care stau toată ziua pe calculator și copie temele de la ceilalți... testele ar trebui să fie o foaie de examen cu materia pe 3 ani? ... în afară de acestea, școala mai mult ne muncește decât să ne învețe... de la sport m-a durut spatele o săptămână și încă mă doare... am multe probleme cu școala aceasta, dar stau și le înghit.”

Dacă sintetizăm datele obținute în **sentimente, acțiuni, atitudini față de școală, sugestii de optimizare a imaginii de sine**, observăm sentimente cu pondere negativă în



realitatea școlară; trei sferturi dintre elevii care au scris compunerile accentuează sentimente de frustrare, nemulțumire, insatisfacție, descurajare, acceptare, revoltă, în timp ce doar un sfert dintre aceștia se simt bine, echilibrați, în siguranță, confortabil sau nu au sentimente nici pozitive, nici negative.

De asemenea, modul în care acționează este extrem de limitat sau chiar inexistent, așteptând să se schimbe ceva, dar numai din perspectiva adulților reprezentativi (părinți sau profesori). Reacțiile sunt de a se complăce sau a suferi. Atitudinea față de școală și învățare este, în principiu, mai mult de respingere decât de acceptare, ca nevoi apărând cu pregnanță modificarea evaluărilor scrise ca pondere și structură, a atitudinii de lipsă de reciprocitate a colegilor, a sintonității clasei de elevi.

D. Valorile în conduita adolescenților

Problematika valorilor preadolescenților este, probabil, cea mai spinoasă dintre cele intenționate a fi dezbătute, dar și cea mai importantă, determinantă pentru conduita și pentru personalitatea lor. Ea a fost surprinsă prin intermediul **itemului nr. 12** din chestionar „*Ierarhizează cinci din valorile de mai jos pe care le consideri importante în definirea personalității tale*”.

În funcție de numărul de alegeri pe care adolescenții testați le-au făcut, s-a obținut următoarea ierarhie: **respect, prietenie, libertate, fericire, responsabilitate, sinceritate, comunicare, competiție, cunoaștere, onoare, dreptate, adevăr, dragoste, toleranță, perseverență, egalitate, credință, putere, flexibilitate.**

Studiile efectuate în anii trecuți de către Centrul de Studii și Cercetare pentru Probleme de Tineret și sintetizate într-un raport național, au reliefat că, dintre valorile sociale, tinerii au ales ca valoare primordială familia, apoi școala, urmate de dreptate și pace; din categoria valorilor referitoare la propria persoană, pe primele locuri se plasează prietenia, dragostea și munca; pe ultimele competiția, toleranța și timpul liber.

Studiul empiric pe care l-am realizat ne-a ajutat să privim dintr-o nouă perspectivă valorile preadolescenților și anume, din valorile definatorii pentru formarea personalității lor, adolescenții chestionați optează pe primele locuri pentru: **respect, prietenie, libertate, fericire, responsabilitate, sinceritate**, pe ultimele locuri situându-se: credința, puterea și



flexibilitatea. Pe locul alegerilor de mijloc se situează: egalitatea, dreptatea, adevărul, dragostea, toleranța.

Corelând aceste date cu cele ale *Cartei Drepturilor Fundamentale ale Uniunii Europene* și ținând seama de faptul că Uniunea Europeană are la bază valorile indivizibile universale ale demnității umane, libertății și solidarității, observăm că adolescenții de astăzi își raportează conduita la aceste valori, însă ele nu sunt primordiale pentru ei.

Locul pe care toleranța și egalitatea îl ocupă în clasificarea valorilor de către preadolescenți (acestea aflându-se pe ultimele locuri) demonstrează necesitatea ca în formarea personalității lor să se pună accentul pe educația pentru toleranță și acceptare a diversității, pe nediscriminare ca deziderat al supraviețuirii noastre sociale.

Am considerat necesară o **intervenție** cu privire la imaginea de sine, pentru care am derulat o singură activitate a cărei fișă o detaliez, restul urmând să se deruleze în primul semestru al anului școlar viitor.

Exercițiu – joc: „CALITĂȚILE PERSONALE”

Obiectivele activității:

- identificarea unor calități personale prin autoexplorare;
- identificarea unor calități personale pe baza caracterizării colegilor;
- formarea unei imagini de sine mai coerente, mai complete (prin suprapunerea modelului personal cu cel al colegilor).

Gradul de dificultate: mediu;

Locul desfășurării: sala de clasă;

Durata: aproximativ 40 de minute;

Tehnica utilizată: terapia prin joc, analiza personală;

Descrierea exercițiului:

Participanții stau în picioare cu câte o foaie de hârtie pe care o țin la spate cu mâna stângă. Fiecare participant trebuie să treacă pe la ceilalți și să scrie câte 1-2 calități pe foaia respectivă. La final, fiecare elev citește lista cu calitățile scrise de ceilalți și subliniază cu două linii calitatea cu care se identifică cel mai mult și cu o linie calitatea care nu li se potrivește, pe



care nu o înțeleg, nu o simt integrată în personalitatea lor. Această listă este citită în grupul mare.

Sarcina profesorului consilier este să urmărească atitudinea elevilor față de trăsăturile lor de personalitate și să formuleze întrebări ajutătoare în procesul cunoașterii și formării unei imagini de sine realiste la preadolescenți. Întrebări ajutătoare:

- Recunoști aceste calități?
- Ce te-a surprins cel mai mult? De ce te surprinde această calitate?
- Care sunt calitățile surprinzătoare, necunoscute?
- Când revedeți lista calităților personale, ce stări afective trăiți?
- Ce ați aflat despre voi în acest exercițiu?

4. Concluzii

Imaginea de sine și încrederea în sine sunt elemente cheie ale sistemului personalității și al comportamentelor interpersonale și sociale ale tuturor oamenilor, nu numai ale preadolescenților. Pornind de la acest adevăr indubitabil, este important să punem un accent mult mai pronunțat pe cultivarea stimei de sine, mai ales în mediul școlar și familial, iar adulții semnificativi (părinții și profesorii) să susțină formarea unei imagini de sine pozitive și dezvoltarea încrederii în propria persoană a copiilor, ca personalități în formare.

Din păcate, educația nu a avut ca prioritate dezvoltarea emoțională, ci pe aceea cognitivă, iar acest lucru a fost relevat de studiul empiric pe care l-am realizat, dovedind existența unei imagini de sine „suferinde” a grupului de preadolescenți pe care l-am investigat.

Desigur, relevanța acestui studiu poate fi contestată, însă ne-a ajutat să privim dintr-o nouă perspectivă modul în care imaginea de sine ar putea stimula (sau nu) motivația pentru învățare școlară. Imaginea de sine reală sau deformată, pozitivă sau negativă, echilibrată sau nu, generează acel dialog interior bazat pe toate influențele trecutului reorganizate și adaptate pentru a ne influența viitorul. Tot ceea ce suportăm sau acceptăm în copilărie, influențele parentale, școlare, sociale, devin, prin interiorizare, parte din puzzle-ul imaginii de sine, iar această informație este accesată în mod repetat de supraeul nostru, generând idealurile noastre de viață, exigențele noastre morale și, nu în ultimă instanță, esența noastră caracterială.



Valorile indivizibile universale ale demnității umane, libertății și solidarității sunt cunoscute de adolescenții de astăzi, dar, din păcate, simpla cunoaștere nu duce și la raportarea conduitei la aceste valori, ele nefiind primordiale pentru ei. Ne bucură existența pe primul loc a unei valori ca „prietenia”, atâta timp cât înțelegem prin ea o parte a echilibrului existenței universului. Necesitatea ca în formarea personalității preadolescenților să se pună accentul pe educația pentru toleranță și acceptare a diversității, pe nediscriminare a devenit stringentă și ar trebui privită ca deziderat al supraviețuirii noastre sociale viitoare.

Corelând profilul personalității preadolescenților din perspectivă valorică, așa cum reiese el în urma acestui studiului, cu descrierea personalității prin modelul BIG-FIVE (extroversie - deschidere, flexibilitate; agreabilitate - prietenie, toleranță, respect, comunicare; conștiinciozitate - responsabilitate, perseverență, onoare; stabilitate emoțională - dragoste, echilibru; cultură / intelect - cunoaștere) observăm că între acestea există corespondență limitată, doar la nivelul valorilor prietenie și sinceritate. Deducem de aici că personalitatea adolescenților se află pe drumul „*spinos*” al maturizării, drum pe care nu poate fi lăsată doar în voia evenimentelor și a hazardului, ci pe care are nevoie de susținere și de îndrumare calificată.

Am observat că imaginea de sine a preadolescenților este puternic afectată de aspirațiile și idealurile lor, în elaborarea ei intervenind masiv scara valorilor personale și **eul dorit**, acesta din urmă condensând în sine percepțiile, așteptările persoanelor semnificative (părinți, profesori, prieteni) față de ei.

Este evident că, atunci când se pronunță asupra valorii proprii persoane, preadolescenții utilizează o apreciere globală, care nu este, desigur, nici pe departe, o „*simplă sumă a trăsăturilor fizice și psihice, ci o estimare totalizatoare a raportului dintre respectivele însușiri*”, așa cum spune Mielu Zlate (2002). Discuțiile din clasă, alături de datele deja prezentate, au întărit ideea conform căreia nivelul stimei de sine afectează puternic performanțele în toate activitățile pe care preadolescentul le inițiază și derulează, dar mai ales învățarea și rezultatele la examene.

Există un mecanism al circularității cauzale care funcționează deosebit de pregnant: cei cu o înaltă apreciere de sine au o mai mare încredere, se mobilizează mai mult și reușesc mai bine ceea ce-și propun, aceasta consolidând părerea bună despre sine. Dimpotrivă, o stimă de



sine scăzută sporește riscul insucceselor, determinând nemulțumirea față de propria persoană și, nu în ultimul rând, agresivitatea, nervozitatea, anxietatea (în acest sens, există studii de fiziologie care explică aceste comportamente prin fluctuarea nivelului de serotonină și slăbirea sistemului imunitar).

Acțiunile umane, în general, și ale preadolescenților, în special, sunt, de regulă, plurimotivate. Motivele unei acțiuni și, mai ales, motivele învățării, care este o acțiune de mare complexitate, alcătuiesc uneori un amalgam complicat de condiționări interne și externe pe care le-am consemnat deja în prezentarea cadrului teoretic al cercetării. Alături de inteligență, aptitudini și voință, motivația (în cazul nostru se pare că mai mult cea cognitivă, decât cea afectivă) este una dintre variabilele cele mai importante pentru obținerea performanțelor școlare și profesionale.

Motivele învățării școlare, precum și cele referitoare la alegerea profesiei, evoluează însă odată cu dezvoltarea intelectuală și afectivă a elevilor. Ele se schimbă, se fixează sau se corectează pe măsură ce aceștia își cunosc mai bine aptitudinile, își concentrează interesele, se cunosc mai bine pe sine și își consolidează încrederea în forțele proprii.

Putem afirma că la baza anxietății poate sta subaprecierea propriilor capacități, corelată cu supraaprecierea „periculozității” evaluării, cu alte cuvinte subaprecierea eului raportat la sarcini cu un grad de dificultate mai mare decât cel obișnuit. Deci subiectivitatea situației, decodificată de copil ca periculoasă, ca și anticiparea nereușitei este generatoare de frică, iar sub influența fricii intense conduita acestuia se poate dezorganiza. Desigur, în cazul elevilor bine pregătiți cognitiv, la care probabilitatea reușitei este mai mare, frica este controlată, nedeclanșându-se distructiv, ci fiind resimțită asemenea unei emoții sub influența căreia apare tendința de a se apropia de situația respectivă și de a o înfrunța.

Calitatea emoțiilor pe care preadolescentul le trăiește în prejma evaluărilor nu este deloc o problemă neglijabilă. S-a pus un accent deosebit pe calitatea evaluării pentru ca aceasta să corespundă standardelor internaționale, însă influențele pe care le are și care sporesc numărul stimulilor anxioși (stimuli care, asociați cu emoția, devin periculoși) este o problemă căreia nu i s-a acordat atenție suficientă până în prezent.

Dacă sintetizăm datele culese din realitatea școlară, trei sferturi dintre elevii cu care am lucrat numesc sentimente de frustrare, nemulțumire, insatisfacție, descurajare, revoltă, în timp



ce doar un sfert dintre aceștia se simt bine, echilibrați, în siguranță, confortabil sau nu au sentimente nici pozitive, nici negative. De asemenea, modul în care ei acționează este extrem de limitat sau chiar inexistent, așteptând să se schimbe ceva, dar numai din perspectiva adulților reprezentativi (părinți sau profesori). Reacțiile lor pendulează între a se complăce și a suferi.

Atitudinea față de școală și învățare este, în principiu, mai mult de respingere, decât de acceptare, ca nevoi apărând cu pregnanță modificarea evaluărilor scrise (ca pondere și structură), a atitudinii de lipsă de reciprocitate a colegilor, a sintalității clasei de elevi.

Intervenția de ameliorare cu privire la imaginea de sine pe care am derulat-o demonstrează importanța schimbării accentelor profesiei de didactician, a cărei menire este să urmărească formarea trasăturilor pozitive de personalitate ale preadolescenților și să-i ajute în procesul cunoașterii și formării unei imagini de sine realiste, bazate pe un fond emoțional stabil și echilibrat, mai mult decât să le deschidă „drumul cunoașterii” unui domeniu de studiu.

Și așa cum o picătură infimă de apă a generat viața, tot astfel și imaginea pozitivă de sine va genera curiozitatea științifică, învățarea asumată, nu cerută, și, desigur, **evoluția**.

Referințe bibliografice

Allport, G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P., 1981.

Băban, A. (coord.) *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001.

Cosmovici, A. (coord.) *Psihologie*. Iași: Polirom, 1998.

Dan-Spânoiu, G. (coord.) *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*. București: E.D.P., 1981.

Mitrofan, I. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2003.

Neacșu, I. *Instruire și învățare*. București: E.D.P., 1999.

Verza, E., Popescu, P., Zlate, M., Crețu, T. *Psihologie școlară*. București: E.D.P., 1987.

Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L. *Strategii didactice inovative*. București: Sigma, 2003.

Penciu, P., Gheorghiu, D. *Ce avem de știut, ce avem de făcut pentru sănătatea mintală a copilului nostru*. București: E.D.P., 1973.

Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (coord.) *Psihologie școlară*. București: E.D.P., 1987.



Radu, I. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Sincron, 1991.

Zlate, M. *Eul și personalitatea*. București: Trei, 2002.

*** *Dicționar de psihologie (LAROUSSE)*. București: Univers Enciclopedic, 1996.

<http://www.tlsc.org.uk/prof.html> „Professor Feuerstein and cognitive education”

<http://www.findarticles.com> „How Teenagers Prepare for the World”

<http://www.findarticles.com> „Teenagers values”



3.4. Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare

Maria Teodorescu, profesor de Educație civică

Steluța Olteanu, profesor de Religie,

Școala Gimnazială nr. 131, București

Elaborarea raportului de cercetare: Oana Gheorghe,

Institutul de Științe ale Educației

1. Justificarea cercetării

Alegerea temei *Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare* a pornit din dorința de a-i ajuta pe copii să își dezvolte competențe sociale și civice în cadrul a două discipline: opționalul Educație civică și Religie, prin realizarea unor activități interdisciplinare, în vederea creșterii interesului elevilor față de activitatea de la clasă. Integrarea curriculară urmărește stabilirea unor relații de convergență atât la nivelul elementelor de conținut, al competențelor specifice, al metodelor, cât și la nivelul conceptelor și valorilor care aparțin diferitelor discipline școlare.

Deși, inițial, fiecare dintre cele două profesoare își propusesese să analizeze aspecte diferite, foarte repede au ajuns la concluzia că rata lor de succes ar fi mult mai mare dacă ar lucra împreună, mai ales că disciplinele Educație civică și Religie îi ajută pe copii să își dezvolte competențe civice și sociale, să își însușească valori și să manifeste atitudini care să le asigure reușita personală și, de ce nu, pe cea profesională.

De asemenea, dat fiind faptul că elevii acestei clase provin din familii cu un nivel socio-economic scăzut, interesul acestora pentru învățare și pentru școală, în general, este foarte scăzut, lucru care se reflectă pe de o parte, în rezultate școlare slabe, iar, pe de altă parte, în comportamente indezirabile ale copiilor. Situația actuală a clasei, pe ansamblu, dar și a celor mai mulți dintre acești elevi, indică necesitatea implementării unor demersuri didactice care să ducă la îmbunătățirea rezultatelor școlare, să stimuleze interesul pentru disciplinele Educație civică (opțional) și Religie, în special, și pentru școală, în general, să îi motiveze pe copii să învețe.



Astfel, proiectul își propune să vină în întâmpinarea acestor dificultăți în care se regăsesc copiii, prin realizarea unor activități interdisciplinare la orele de Dirigenție, de Religie și de Educație civică (opțional).

Realizând activități de predare-învățare interdisciplinare, s-a considerat că se poate crește motivația elevilor pentru învățare. Astfel, au fost căutate soluții pentru integrarea conținuturilor în vederea rezolvării unor probleme. Un conținut proiectat în manieră interdisciplinară corespunde mai bine realității prezente, conducând la o mai bună înțelegere din partea elevilor. În acest sens, au fost identificate teme comune celor două discipline, care le-au fost prezentate elevilor, în dublă perspectivă.

2. Metodologia cercetării

În realizarea cercetării de față s-a pornit de la **ipoteza** conform căreia, dacă activitățile sau modalitatea de lucru interdisciplinar de la clasă, în orele de Religie, Educație civică (opțional) și Dirigenție vor fi mai atractive, atunci interesul elevilor pentru învățare va crește.

Cercetarea-acțiune s-a axat, de asemenea, pe următoarele **obiective**:

- creșterea motivației elevilor din clasa a V-a D prin desfășurarea unor activități interactive abordate interdisciplinar la opționalul de Educație civică și Religie;
- reducerea numărului absențelor la orele de Educație civică și Religie datorită interesului crescut față de școală a elevilor clasei a V-a D, obținut prin activități interdisciplinare.

Populația investigată: cei 28 de elevi ai clasei a V-a D. Copiii din această clasă fac parte din familii cu un nivel socio-economic scăzut, motiv pentru care școala este percepută doar ca sursă de venit financiar (alocații și burse sociale). Motivația intrinsecă pentru învățare este slab conturată în rândul acestor elevi; unii dintre aceștia se află în situația de eșec școlar. Douăzeci dintre elevii acestei clase sunt băieți și doar opt sunt fete, aspect care influențează apariția unor comportamente indezirabile la școală, atât în timpul orelor, cât și în timpul pauzelor.



Metodologia cercetării a fost stabilită prin consensul profesorilor celor două discipline. Ca **metode de cercetare** au fost utilizate: **analiza de documente** (catalog, portofoliile elevilor de la opționalul Educație civică) și **ancheta pe bază de chestionar**.

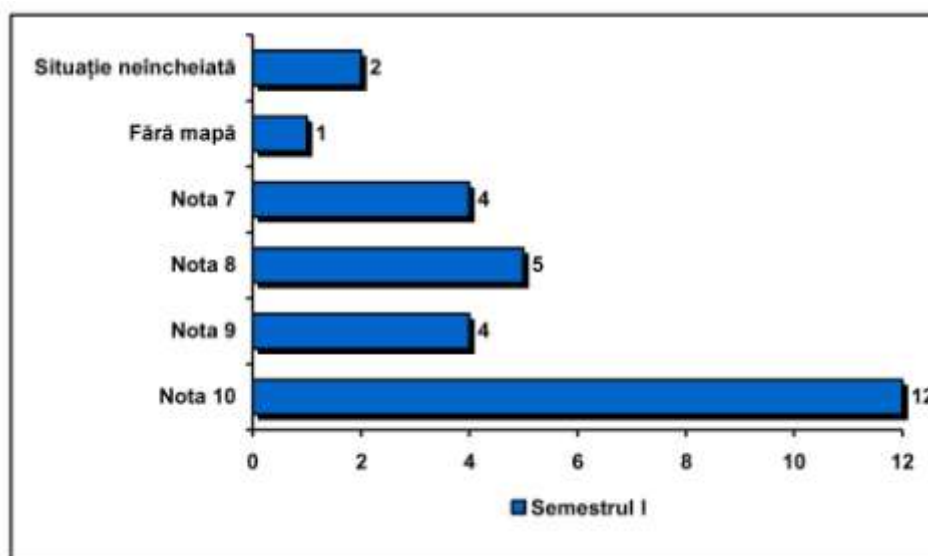
În prima etapă a acestei cercetări, au fost analizate mapele / produsele activităților realizate în semestrul I, în cadrul cursului opțional de Educație civică, avându-se în vedere următoarele criterii: mapa să conțină toate fișele de lucru, fișele să fie completate integral în timpul activităților desfășurate în clasă, temele pentru acasă să fie efectuate.

Cea de-a doua etapă a cercetării s-a desfășurat în februarie 2016, când au fost aplicate elevilor chestionare, prin care s-a dorit surprinderea atitudinii elevilor față de școală, în general, și față de disciplinele studiate în clasa a V-a, în special, identificarea motivelor pentru care elevii merg la școală și a celor care i-ar motiva / determina să învețe, precum și părerea lor despre ceea ce învață la școală (dacă le va fi de folos pentru a reuși în viață).

3. Prezentarea rezultatelor

I. În urma analizei mapelor copiilor de la ora de Educație civică s-a constatat că, din totalul de 28 de elevi, 25 au obținut note între 7 și 10, un elev nu a avut deloc portofoliu, iar 2 au rămas cu situația școlară neîncheiată.

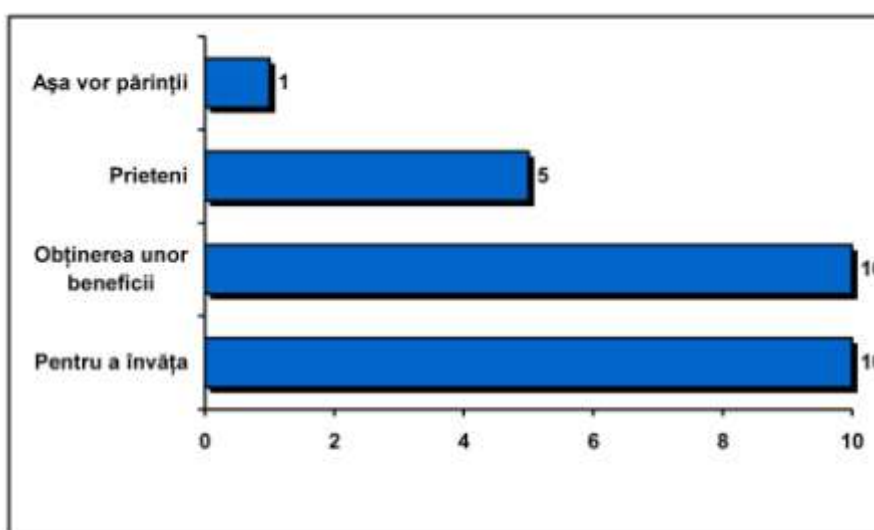
Figura 1. Notele obținute de copii în urma evaluării portofoliilor de la Educație civică (număr de elevi)





Prin aplicarea chestionarelor, s-a intenționat **stabilirea nivelului motivației elevilor**. Astfel, la întrebarea *De ce mergi la școală?*, din cei 26 de respondenți, cei mai mulți au răspuns că merg la școală pentru a afla mai multe informații (10) sau pentru că le asigură obținerea unor beneficii (burse, permisul de conducere etc. - 10); 5 dintre copii au afirmat că merg la școală pentru a-și face prieteni noi, iar unul pentru că îl obligă părinții.

Figura 2. Motivele pentru care copiii vin la școală (număr de elevi)



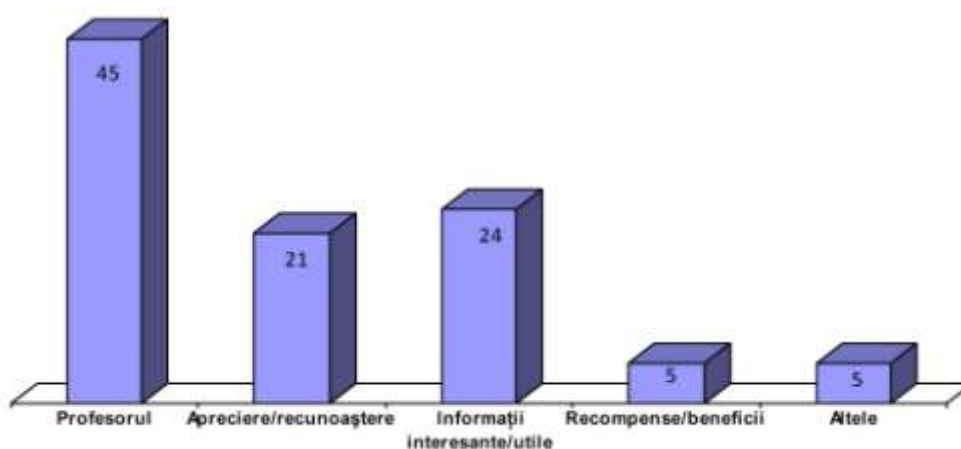
Una dintre întrebările chestionarului a intenționat să surprindă **atitudinea copiilor față de sarcinile pentru acasă**. Cei mai mulți dintre respondenți au afirmat că motivul pentru care ajung la școală cu lecțiile nepregătite este pentru că uită să învețe / să facă temele (10), motiv care trădează lipsa de interes nu numai pentru teme sau pentru o anumită disciplină, ci pentru școală, în general. Copiii nu consideră că școala îi poate ajuta sau că le poate schimba viața, prin urmare o percep ca pe ceva care, pur și simplu, trebuie făcut. Alte motive pentru care elevii nu își fac lecțiile constau în lipsa dispoziției necesare pentru efectuarea sarcinii, îmbolnăviri etc.

Motivele pentru care elevii din clasa investigată învață sunt legate, în principal, de profesorul care predă la clasă, de stilul de predare al acestuia, de caracterul său (este prietenos, apropiat de copiii, calm, corect, *este un model pentru mine*) sau chiar de aspectul fizic al acestuia (*profesorul are un aspect plăcut* - 7 răspunsuri). Alte motive extrinseci pentru



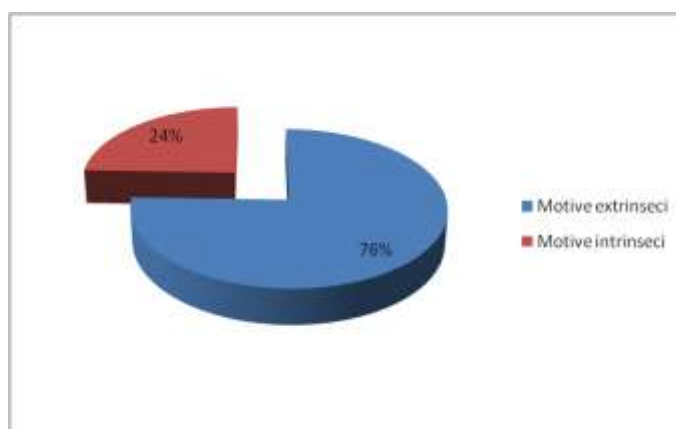
care elevii învață sunt legate de aprecierea celor din jur și de recunoaștere, de obținerea unor note bune / a performanțelor școlare sau a unor beneficii (burse școlare sau recompense din partea părinților, de exemplu). Foarte puține răspunsuri indică o motivare intrinsecă pentru învățare a copiilor. Astfel, 8 copii percep utilitatea cunoștințelor aflate în școală, 14 consideră materiile predate în școală interesante și doar 2 copii afirmă că învață deoarece le place.

Figura 3. Motivele pentru care copiii învață (procente)



Analizând motivele pentru care copiii învață și împărțindu-le în motive extrinseci, respectiv motive intrinseci, se poate constata că motivele extrinseci sunt mult mai des menționate de către respondenți, decât cele intrinseci.

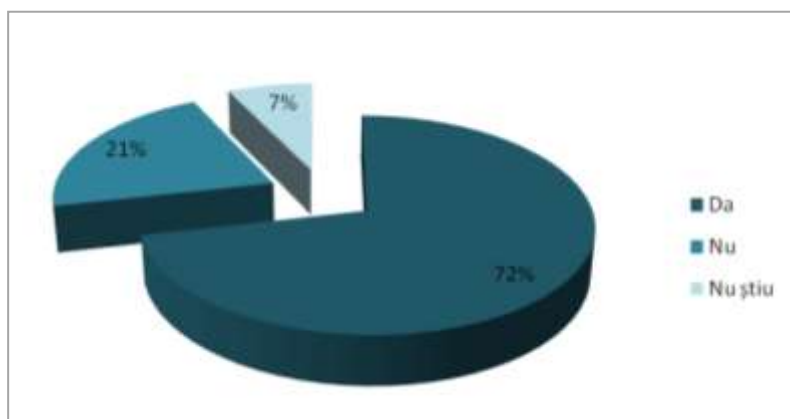
Figura 4. Tipuri de motivație (procente)





Tot prin intermediul chestionarului, li s-a cerut elevilor opinia în legătură cu ceea ce reprezintă pentru ei succesul în viață. 10 dintre aceștia asociază succesul cu obținerea unui loc de muncă bun, 10 îl asociază cu întreținerea unor relații armonioase cu ceilalți, iar 5 consideră că au succes în viață dacă au bani. Deși din răspunsurile copiilor reiese faptul că aceștia nu consideră că este important să înveți, totuși, atunci când sunt întrebați dacă școala este importantă pentru asigurarea succesului în viață, 20 dintre ei răspund afirmativ și doar 6 contestă contribuția școlii la obținerea succesului în viață.

Figura 5. *Importanța școlii pentru obținerea succesului în viață (procente)*



În concluzie, se poate afirma că elevii clasei a V-a D sunt interesați să învețe atunci când atitudinea profesorului este una apropiată, când informațiile transmise capătă însemnătate sau pot fi utilizate în viața de zi cu zi.

II. Pentru a crește motivația pentru învățare a elevilor, subiectele activităților care urmau a fi desfășurate au fost alese pornind de la interesele copiilor și au încercat să valorifice cunoștințele acumulate de-a lungul primului semestru.

• **Activități de învățare interdisciplinare**

Au fost stabilite, încă de la început, subiecte care pot fi abordate atât din perspectiva disciplinei Religie, cât și din perspectiva disciplinei Educație civică:

- *Micul cetățean, copilul – comportamente creștine acasă, la școală, în natură;*
- *Creștinismul manifestat prin spiritul civic la copil: acasă, la școală, în natură.*



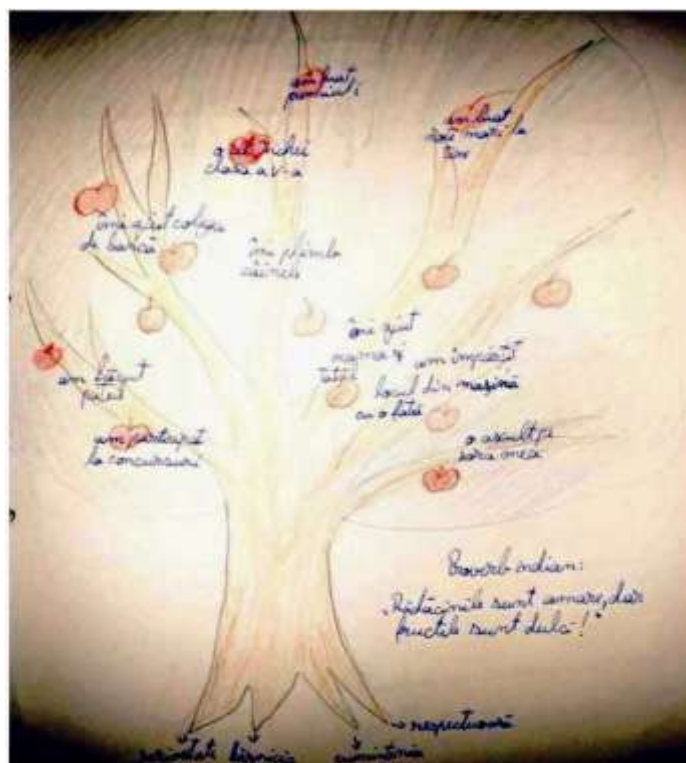
În cadrul celor două discipline s-a vizat *identificarea comportamentelor creștine în familie, la școală, în natură, ca mic cetățean* și s-au utilizat diferite metode activ-participative.

Elevii au primit nouă fișe de activitate, pe care le-au realizat în timpul orelor de religie și de educație civică. Astfel, au fost studiate teme precum: drepturile copilului, importanța familiei și rolul pe care îl are fiecare membru în cadrul acesteia, drepturile și îndatoririle elevilor la nivelul școlii și teme ecologice.

Exemple de sarcini didactice:

- Fiecare copil a desenat **copacul preferat** cu rădăcini, trunchi, ramuri, frunze și fructe. La rădăcina copacului, copiii au avut sarcina de a scrie cele mai importante calități ale lor, pe trunchi și pe crengi – faptele bune, iar pe frunze și fructe – realizările și succesele lor. Desenele sunt expuse astfel încât să poată fi văzute de toți colegii, care vor numi alte calități, pe care le-au identificat la colegi. Copiii au lucrat cu plăcere această fișă, prin intermediul căreia au avut șansa de a se cunoaște mai bine unii pe ceilalți și de a vedea cum sunt percepuți de către ceilalți.

Figura 6. Fișa de lucru nr. 8 – Copacul





- **Realizarea unor afișe pe teme ecologice.** Elevii au desenat afișe în care au surprins acțiuni de protejare a mediului înconjurător, respectiv acțiuni care dăunează mediului. Pornind de la aceste desene, copiii au realizat scurte compuneri sau au formulat un set de reguli de protejare a naturii.

- **Set de reguli pentru un comportament creștin acasă, la școală, în natură.** Fiecare elev a formulat câteva reguli pe care ar trebui să le respecte oamenii și le-au reprezentat sub forma unui puzzle.

Figura 7. Fișa de lucru nr. 9 – Puzzle cu reguli

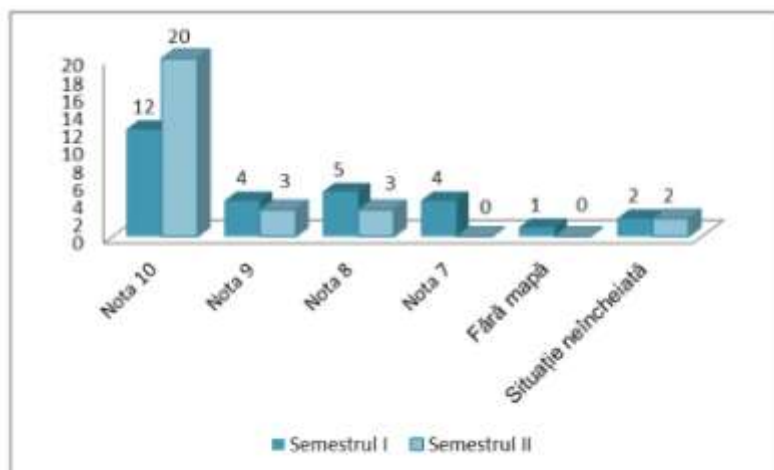


- **Redactarea unor compuneri, sfaturi sau povești cu caracter moral-religios** (*Compunerea copilului obraznic, Recomandări pentru copiii obraznici și părinții lor, Educație, Micul cetățean* etc.), prin intermediul cărora, copiii au fost puși în situația de a recomanda părinților și copiilor comportamente corespunzătoare în diferite situații.

III. La sfârșitul lunii mai, au fost reevaluate portofoliile elevilor, luându-se în calcul sarcinile pe care le-au realizat copiii în cel de-al doilea semestru. Se poate afirma că rezultatele copiilor la disciplina Educație civică s-au îmbunătățit în semestrul al doilea, deoarece sarcinile didactice au fost formulate diferit față de cele din semestrul anterior, accentul fiind pus pe activizarea, implicarea copiilor; temele alese și parcurse au fost stabilite pornindu-se de la interesele copiilor și abordate interdisciplinar.



Figura 8. Notele obținute de copii în urma evaluării portofoliilor de la Educație civică (număr de elevi)



4. Concluzii

Elevii clasei a V-a D au participat cu interes la activitățile desfășurate interdisciplinar, la orele de Educație moral-civică (opțional) și de Religie. Produsele activității lor indică acest fapt, ceea ce a influențat în mod pozitiv plăcerea elevilor de a participa la aceste ore.

De asemenea, au fost mai implicați în realizarea portofoliilor la opționalul de Educație civică, notele lor fiind mai mari comparativ cu cele din semestrul I.

Datorită metodelor interactive folosite în cadrul activităților interdisciplinare, elevii și-au consolidat informațiile despre comportamentele creștine ale fiecărui membru al familiei, dar și despre comportamentul corespunzător în cadrul școlii sau în natură.

Copiii au fost rugați să redacteze, sub diferite forme (puzzle-uri, desene, compuneri, liste etc.) recomandări, sugestii de comportamente creștine în cadrul familiei și în societate, atât pentru ei înșiși, cât și pentru părinții lor.

Din perspectiva cadrelor didactice, realizarea unei cercetări în paralel cu activitatea la clasă este destul de dificilă și consumatoare de timp, mai ales că profesorii sunt în proces de dezvoltare a competențelor de cercetare.

Rezultatele obținute în urma cercetării au demonstrat că elevii au, mai ales, o motivație extrinsecă să învețe, cel mai menționat motiv fiind calitatea profesorilor (pregătirea pedagogică și în specialitate, trăsăturile de personalitate și chiar cele fizice ale acestora). Pornind de la această concluzie, cele două cadre didactice au cooperat și au încercat să organizeze conținuturile învățării și modul de predare cât mai creativ și interesant, astfel încât motivarea elevilor pentru învățare să crească.



3.5. Motivarea elevilor pentru studiul individual suplimentar

Mariana Vizitiu,
profesor diriginte,
Școala Gimnazială „I. Gh. Duca”, București

1. Justificarea proiectului

Școala Gimnazială „I. Gh. Duca” din București este una de top. Clădirea școlii are o vechime de peste 80 de ani, fiind construită într-o perioadă în care devenea necesară îmbogățirea rețelei de unități școlare. Până în anii 60 a funcționat ca școală de băieți, în primii ani numai pentru ciclul primar și, fiind destinată educației celor care proveneau din familii sărace, chiar din primii ani de funcționare a dispus de cantină, de bibliotecă și de un spațiu special, dotat cu material didactic pentru biologie. Este o școală relativ mare (în care învață peste 1100 de elevi; astăzi sunt disponibile aproximativ 17 săli de clasă transformate în laboratoare, o sală de sport și o bibliotecă). Există posibilitatea înscrierii elevilor într-un semi-internat care are o capacitate de 60 de locuri, iar pentru a face față unor cerințe moderne, există o sală de mese care funcționează la subsol. Dotările TIC sunt superioare, comparativ cu ceea ce se întâlnește în alte școli: peste 70 de calculatoare funcționale, racordate la internet, trei table inteligente etc.

Atât conducerea școlii, profesorii, personalul auxiliar, cât și părinții sunt interesați de două aspecte importante ale vieții școlarelor: un mediu școlar ofertant, confortabil, sigur și o educație de calitate. Reflectarea calității actului educațional este demonstrată de performanțele foarte ridicate ale elevilor din clasa a VIII-a la testări, de mediile semestriale și anuale, de rezultatele la concursurile școlare. Cu toate acestea, există anumite aspecte care stârnesc nemulțumirea profesorilor din școală: problema **modului** în care învață elevii. În opinia lor, motivația elevilor pentru învățare este din ce în ce mai redusă, învățarea este discontinuă, cu focalizare pe obținerea unei note cât mai mari și neglijarea unor aspecte de formare personală. Școala pare depășită, iar elevul de astăzi nu mai reacționează atât de bine la stimulii de



învățare clasici; acasă părintele are și el nedumeriri, apar conflicte între el și copil, iar societatea observă această stare de lucruri, caută vinovați, dar rareori sunt găsite și aplicate soluții.

Cauzele care duc la scăderea interesului pentru școală și învățare, constatate din experiența cu elevii la clasă, dar și ca profesor consilier, se datorează următoarelor aspecte:

- caracteristicile vârstei;
- preocuparea predominantă pentru mediul virtual și gadgeturile moderne;
- programul de după amiază al cursurilor: seara se întorc oboșiți de la școală, după 6 ore de curs, iar dimineața, fără supravegherea unui adult, au alte ocupații, pierzând din vedere efectuarea corectă și constantă a temelor;
- comoditatea: elevii afirmă că este mai comod și mai eficient să fotografieze de pe tablă notițele, decât să le transcrie pe caiete. Ei adaptează metodele de învățare la tehnica modernă disponibilă (în cazul notițelor de la tablă).

La acestea se adaugă programele ineficiente și discontinue de învățare, o implicare din ce în ce mai superficială a familiei în viața școlară și lipsa unor modele valoroase.

Data fiind situația actuală, cum îl putem ajuta pe elev să își construiască motivația pentru învățare? Ca părinți și profesori, cunoaștem faptul că elevii, mai ales cei ajunși la vârsta adolescenței, trec prin schimbări importante de natură fizică, intelectuală, socio-emoțională și, în tot acest timp, trebuie să facă față și să se adapteze unor cerințe școlare din ce în ce mai complicate. De aceea, rolul unui adult care are în preajma sa un elev de această vârstă este de a-l încuraja să studieze atât la școală, cât și în timpul liber și de a-l îndruma să-și petreacă o parte din timp cu anumite activități de tip hobby. Este o perioadă în care continuă anumite descoperiri despre sine și despre învățare și, deseori, acest lucru se întâmplă prin intermediul mediului în care trăiesc, inclusiv al celui virtual, care poate fi benefic sau nu dezvoltării cognitive, sociale, emoționale, artistice a copilului.

Ideea pe care se bazează această cercetare este de a consolida anumite competențe de învățare pe tot parcursul vieții la elevi și a obține implicarea părinților, ca parteneri activi ai profesorilor.



În privința rolului părinților în această relație, sunt numeroase studii referitoare la modul în care acesta influențează învățarea copilului. De exemplu, într-un astfel de articol scris la George Mason University (Kitsantas, A. et al., 2011) s-au analizat dependențele care se pot stabili între autoeficacitate și temele pentru acasă. Autoeficacitatea, în sensul dat pentru prima dată de Bandura, este credința elevului că ar avea abilitatea de a performa la un anumit nivel (încredere în sine). Principalele constatări referitoare la această relație au fost, în articolul precizat, că:

- în cazul elevilor mai mari, completarea temelor devine cel mai important factor pentru atingerea rezultatelor academice (în acest sens există un studiu pentru elevii de nivel liceal, realizat de Cooper, H.M., 2009);
- în cazul gimnaziului, a existat un studiu (Trautwein, U. et al., 2002) realizat pe aproape 2000 de elevi, care demonstrează impactul pozitiv al temelor pentru performanța academică, însă autorii sugerează că depășirea unor limite de timp pentru realizarea temelor ar duce la declinul performanțelor elevilor;
- în cadrul unui program longitudinal numit NELS (Keith, T., Diamond-Hallam, C., Fine, J., 2004) sunt examinate efectele pe termen lung ale temelor pentru acasă și se constată că sunt mult mai eficiente temele făcute în școală, comparativ cu cele de acasă (cu mai bun efect asupra achizițiilor);
- există studii care arată ca implicarea părinților în efectuarea temelor are efecte pozitive asupra rezultatelor școlare ale elevilor (Plunkett, S. et al., 2009).

Pentru o perspectivă corectă asupra timpului petrecut cu temele de matematică, menționăm că există un articol care studiază rezultatele studiului PISA din 2003, aplicat elevilor de 15 ani din SUA pe un eșantion 5200 elevi. În acest studiu se arată că elevii petrec în medie cel puțin o cincime din timp pentru aceste teme. La polul opus sunt 5.1 % din cei chestionați care afirmă că petrec cu aceste teme între 60%-80% și aproximativ 1% ajung la 100% din timp. Există corelații pozitive între calitatea surselor de învățare și rezultatele școlare și corelații negative între timpul petrecut cu temele și rezultatele școlare (temele exagerate nu duc neapărat la performanțe înalte).



Având în vedere toate aceste studii menționate, am presupus că un parteneriat activ cu părinții, o monitorizare riguroasă acasă în privința lecturilor și a temelor la matematică ar putea duce la creșterea performanțelor școlare, la educarea gustului pentru literatura de calitate și la motivare pentru studiul suplimentar al matematicii.

2. Metodologia cercetării

Scopul și obiectivele cercetării

Scopul general al microcercetării a fost acela de a identifica metode adecvate de motivare a elevilor pentru studiul individual, în școală și în afara ei și a le aplica astfel încât să ducă la creșterea performanțelor școlare. S-a presupus că acest scop poate fi realizat cu implicarea autentică a celor interesați: profesor diriginte, profesorii clasei, părinți și consilier școlar.

În sensul realizării acestui scop au fost formulate următoarele **obiective**:

- promovarea unor idei, în rândul părinților, privind rolul studiului individual în creșterea performanței școlare;
- identificarea și aplicarea unor strategii didactice care să contribuie la motivarea elevilor din clasă și care să conducă la depunerea unui efort suplimentar pentru învățare;
- aplicarea metodelor / instrumentelor prin care să fie colectate date necesare finalizării cercetării propuse;
- analizarea corelației opiniilor actorilor implicați în procesul învățării: elevi, profesori, părinți, stabilind rolul fiecăruia în determinarea contribuției personale la creșterea motivației pentru învățare.

Pornind de la aceste constatări din experiența personală, am construit proiectul microcercetării, având la bază următoarele **ipoteze**:

- Dacă gradul de informare / implicare a părinților în ceea ce privește fenomenul educațional crește, atunci crește și motivația pentru învățare a copiilor.
- Dacă stilul didactic actual, predominant clasic, se schimbă într-unul practic - aplicativ, experiențial, mult mai atractiv, atunci motivația elevilor pentru învățare va crește.



• Prin participarea elevilor la diverse activități extracurriculare vor crește nivelul de satisfacție a acestora privind oferta educațională și stima de sine și, ca urmare, vor crește și motivația și dorința de a lucra suplimentar.

Metodologia cercetării

Microcercetarea, care s-a desfășurat la clasa a VI-a D din Școala Gimnazială „I. Gh. Duca”, a încercat să găsească răspuns la întrebarea: „*Cum îl putem ajuta pe elev să își construiască motivația de care are nevoie pentru a spune un “Da!” învățării?*”, și a propus soluții pertinente de schimbare a atitudinii elevului față de învățare, reușind să sublinieze rolul studiului individual în îmbunătățirea performanțelor școlare.

Analiza inițială a fost realizată pe baza analizei documentelor școlare. Este o clasă formată din 14 băieți, cu o situație la învățătură relativ bună, mediile generale obținute la finalul semestrului I al anului școlar 2015 - 2016 fiind cuprinse între 9,60 și 8,00.

Cauzele care duc, momentan, la scăderea interesului elevilor pentru școală și învățare sunt legate de vârsta lor (preadolescența), de insuficienta supraveghere în familie și de o toleranță mai mare din partea profesorilor și a părinților, comparativ cu generațiile anterioare, ceea ce se reflectă mai ales într-un program de studiu dezordonat și în lipsa unor modele de viață valoroase.

În plan cognitiv, elevii găsesc metode de a rezolva cerințele din școală cu un efort cât mai redus, indiferent de consecințe. Lucrurile se leagă, mai ales că metodele de evaluare și rezultatele evaluării nu par mereu importante pentru elevi, dar devin uneori motiv de nemulțumire pentru părinți.

Și în cazul activităților propuse în clasă, dar și în cazul temelor, elevii nu știu să-și gestioneze timpul de învățare, intră în criză de timp, au o atitudine indiferentă față de rezultatele învățării și de modul în care sunt notați de profesor. Deoarece testele sunt anunțate din timp, învață doar pentru ele. Caietele auxiliare (solicitate de profesori la unele discipline) sunt completate în ultimul moment al semestrului, fiindcă trebuie să primească o notă pentru ele.

Metodele de colectare a informațiilor utilizate au fost următoarele:

Analiza de documente: catalogul clasei, caietele elevilor, lucrări ale elevilor etc. S-a realizat o comparare între notele obținute anterior și cele obținute în urma aplicării



strategiilor motivaționale, stabilind astfel tendințele privind performanța elevilor la unele discipline.

Caietele de studiu individual reprezintă un indicator în măsurarea efortului suplimentar al elevului și al modului în care acesta a influențat creșterea performanțelor școlare.

Metoda observației: pentru consemnarea modului în care învață elevii, lecturi parcurse sau progres la matematică (Anexa 3).

Metoda anchetei prin interviu de grup cu elevii, pentru a aprecia percepția elevilor despre motivarea lor la anumite discipline. În plus, la orele de dirigenție s-au purtat discuții cu elevii despre modalitățile și strategiile de învățare considerate eficiente, despre gestionarea corectă a timpului dedicat temelor, despre metodele de cooperare utilizate (de exemplu, *cum se pot ajuta elevii între ei la realizarea temelor sau a proiectelor comune*).

Instrumente de cercetare:

- **Jurnalul** în care au fost consemnate zilnic anumite aspecte referitoare la modul în care elevii învață, număr de ore petrecute pentru învățare, lecturi suplimentare parcurse, teme de matematică realizate etc.;
- **Fișa de observație** pentru elevi;
- **Ghid pentru interviu de grup** cu elevii.

Tip de cercetare: cercetare-acțiune;

Perioada de derulare a microcercetării: septembrie 2015 – iunie 2016;

Echipa proiectului: profesor diriginte Mariana Vizitiu, doi profesori care predau la clasă, părinții elevilor, cercetători ISE.

3. Măsuri ameliorative

- **Colaborarea cu părinții** a reprezentat un obiectiv prioritar atât pentru profesori, cât și pentru dirigenți, însă feedbackul nu a fost pe măsura așteptărilor. Majoritatea elevilor au familii monoparentale sau părinți dezinteresați, ocupați cu 2-3 joburi și fără resurse de timp. Încercările de a menține legătura permanentă cu o parte dintre părinți au avut un succes parțial, indiferent de modul de comunicare utilizat (e-mail, telefon). Există o categorie de părinți pentru care școala nu prezintă suficientă



importanță. Profesorii sunt priviți uneori ca fiind răuvoitori în relație cu copiii și metodele utilizate în școli sunt considerate de către unii părinți ca fiind ineficiente sau chiar inutile. Ei au tendința să își supraaprecieze copiii.

Exemplu: Există în clasă doi frați gemeni care au venit din învățământul privat și care perturbă frecvent orele de curs. Părinții țin legătura cu școala doar printr-o bunică care este subiectivă și conciliantă. Deranjând orele, nici profesorii nu mai au disponibilitatea de a fi apropiați de elevi, sunt mai rigizi și mai puțin abordabili.

- **Intervenții didactice.** Fiind o clasă de preadolescenți, toți băieți, prima problemă a profesorilor este modul în care decurg orele de curs. Profesorii pierd destul de mult timp cu organizarea și uneori metodele de predare alese nu sunt adecvate clasei. Din constatări, profesorii nu sunt consecvenți în verificarea temelor, iar metodele de evaluare sunt diferite de la profesor la profesor, fapt ce îi derutează pe elevi. Evaluarea este uneori considerată nedreaptă de elevi. La începutul acestei microcercetări, folosirea metodelor activ - participative era sporadică, iar starea de plictiseală a elevilor era pronunțată. Pe parcursul derulării cercetării s-a intervenit pentru remedierea aspectelor semnalate mai sus.

Exemplu: Metodele aplicate la orele de Limba și literatura română au fost de organizare a informației specifice și metoda portofoliilor (un portofoliu conține: scheme pentru gramatică realizate în clasă, cu ajutorul profesorului, fișe de lectură suplimentară, eseuri, rezolvarea unor teste etc.). Educarea gustului pentru literatură a reprezentat un obiectiv urmărit în mod special, întrucât am constatat că elevii din clasă rămân relativ inactivi în plan comportamental (în sensul că frecvența lecturii este extrem de scăzută, nu par a fi interesați să își formeze competențele de lectură, considerând că este un efort inutil pentru integrarea în societatea actuală) și că nu sunt motivați intrinsec pentru lectură (nu au plăcerea lecturii, preferând să preia texte prelucrate și prescurtate de pe internet).

Exemplu: La Matematică au fost utilizate metode care să apropie temele discutate de experiența cotidiană a elevilor, de aspecte care pot fi validate prin intuiție sau simț comun. De



exemplu, corpurile și figurile geometrice au fost identificate prin intermediul unor obiecte din mediul înconjurător. Este primul nivel de învățare al Matematicii de gimnaziu și necesită mai puțin efort intelectual.

Algebra nu ridică probleme. Elevii înțeleg și aplică bine metodele de rezolvare algoritmice. Însă geometria devine problema lor principală. Ultimii doi ani de gimnaziu vin cu cerințe mai mari, cu primele raționamente matematice de geometrie, care devin din ce în ce mai complexe și mai dificile. Acestea sunt considerate de elevi mai dificile din pricina combinării unor aplicații imediate ale elementelor teoretice, în diferite înlanțuiri și, astfel, imposibil de inclus în scheme sau algoritmi. Orele de geometrie prevăzute în programă sunt insuficiente și, de aceea, sunt binevenite reluarea acasă a problemelor discutate în clasă, precum și exersările suplimentare la Matematică (tema pentru acasă). Elevii nu urmăresc modul de rezolvare al problemelor în clasă (deoarece necesită mai mult timp de concentrare, preferă să spună că nu înțeleg).

4. Rezultate ale proiectului

Buna comunicare și colaborare cu părinții, reprezentând primul obiectiv propus, a fost realizat parțial, ca urmare a dezinteresului unor părinți de a se informa și implica în viața școlară a copiilor lor. Motivele invocate au fost diverse, de la lipsa timpului necesar pentru a se implica, la „școala este cea care trebuie să se preocupe de educația elevilor”, fiind alimentate de credința că învățătura / școala nu este importantă pentru succesul în viață.

Dacă printre drepturile și obligațiile părinților, conform unor documente realizate la nivel european, sunt și cele de a fi informați și de a se informa despre rezultatele copiilor, acestea au fost ignorate de părinții elevilor din clasă, însă dreptul de care acești părinți se folosesc frecvent este cel de a contesta orice aspect legat de educație: importanța școlii, calitatea ofertei educaționale, profesionalismul cadrelor didactice, notele obținute și metodele de evaluare ale profesorului. Deoarece informarea părinților a fost anevoioasă, existând chiar și părinți care au refuzat să mențină legătura cu școala, cu tot efortul depus de cadrele didactice implicate în microcercetare, gradul de motivare al unor elevi a rămas scăzut.

Schimbarea stilului didactic utilizat de profesori, prin includerea unor metode de predare-învățare care să stimuleze participarea autentică a elevilor a fost parțial realizată.



Pregătirea profesională a cadrelor didactice, schimbarea modului de predare dintr-unul monoton într-unul atractiv, selectarea activităților de învățare adecvate din programa școlară sunt obiective prioritare, care duc la succesul la învățătură al elevilor și la schimbarea atitudinii față de școală.

Câteva constatări: la Limba și literatura română, pentru educația literară, fișele de lectură nu sunt suficiente pentru a ne asigura de faptul că elevii chiar citesc textele respective. Sunt necesare evidențierea unor elemente distinctive care apar într-un text (de exemplu, elementele de stilistică sau descrierea unor situații cu amănunte semnificative, care reconfigurează desfășurarea acțiunii), care să demonstreze că au citit cu adevărat o lucrare. Opiniile personale, trecute prin filtrul propriei sensibilități, nu ar trebui să lipsească, pentru a vibra cu adevărat la frumusețea unor opere literare. Cărțile propuse spre lectură sunt din toate genurile, de la SF, până la romane polițiste (Jules Verne, Agatha Cristi, Michael Ende etc.).

La Matematică, comunicarea profesor-elev este destul de dificilă, unii elevi nici nu îndrăznesc să se adreseze profesorului. Mai mult de jumătate dintre elevi consideră că au scăzut ca nivel de pregătire și asta din cauza introducerii geometriei. Ceilalți consideră că sunt la același nivel, cu tot efortul depus. Niciun elev nu a considerat că evoluția sa este foarte bună la această disciplină. Deși abordarea inițială a geometriei de către profesor a fost una intuitivă, corectă din punct de vedere pedagogic, este clar că odată cu intrarea în zona abstractă, prin probleme de geometrie s-a produs o ruptură și nu s-au realizat anumite transferuri de competențe de la concret către abstract. Mai mult decât atât, o problemă de geometrie poate avea rezolvări multiple și prin programă sunt susținute alternativele. Totuși, elevii susțin că acest lucru este derutant pentru ei, că nu reușesc să le înțeleagă, să facă diferența între aceste metode și să rețină etapele de rezolvare. Ca atare, pe viitor propunem limitarea, în cazul prezentării profesorului, la o singură metodă. Pentru evaluarea elevilor, se poate nota favorabil orice metodă aleasă, rezolvată corect sau parțial corect.

Efortul elevilor de a învăța suplimentar a fost aproape inexistent, deși profesorii de la clasă, îndeosebi cei de Limba și literatura română și de Matematică, au instituit metoda portofoliilor, stimulându-i și recompensându-i cu note bune pentru realizările lor. La Matematică au avut de realizat fișe cu probleme rezolvate, cu formule de geometrie sau lecturarea unor texte matematice. Totuși sunt elevi care susțin că nu au citit, nu s-au informat



și nici nu au realizat cum trebuie temele de matematică. Unii elevi susțin că nu înțeleg noțiunile predate în clasă, mai ales la geometrie, dar nici nu cer ajutorul profesorilor sau al părinților în acest sens. Ascund notele proaste de frica pedepsei (aceste pedepse constau în interzicerea telefonului, al tabletei etc.). Cei mai mulți nu se pot concentra în clasă și de aceea probabil că amână orice sarcină care pare mai dificilă. Dacă instrucțiunile profesorului sunt punctuale, elevii le urmează și, dacă au interes pentru o notă mare, pentru a intra la un liceu bun sau pentru a scăpa de cearta părinților, respectă termenul de predare.

Nu sunt interesați să lucreze singuri, nu sunt autonomi, nu au inițiativă privind propria învățare. Dacă întâmpină dificultăți de învățare, cei mai mulți renunță. De aceea învață sporadic, temele sunt parțial efectuate sau deloc, se bucură nespuse când absentează un profesor pentru a se juca mai mult. Nu sunt interesați de școală, nu pun întrebări suplimentare profesorilor.

În ceea ce privește modul în care își apreciază evoluția la învățătură, ca urmare a metodelor aplicate de profesor, au fost înregistrate răspunsurile elevilor din interviul de grup:

- „Am rămas la același nivel. Nu am nicio explicație de ce s-a întâmplat asta.”
- „Nu am evoluat, nu am învățat suficient. Am încredere în mine, dar am și goluri. Mă mai ajută familia. Nu înțeleg la geometrie și nu am vorbit cu doamna profesoară.”
- „Am evoluat la toate, mai puțin la Mate. Nu am învățat și nu am căutat informații suplimentare.”
- „La Mate am scăzut că nu prea îmi place. Ne nedreptățesc cu notele. Apoi ne ceartă părinții. Algebra ne place mai mult.”
- „Am crescut la Română și la Mate sunt pe loc. La Română mi s-a părut mai ușor de înțeles, am văzut legăturile între ele. Și învăț că vreau la un liceu cât mai bun.”
- „La Mate am scăzut. La geometrie lecții sunt mai dificile, problemele sunt mai grele. De multe ori dă rezolvări multiple și le-am încurcat. În general, învăț lecția și recapitulez. Apoi fac exerciții la fel cum au fost cele din clasă. Le identific eu singur.”
- „Am avut rezultate mai proaste la Mate. La Română am crescut, înțeleg mult mai bine, profesoara explică mult mai bine și înțelegem. Are o schiță cu care vine la ore. Noi ne ghidăm după ea și mergem așa, după ea...”



5. Concluzii

Profesorii sunt dornici să colaboreze cu părinții, mai ales profesorul diriginte, care a făcut multe eforturi în acest sens. De la discuții față în față cu părinți, convorbiri telefonice, a anunțat prin orice mijloc și din timp (folosind inclusiv email, sms) familiile elevilor care au situații dificile la învățatură. Totuși, în ciuda eforturilor, această legătură nu funcționează la parametri normali și această realitate este reflectată de comportamentul elevilor și de rezultatele lor. Există divergențe de opinie referitoare la modul în care trebuie educați copiii și cum este văzută școala. La această realitate se adaugă problemele personale, care sunt prezente în aproape toate familiile. Relații dificile în familie, familii monoparentale, părinți care sunt mai preocupați de serviciu decât de copii și îi neglijează... O modalitate de a compensa lipsa de atenție este oferta excesivă de bunuri – bani și tehnologie – care nu face decât să agraveze situația. Părinții le fac toate poftele. La acestea se adaugă adesea un mare dispreț față de școală.

Profesorii nu au mereu disponibilitatea să se adapteze nevoilor copiilor și **unii** nu renunță la modul incorect de apreciere al elevilor. Unii dintre ei sunt rigizi în comportamente și în modul de relaționare.

Elevii ar fi mulțumiți dacă ar înțelege, dacă li s-ar explica pe înțelesul lor. Vor ca Matematica să fie mai intuitivă, mai apropiată de practică și mai puțin densă.

Unii dintre profesori și-au exprimat dorința de a colabora cu alți colegi și cu părinții, cu scopul de a monitoriza progresul elevilor și de a stabili în viitor, de comun acord, modalități de intervenție mai eficiente, atunci când este cazul. De exemplu, profesoara de Limba română a reușit să schimbe ceva în atitudinea elevilor față de lectură. Deși o parte dintre elevi au apelat la texte prescurtate în format electronic, prelucrarea acestora este un prim pas în educarea gustului pentru lectură și pentru formarea unor obișnuințe de lectură. Deși pare un obiectiv mai puțin important, elevii au completat un portofoliu pe baza căruia au fost notați, și care își va dovedi utilitatea în clasa a VIII-a, la pregătirea pentru Evaluarea Națională.

La Matematică, geometria este considerată dificilă. O primă concluzie este că problemele, cel puțin cele de la începutul fiecărui capitol, trebuie să fie cât mai simple, iar schemele de demonstrație să fie clare pentru toți elevii (etapele și scopul fiecărei etape dintr-o demonstrație). Nu este apreciat să se propună mai multe demonstrații pentru o problemă.



Elevii învață recapitulând, scriind fișe cu elemente de teorie pentru portofolii, reluând exercițiile din clasă sau citind suplimentar. Unii recunosc că sunt ajutați în timpul liber de un adult sau de mediator. Geometria este considerată destul de abstractă. O propunere este de utilizare a anaglifelor geometrice, a modelelor fizice realizate din diverse materiale sau a unor softuri pentru a înțelege mai bine configurațiile plane și spațiale.

În privința modului de autoapreciere, se va proceda ca și până acum: fiecare elev își stabilește la începutul fiecărui semestru / lună / săptămână de școală câteva obiective de învățare și nivelul de performanță la care dorește să ajungă. La final, elevii discută metodele utilizate și rezultatele concrete – acesta fiind un moment de reflecție asupra activității lor. Metodele de succes pot fi preluate și de alți colegi.

Acești elevi sunt interesați de parcursul lor școlar, dovada fiind că doresc să urmeze cursurile unui liceu de top. Chiar dacă nu au fost foarte perseverenți în învățare, încrederea în ei înșiși este foarte bună și au premise pentru reușită școlară în viitor. Pentru a obține succesul, caută soluții, iar unele sunt ingenioase. Caută rezolvări pe internet, lucrează în perechi, totul pentru a răspunde solicitărilor cât mai bine, dar și cu un efort cât mai mic.

Referințe bibliografice

- ****Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare*, 2012. Material disponibil la: http://www.cmbrae.ro/upload/Raport_Studiu_motivatia_in_invatare_v1.pdf
- Kitsantas, A., Cheema, J., Ware, H. W. *Mathematics achievement: The role of homework and self efficacy beliefs*. [http://www.eosmith.org/uploaded/Library/Student_Services/Main Office/Mathematics_Achievement_The_Role_of_Homework_and_Self-Efficacy_Beliefs.pdf](http://www.eosmith.org/uploaded/Library/Student_Services/Main_Office/Mathematics_Achievement_The_Role_of_Homework_and_Self-Efficacy_Beliefs.pdf)
- Cooper, H. M. *Research synthesis and meta-analysis: A step by step approach (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- Keith, T., Diamond-Hallam, C., Fine, J. *Longitudinal effects of in-school and out-of-school homework on high school grades*. *School Psychology Quarterly*, 19, 187–211, 2004.
- Plunkett, S., Behnke, A., Sands, T., Choi, B. *Adolescents' reports of parental engagement and academic achievement in immigrant families*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 257–268, 2009.



Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., Baumert, J. *Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics.* Contemporary Educational Psychology, 27, 26–50, 2002.

Viau, R., *L'évaluation source de motivation ou de démotivation?* Material disponibil la:
<http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>



3.6. Ameliorarea situației școlare la Matematică a elevilor prin modificarea modului de evaluare

Cornelia Ghiță,
profesor de Matematică,
Școala Gimnazială nr. 5, București
Gabriela Toader,
profesor de Matematică,
Școala Gimnazială nr. 5, București

1. Justificarea cercetării

Motivul pentru care am ales participarea în anul școlar 2015-2016 la proiectul *Motivația pentru învățare în școală*, derulat sub coordonarea Institutului de Științe ale Educației a fost nevoia de a diversifica tehnicile de creștere a motivației elevilor pentru învățarea Matematicii, cu impact direct asupra rezultatelor lor. Treptat, s-a conturat ideea de a studia relația dintre modul în care realizăm evaluarea elevilor și impactul acesteia asupra motivației copiilor.

Am ales să realizăm microcercetarea *Ameliorarea situației școlare a elevilor la Matematică prin modificarea modului de evaluare* în clasele a VI-a, respectiv a VII-a, pentru că sunt ani școlari în care presiunea examenului de capacitate nu este încă foarte mare și mai există destul timp pentru intervenții și ameliorarea situației. În clasele a VI-a B și a VII-a B, selectate pentru această microcercetare, există copii cu potențial deosebit, foarte creativi, dar cu rezultate medii la Matematică. Dorim să le creștem disponibilitatea și interesul pentru această disciplină.

2. Metodologia cercetării

În această cercetare am pornit de la următoare **ipoteză**: Dacă vom introduce în evaluare elementele care conduc la înțelegere, exersare și aplicare, atunci rezultatele elevilor se vor îmbunătăți. În scopul verificării acestei ipoteze, am realizat o cercetare acțiune, al cărei **obiectiv** a fost creșterea performanței elevilor la Matematică.



Grupul țintă îl reprezintă elevii Școlii Gimnaziale nr. 5, București, clasele a VI-a B, respectiv a VII-a B, a căror situație la Matematică necesită ameliorare.

Metodele de cercetare folosite au fost, la ambele clase:

- **analiza de documente** (catalog, caietele elevilor, lucrările elevilor, rezultatele la concursul Comper, proiectele realizate în cadrul orei opționale de Matematică, portofoliul de matematică);
- **ancheta prin chestionar** pentru elevi;

În acest scop s-a realizat ca **instrument de cercetare** un chestionar pentru elevi, aplicat în cele două clase. Rezultatele obținute sunt descrise în capitolul al treilea al acestui material (*Prezentarea rezultatelor*).

În privința **activităților derulate** în cadrul proiectului, ele s-au desfășurat în mai multe etape.

Într-o primă etapă ne-am documentat asupra problematicii motivației. Am elaborat proiectul de microcercetare și am selectat grupul țintă.

Apoi am realizat o evaluare inițială a situației, utilizând analiza de documente: catalog, caietele și lucrările elevilor, rezultatele la concursul Comper, proiectele realizate în cadrul orei opționale de Matematică, portofoliul de matematică.

Am elaborat ca instrumente de investigație *Chestionarul pentru elevi*, care a fost aplicat la clasa a VII-a B (în luna februarie 2016) și la clasa a VI-a B (în luna martie 2016).

În urma prelucrării informațiilor furnizate de elevi prin chestionar, am realizat o analiză SWOT și am decis asupra măsurilor ameliorative pe care le impune situația din cele două clase. La finalul anului școlar am făcut o evaluare finală, iar măsurile cu impact pozitiv le vom prelua și în anii școlari următori, în care vom preda la cele două clase.

3. Prezentarea rezultatelor

A. Evaluarea inițială

În septembrie 2015, când am demarat proiectul *Ameliorarea situației școlare a elevilor la matematică prin modificarea modului de evaluare*, situația la Matematică a elevilor din cele două clase putea fi descrisă astfel:



- **Elevii din clasa a VI-a B** au avut în anul școlar anterior rezultate slabe și medii la Matematică, nu au avut rezultate bune la concursuri și situația nu promitea să se schimbe, deoarece:
- elevii realizau temele superficial, incomplet sau deloc, fără argumentări suficiente;
 - elevii solicitau corectarea zilnică a problemelor neștiute din temă, iar un progres în rezolvarea temelor nu era vizibil;
 - elevii nu învățau teoria în mod consecvent;
 - elevii aveau o motivație extrinsecă în învățarea matematicii.

În ceea ce privește evaluarea, ei erau evaluați în exclusivitate prin teste anunțate, la finalul fiecărui capitol, după recapitulare. Nu erau evaluați pentru modul de realizare a temelor și nici pentru modul în care își învățau teoria. Ei erau provocați uneori să rezolve o problemă ce necesita gândire creativă. Pentru rezolvarea rapidă a acesteia primeau nota maximă. Același lucru se întâmpla și la obținerea a cel puțin 50% din punctajul maxim la concursurile de matematică.

- **În clasa a VII-a B** exista o parte dintre elevi care aveau o situație asemănătoare cu aceea descrisă mai sus, dar, în acest grup existau și elevi cu rezultate foarte bune la olimpiada de Matematică și la concursul Comper (premii la etapa națională).

Ca urmare a aplicării *Chestionarului pentru elevi*, am colectat date relevante cu privire la **percepția lor privind Matematica, opiniile privind motivația învățării la această disciplină, comportamentul profesorului, derularea orei, activitatea individuală** (realizarea temelor și învățarea teoriei) și **evaluarea**.

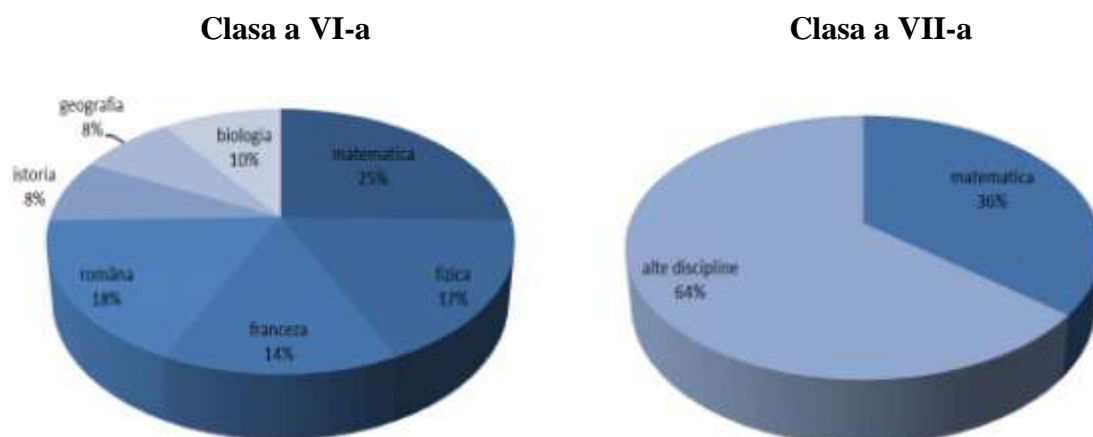
a. Statutul Matematicii și motivația învățării la această disciplină

Prin intermediul chestionarului, am investigat percepția elevilor cu privire la dificultatea materiilor studiate (în speță, Matematica) și am colectat informații referitoare la motivația învățării la această disciplină. **Elevii ambelor clase consideră Matematica ca fiind cea mai dificilă disciplină studiată în școală.** Cei din clasa a VI-a B au numit în proporția cea mai



mare Matematica drept cea mai dificilă materie, urmată cu procente egale de Fizică și Română; doar 36% dintre elevii clasei a VII-a B au considerat Matematica cea mai grea materie studiată, celelalte materii dificile fiind, în opinia lor, Fizica, Chimia (materii înrudite cu prima) și Istoria.

Figura 1. Cele mai dificile discipline școlare în opinia elevilor de clasa a VI-a și a VII-a



În directă corelație cu percepția elevilor asupra dificultății Matematicii, sunt și itemii care sondează dacă elevilor le place sau nu Matematica, precum și motivele pentru care învață la această disciplină. **Celor mai mulți elevi din clasa a VI-a le place Matematica - peste 66% dintre elevi.**

În clasa a VII-a B, procentul este mai scăzut (43%), aproape o treime dintre elevi declară că nu le place această disciplină, iar unii nu-și dau seama (24%).

Argumentele enunțate de elevi pentru răspunsul dat merg în următoarele direcții:

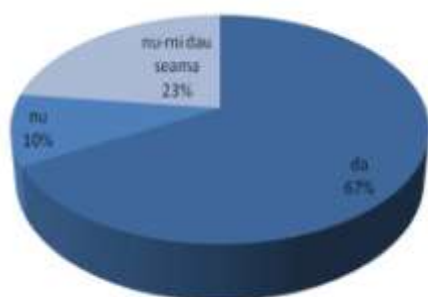
- attribute ale disciplinei („este frumoasă, logică, interesantă” etc. pentru cei care au spus că le place, dar și „grea, complicată”, pentru cei cărora nu le place);
- aprecierea cadrului didactic („profesoara este bună și înțelegătoare cu noi, doamna este corectă cu noi” - pentru cei care au spus că le place);
- capacitățile individuale ale elevilor și antrenarea lor („este simplu la geometrie, când iei o notă mare și știi la un exercițiu te simți foarte bine, trebuie să înveți mereu, să fii rapid și să ai un raționament bun” etc., pentru cei care au spus că le place, „mi se pare o materie complicată, nu mai înțeleg nimic”, pentru cei cărora nu le place);



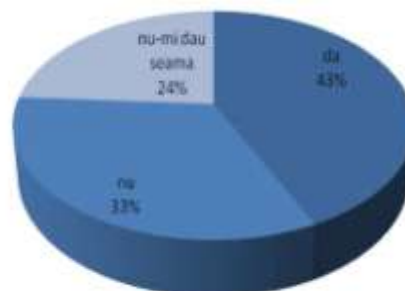
- importanța disciplinei pentru viitorul lor parcurs școlar și profesional („vreau să ajung specialist IT, pentru a intra la un liceu bun”);
- condițiile de desfășurare a orei (apar în special în argumentarea celor cărora nu le place Matematica: „deseori este grea și dăm des extemporal, dar partea buna a extemporalelor este că ne pune să învățăm, deși o să uităm la un moment dat; la început era frumos, că făceam activități și intra mai ușor în cap, dar acum facem numai în clasă și nu mai înțeleg nimic”).

Figura 2. Preferințele elevilor pentru Matematică

Clasa a VI-a



Clasa a VII-a



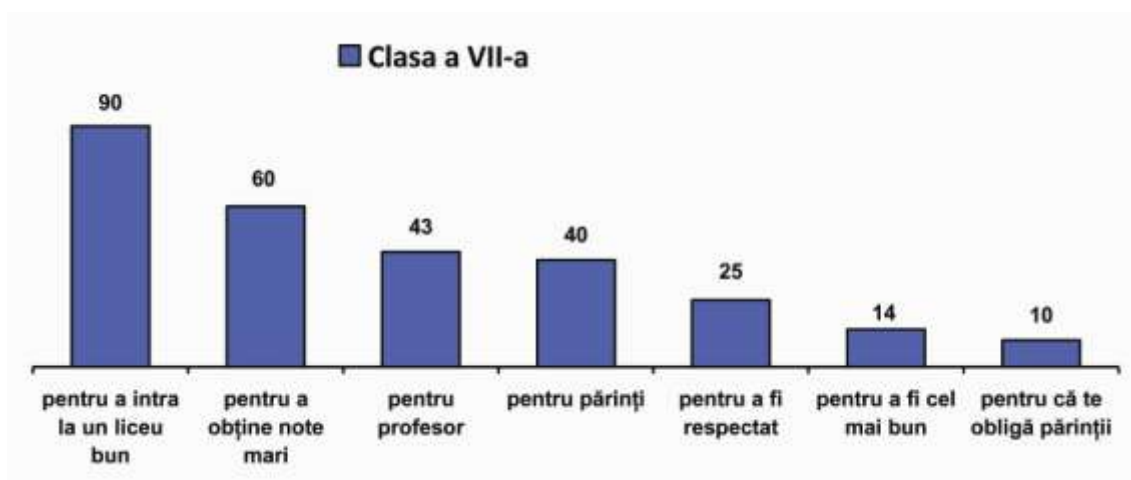
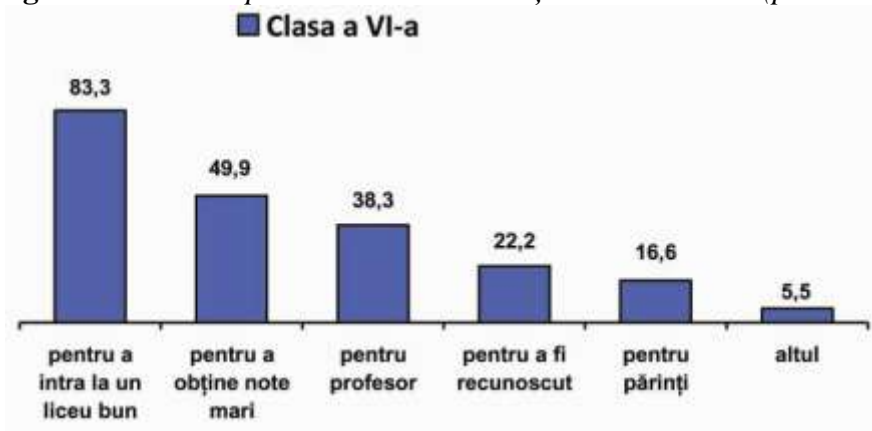
Principalele motive pentru care învață elevii din ambele clase sunt pentru a putea intra la un liceu bun și pentru a obține note mari.

La clasa a VI-a B au apărut următoarele răspunsuri, ierarhizate în funcție de frecvența apariției:

- a) pentru a putea intra la un liceu bun (83,3%);
- b) pentru a obține note mari (49,9%);
- c) pentru că îți place profesoara (38,8%);
- d) pentru a fi recunoscut și respectat de ceilalți / pentru a fi cel mai bun (22,2%);
- e) din respect pentru părinți / pentru că te obligă părinții (16,6%);
- f) altul, și anume (5,5%): la această categorie au apărut răspunsurile *pentru mine și pentru că vreau să am cât mai multe cunoștințe.*



Figura 3. Motivele pentru care elevii învață la Matematică (procente)



La clasa a VII-a B, la același item, răspunsurile elevilor au fost:

- pentru a putea intra la un liceu bun (90%);
- pentru a obține note mari (60% dintre respondenți);
- pentru că-ți place profesoara (43%);
- din respect pentru părinți (40%);
- pentru a fi recunoscut și respectat de ceilalți (25%);
- pentru a fi cel mai bun (14%);
- pentru că te obligă părinții (10%).

După cum se observă, motivația este în general **extrinsecă**: elevii învață pentru a evita insuccesul școlar, pentru a promova examenul de Evaluare Națională cu o notă cât mai mare și a putea intra la un liceu bun. La elevii clasei a VII-a, procentele sunt chiar mai ridicate



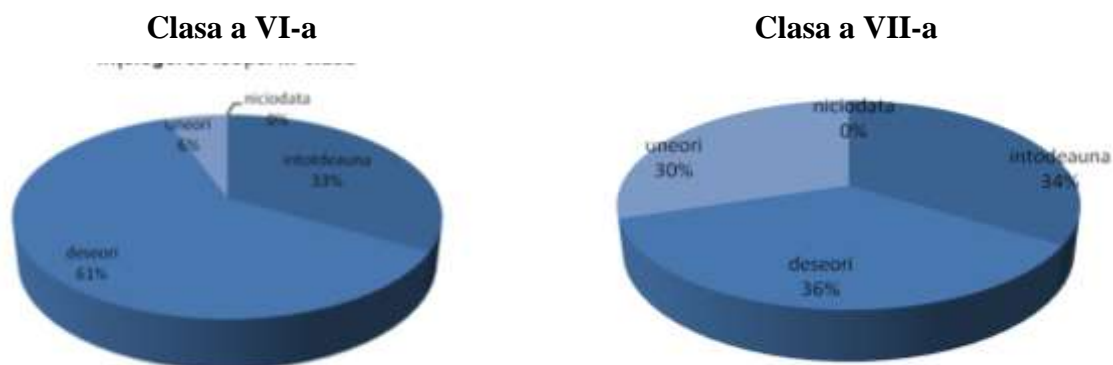
decât la elevii clasei a VI-a pentru răspunsurile situate pe primele două poziții, ceea ce poate fi un indiciu pentru presiunea crescândă pe care apropierea examenului de Evaluare Națională o pune asupra copiilor.

b. Comportamentul profesorului și derularea orei

În general, în ambele clase, elevii sunt mulțumiți de comportamentul profesorului și de modul în care se desfășoară orele.

Cei mai mulți elevi susțin că **înțeleg lecția din clasă**. Răspunsul *deseori* (clasa a VI-a 61%, clasa a VII-a 36%) apare cel mai frecvent, urmat de *întotdeauna* (33%, respectiv 34%), *uneori* (6%, respectiv 30%) și *niciodată* (nici un respondent!). Însumate, primele două răspunsuri se situează între 70% (clasa a VII-a) și 94% (clasa a VI-a). Procentul mai scăzut de elevi care înțeleg din clasă materia se poate datora gradului de dificultate tot mai mare a Matematicii din clasa a VII-a față de cea parcursă în clasa a VI-a sau unor caracteristici individuale ale elevilor.

Figura 4. Înțelegerea lecției în clasă



Cei mai mulți elevi din ambele clase consideră că profesoara le ascultă întrebările și îi ajută. La clasa a VI-a, 72% dintre respondenți se consideră ascultați și ajutați de profesoară *întotdeauna*, la clasa a VII-a, 75% dintre elevii clasei consideră că *întotdeauna* profesoara ascultă întrebările elevilor și-i ajută. În ambele clase nu a fost niciun elev care să răspundă la întrebare cu „*niciodată*”.

Există din partea elevilor și câteva **sugestii pentru ameliorarea orelor de Matematică**.



Elevii din clasa a VI-a B ar dori ca ora de Matematică să fie mai interactivă (67%), eventual să se desfășoare în laboratorul de informatică, explicațiile să fie mai clare (28%), profesoara să vorbească mai rar și să dea mai multe aplicații. O parte dintre elevi (5%) nu știu cum s-ar putea ameliora ora de Matematică.

Cei mai mulți elevi din clasa a VII-a B consideră că s-ar pregăti mai bine la Matematică dacă „*materia ar fi mai puțin densă*” / „*ar fi mai puțină materie*” (65%), de asemenea „*dacă exercițiile ar avea un caracter aplicat*”, respectiv dacă „*ar avea mai multe ore de aplicații*”.

c. Activitatea individuală a elevilor

În privința activității individuale a elevilor s-au investigat două aspecte: **învățarea teoriei**, ca efort individual de înțelegere și reținere a regulilor și **realizarea temelor**.

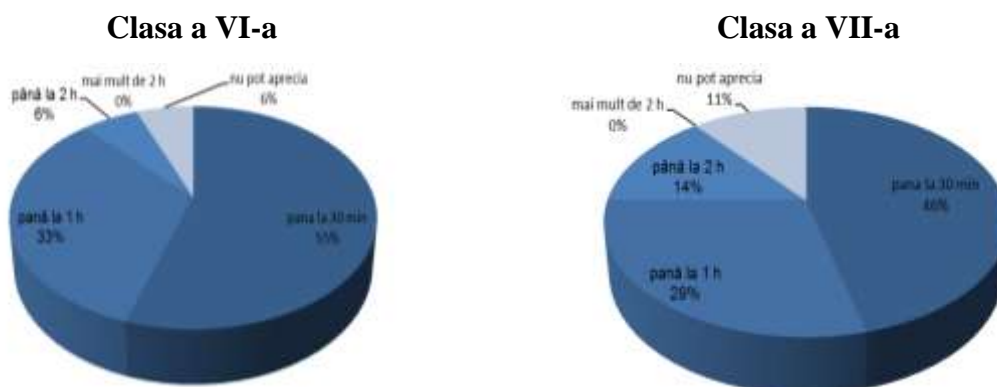
Învățarea teoriei

Majoritatea elevilor din ambele clase înțeleg rostul învățării teoriei și admit că aceasta le este utilă pentru rezolvarea temelor și, în general, pentru creșterea performanțelor lor la Matematică. La clasa a VI-a B, **elevii învață teoria** de cele mai multe ori și consideră că acest lucru îi ajută la rezolvarea problemelor.

La clasa a VII-a B, 47% au răspuns că învață teoria *deseori*, tot atât *uneori* și 6% *întotdeauna*. 65% dintre elevi consideră că teoria îi ajută *întotdeauna* în rezolvarea problemelor, 21% *deseori*, 11% *uneori*, iar 3% consideră că *niciodată* teoria nu ajută în rezolvarea problemelor.

Timpul alocat învățării teoriei este de regulă de până în 30 de minute (55% în clasa a VI-a B, 46% în clasa a VII-a B) sau între 30 de minute și o oră (33% în clasa a VI-a B, 29% în clasa a VII-a B).

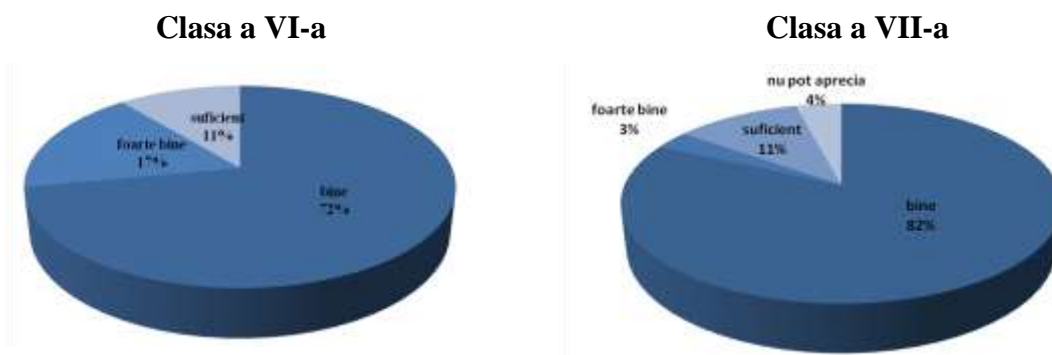
Figura 5. Timpul alocat învățării teoriei



Cei mai mulți elevi din ambele clase consideră că stăpânesc teoria *bine*. La clasa a VI-a B, 72% consideră că o stăpânesc *bine*, 17% *foarte bine* și 11% *suficient*.



Figura 6. Opinii referitoare la cunoașterea teoriei



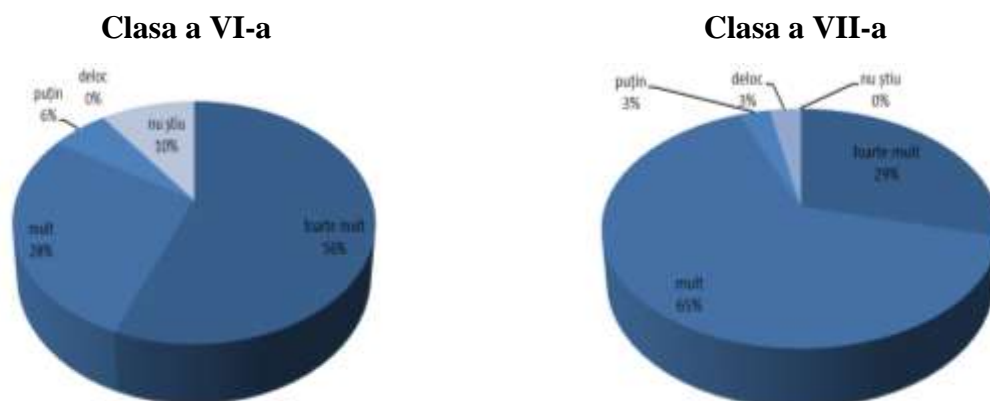
La clasa a VII-a B, 82% dintre elevii chestionați consideră că stăpânesc *bine* noțiunile teoretice predate, 11% *suficient*, 3% *foarte bine*, 4% *nu pot să aprecieze*. Din testele din noțiuni teoretice date în primul semestru nu reiese însă acest lucru. Un singur elev din cei 30 de elevi ai clasei a obținut nota 10 în urma a 5 teste aplicate, cei mai mulți obținând note între 6 și 7.

Realizarea temelor

Majoritatea elevilor din ambele clase înțeleg rostul temelor și admit că tema le este utilă pentru creșterea performanțelor lor la Matematică.

Modul în care îi ajută tema / teoria la performanțele școlare este apreciat astfel de către elevii din clasa a VI-a B astfel: îi ajută *foarte mult* (56%), *mult* (28%), *puțin* (6%), *deloc* (0%), *nu știu, nu-și dau seama* (10%). În clasa a VII-a B, 65% consideră că tema / teoria îi ajută *mult* la performanțele școlare, 29% chiar *foarte mult*, 3% *puțin* și 3% *deloc*.

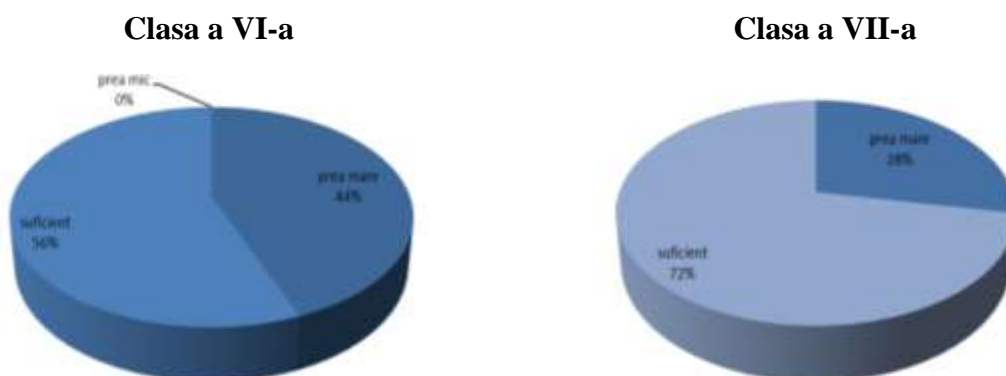
Figura 7. Susținerea performanțelor prin realizarea temelor / învățarea teoriei





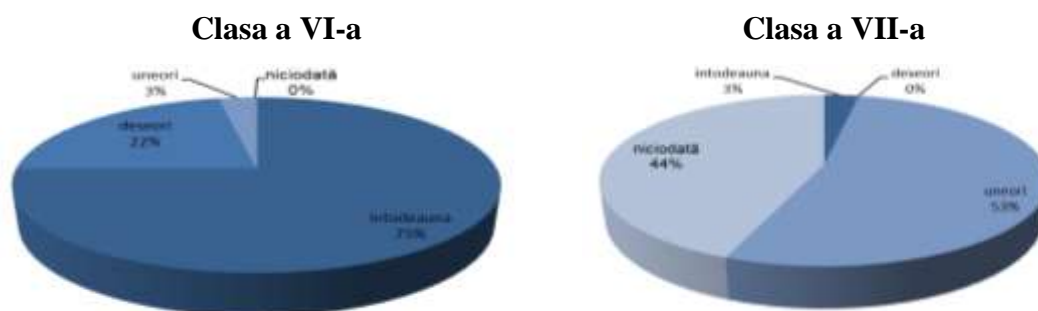
Volumului temelor este apreciat de elevi astfel: 56% dintre elevii din clasa a VI-a B consideră că primesc suficiente teme, 44% consideră că volumul de teme la Matematică este prea mare. La clasa a VII-a B, 72% dintre elevi considera ca tema este *suficientă*, iar 28% ca este *prea mare*.

Figura 8. Volumul temelor la Matematică



În privința **realizării temelor**, majoritatea elevilor din cele două clase susțin că-și fac tema, dar că uneori au nevoie de ajutor.

Figura 9. Frecvența realizării temei



La clasa a VI-a B, majoritatea elevilor susțin că își **fac tema întotdeauna**, dar *uneori* sunt ajutați.

La clasa a VII-a B, 53% sunt *uneori* ajutați în rezolvarea temei, 3% *întotdeauna*, iar 44% *nu sunt niciodată ajutați*, ci rezolvă tema singuri.

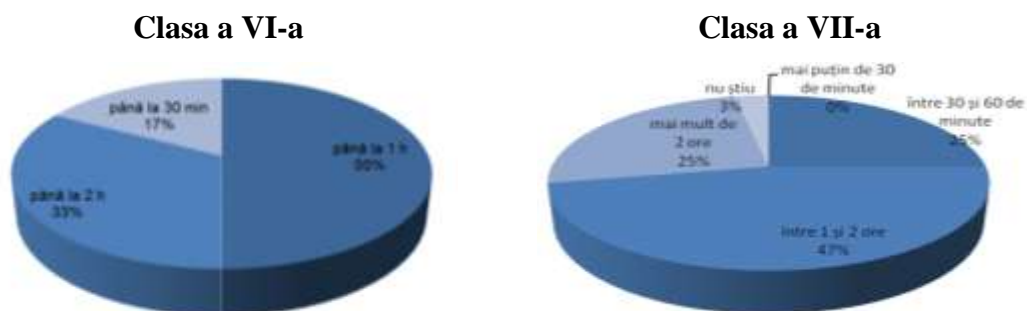


În ceea ce privește motivele pentru care elevii nu-și fac tema, la clasa a VI-a B, motivele apărute cel mai des au fost *lipsa timpului, dificultatea prea mare a temei sau fără vreun motiv*.

La clasa a VII-a B, motivul principal a fost *lipsa timpului* (61%). 28% dintre elevii acestei clase consideră că *tema este prea lungă*, 22% *preferă să facă altceva*, iar unii au motivat că „*uită*”, „*le e lene*” sau „*se întâmplă să nu aibă energie destulă*”.

Timpul necesar rezolvării unei teme scrise la Matematică este, în medie, (a.) între 30 de minute și 1 oră (50%), (b.) între 1 și 2 ore (33%), (c.) până în 30 de minute (17%) la clasa a VI-a B. Trebuie menționat că tema pe care o au la clasa a VII-a B este pentru 3 – 4 zile (având 2 ore luni și 2 ore joi) și este formată din temă la algebră și temă la geometrie. Majoritatea elevilor clasei a VII-a B au nevoie de 1-2 ore pentru soluționarea temei (47%), circa 25% își fac temele între 30 de minute și o oră, respectiv peste două ore, iar 3% dintre elevi nu pot aprecia timpul necesar rezolvării temelor la Matematică.

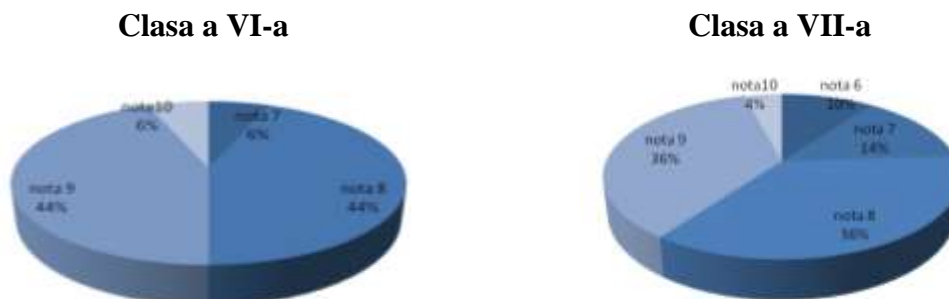
Figura 10. Timpul necesar rezolvării temei la Matematică



În ceea ce privește **calitatea rezolvării temei**, elevii din clasa a VI-a B apreciază pe o scală de la 1 la 10 cât de bine (corect și complet) sunt rezolvate temele la Matematică, astfel: 44% de nota 9, 44% de nota 8, 6% de nota 10 și tot 6% de nota 7. La clasa a VII-a B, paleta notelor este mai bogată: 36% de nota 9, 36% de nota 8, 14% de nota 7, 10% de nota 10 și 4% de nota 6. Se observă o nuanțare a autoaprecierii, odată cu înaintarea în vârstă a elevilor, cu maturizarea lor.



Figura 11. Aprecierea rezolvării temelor



Așa cum reiese din grafice, la această întrebare cei mai mulți elevi au considerat că temele sunt rezolvate cam de nota 8 – 9. În urma verificării săptămânale a temelor, consider că ei **s-au supraapreciat**. Există mult mai mulți elevi care nu-și fac cu regularitate temele, le copiază de la răspunsuri sau de la alți colegi. Foarte mulți nu urmăresc modelele din clasă, nu rezolvă corect exercițiile, temele fiind făcute în mare grabă.

d. Evaluarea

În general, **elevii din ambele clase sunt mulțumiți** de notele primite la Matematică. În clasa a VI-a B, 72% sunt mulțumiți, 22% nu au știut să aprecieze, iar 6% s-au declarat nemulțumiți de notele lor la această disciplină. La clasa a VII-a B, 58% dintre elevii clasei sunt mulțumiți cu notele primite la Matematică, 28% nu sunt mulțumiți, iar 14% nu știu. Iată câteva dintre argumentele celor mulțumiți: „*pentru că notele mele nu sunt nici mici, nici mari; pentru că am note bune; doamna este foarte generoasă cu notele la Matematică; doamna profesoară este corectă cu noi; iau note de 10 rar, 9 deseori, 8 uneori; iau cât merit; simt că sunt de nota pe care o primesc; pentru că sunt notele mele și am învățat pentru ele; deoarece notele sunt date corect*” etc.

Unii elevi ai clasei a VI-a B nu se referă neapărat la note, ci sunt mai mult sau mai puțin mulțumiți, raportat la propriile capacități: „*dacă știu că am învățat și știu să aplic acea lecție în problemă, sunt mulțumită; nu, pentru că aș putea face mult mai mult*”.

În ceea ce privește **creșterea performanțelor la Matematică**, elevii din clasa a VI-a B consideră că acestea s-ar putea ameliora dacă:

- orele s-ar desfășura în laboratorul AEL (44%);
- materia ar fi mai puțin densă / ar fi mai puțină materie (33%);



- c) tema ar fi mai puțin voluminoasă (28%);
- d) exercițiile ar avea un caracter aplicativ / exercițiile ar fi mai ușoare (22%);
- e) cunoștințele oferite ar fi mai precise și mai bine structurate (22%);
- f) ar avea mai multe ore pentru aplicații (17%);
- g) ar fi lăsați să descopere singur noțiunile (11%);
- h) elevii ar fi ascultați mai des (6%).

Niciun elev nu ar aprecia să dea mai des teste, nici dacă li s-ar verifica mai des caietele. În general, le-ar plăcea ca orele să fie mai interactive și explicațiile să fie mai clare, respectiv profesoara să vorbească mai rar.

Cei mai mulți elevi din clasa a VII-a B consideră că s-ar pregăti mai bine la Matematică dacă: „*materia ar fi mai puțin densă / ar fi mai puțină materie*” (65%), de asemenea „*dacă exercițiile ar avea un caracter aplicativ*”, respectiv dacă „*ar avea mai multe ore de aplicații*”. În general, la clasa a VII-a B elevii sunt mulțumiți de ora de Matematică, așa cum este, iar unii ar dori să fie mai interactivă.

Analiza rezultatelor obținute în urma aplicării chestionarelor la clasa a VI-a B a fost sistematizată printr-o analiză de tip SWOT, astfel:

Rezultate (clasa a VI-a B)
<p>Puncte tari</p> <ul style="list-style-type: none"> - În general, elevilor le place matematica. - Unii elevii se gândesc de pe acum la viitor, la liceu, la profesie. - Majoritatea elevilor pretind ca înțeleg lecția din clasă. - Majoritatea elevilor consideră că le sunt ascultate întrebările și că sunt ajutați în clasă. - Toți elevii se străduiesc să învețe teoria. - În general, elevii apreciază corectitudinea modului în care se face evaluarea.
<p>Oportunități</p> <ul style="list-style-type: none"> - Există elevi care ar dori să fie lăsați să descopere singuri noțiunile. - Există elevi care apreciază logica, rigoarea matematicii. - Elevii doresc lecții mai interactive, aplicații mai multe.



Puncte slabe

- Există elevi cărora nu le place matematica și care nu o înțeleg.
- Unii elevi alocă mai puțin de 30 de minute pentru temă.
- Cunoștințele transmise de profesor nu sunt întotdeauna percepute ca precise și structurate.

Amenințări

- În general, elevii consideră Matematica ca fiind cea mai dificilă materie.
- Un elev este corigent la Matematică.
- Elevii întâmpină greutăți în efectuarea temelor; acestea li se par dificile și voluminoase.
- Unii elevi nu au timp să-și facă tema.
- Unii elevi învață teoria mecanic, înaintea începerii orei și o uită repede.

Ca urmare a acestor rezultate, s-au aplicat o serie de **măsuri pentru ameliorarea situației**. Unele dintre ele au vizat **comportamentul profesorului, altele pe cele ale elevilor**.

Profesorul a intervenit prin:

- menținerea atitudinii suportive față de elevi (le ascultă întrebările, le răspunde, îi ajută);
- monitorizarea elevilor în învățarea teoriei și efectuarea temelor;
- păstrarea transparenței și corectitudinii în evaluare (ca modalități de evaluare, s-a optat pentru evaluarea printr-o notă pe semestru pentru modul de realizare a temelor, altă notă reflectă modul de învățare a teoriei, ca medie aritmetică a notelor obținute la testele teoretice; se evaluează și realizarea unui portofoliu cu toate elementele importante teoretice și cu modele de exerciții; la opționalul de Matematică de la clasa a VI-a B, s-a introdus evaluarea prin proiect webquest și cea pentru teste tip Evaluare Națională clasa a VI-a);
- stimularea gândirii logice și a rigorii;
- alocarea de timp pentru aplicații și metode interactive (de exemplu, în *Săptămâna altfel* – proiect de matematică, peer-learning, mentorat, metoda RAI);



- ajustarea volumului și gradului de dificultate a temelor, în funcție de particularitățile elevilor (teme minimale, teme opționale / distractive, teme suplimentare etc.);
- realizarea unor hărți conceptuale pentru fiecare capitol, care sunt afișate în clasă și pe care copiii și le trec în *Portofoliul de matematică*;
- reglarea sarcinilor de învățare / teme în raport cu cerințele celorlalți profesori ai clasei;
- folosirea softurilor și platformelor educaționale (de exemplu, platformele educaționale britanice, când programa are puncte comune: thatquiz.org, IXIMATH.com. etc.)

Elevilor li s-a solicitat:

- susținerea interesului și apetitului pentru matematică prin alocarea de timp și efort pentru această disciplină;
- implicarea în peer-learning și în mentoratul la matematică;
- realizarea (cu sprijinul profesorului) a *Portofoliului de matematică*, care cuprinde toate elementele teoretice parcurse și modele de probleme;
- susținerea interesului și apetitului pentru matematică prin alocarea de timp și efort pentru această disciplină;
- reglarea programului individual de învățare / teme.

La clasa a VII-a B, în urma analizării rezultatelor chestionarului aplicat și a discuțiilor avute cu o parte dintre elevi, **s-au luat următoarele măsuri:**

- încurajarea mai puternică a elevilor pentru a căpăta încredere în ei;
- folosirea, în mai mare măsură, a metodelor interactive, a platformei AEL și a softurilor educaționale;
- evaluarea cu o notă pe semestru pentru modul cum elevul realizează tema;
- continuarea testărilor din teorie și a controlului periodic al temelor.

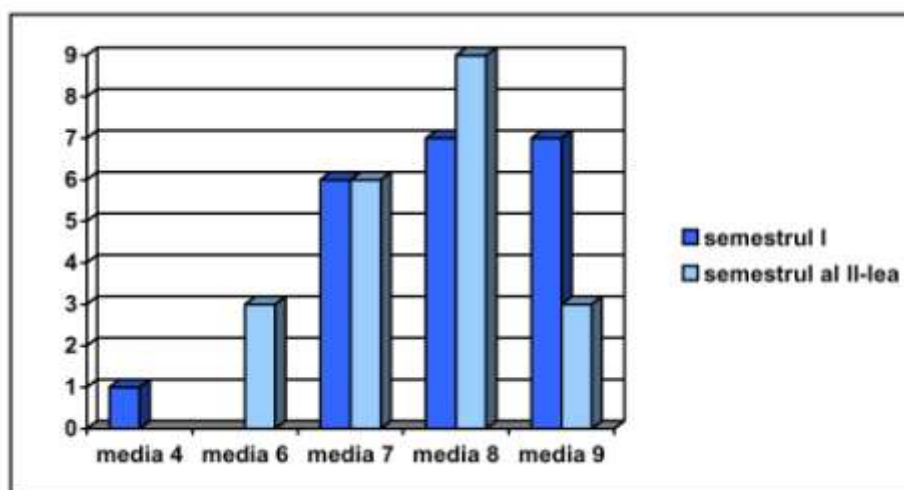


B. Evaluarea finală – Clasa a VI-a B

La sfârșitul anului școlar 2015 - 2016, elevii clasei a VI-a B au susținut Evaluarea Națională pentru clasa a VI-a. 3 elevi au rezolvat corect toți cei 5 itemi de matematică, obținând punctaj maxim. Au existat 2 itemi rezolvați de către toți elevii din clasă și marea majoritate a elevilor au rezolvat corect 4 din cei 5 itemi propuși. Dificultatea mare au întâmpinat-o la demonstrația problemei de geometrie și, parțial, la rezolvarea problemei de algebră.

Pentru completarea imaginii de ansamblu a rezultatelor la Matematică obținute de elevii clasei a VI-a B, am realizat o comparație a mediilor semestriale la această disciplină. Majoritatea elevilor au obținut aceeași notă la tezele din ambele semestre, și anume 9 elevi din 21, însă 3 elevi din 21 au crescut cu 1 sau 2 puncte, 8 elevi au scăzut cu un punct, iar un elev a obținut cu 2 puncte mai puțin. Pe ansamblu, 9 elevi au scăzut și 12 s-au menținut sau au crescut prin prisma rezultatelor obținute la teze. Nu a existat nicio notă de 10 nici pe primul, nici pe al doilea semestru, în condițiile în care au existat 3 elevi cu rezolvare de 10 la Evaluare Națională pentru clasa a VI-a. Acest lucru sugerează necesitatea regândirii modului în care se realizează evaluarea.

Figura 12. Medii obținute de elevii clasei a VI-a – date comparative (frecvențe)



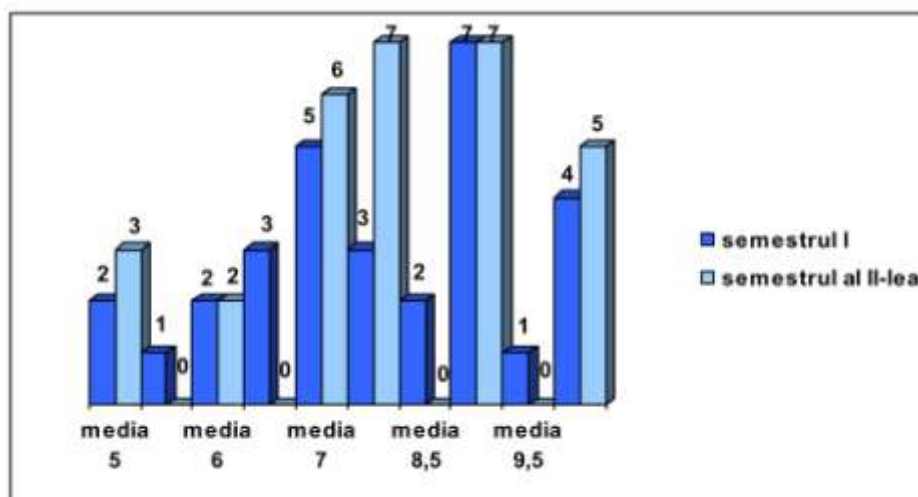


Evaluare finală – Clasa a VII - a B

La clasa a VII-a, conform graficului de mai jos, se poate constata că la teza din semestrul al II-lea a crescut numărul notelor peste 6 și mai ales a celor de 8, dar a scăzut numărul notelor de 10. Media pe clasă la teza de Matematică susținută pe semestrul I a fost 7.63, iar pe semestrul al II-lea 7.56. De asemenea, media generală la Matematică a elevilor din clasa a VII-a B pe semestrul I a fost 7.00, iar pe semestrul al II-lea 7.86.

La Concursul Școlar Național de Competență și Performanță Comper, etapa județeană II, a crescut numărul premiilor obținute, existând un premiu I, un premiu II, două premii III și trei mențiuni. Un elev a obținut mențiune la etapa națională a aceluiași concurs.

Figura 13. Medii obținute de elevii clasei a VII-a – date comparative (frecvențe)



4. Concluzii

Dacă la începutul cercetării am pornit de la ideea că o modificare a modului în care realizăm evaluarea ar fi o măsură suficientă pentru ameliorarea rezultatelor, pe parcurs am descoperit multe alte lucruri care ar trebui schimbate pentru ameliorarea performanțelor la Matematică a elevilor noștri. Cele mai multe țin de modul de organizare a lecției, așa cum a reieșit din așteptările elevilor. Lecția trebuie adaptată și mai mult, astfel încât să conducă la formarea competențelor cerute de societatea actuală. Metodele moderne sunt plăcute de elevii



celor două clase. Rămâne o provocare armonizarea acestor metode cu densitatea și gradul de dificultate, specifice programei actuale.

La clasa a VI-a B, voi încerca să construiesc evaluările bazate pe aplicare de teste scrise, conform regulilor formulate de specialiști:

- „- pregătirea testului cu introducerea unui factor de noutate pentru întreaga clasă;
- elaborarea testului prin realizarea unui proiect care să cuprindă resursele;
- identificarea din partea elevilor a unor întrebări esențiale în raport cu conținuturile predate;
- evitarea repetării fără modificare a itemilor de la examenele anterioare;
- evitarea formalismului aferent conținuturilor științifice sau a modului în care sunt prezentate cerințele într-o proporție semnificativă sau fără modificări anterioare;
- elaborarea testelor diferențiat, pe scopuri: formativ/ sumativ;
- fixarea în ordine a obiectivelor cadru / de referință și operaționale, apoi a conținuturilor vizate, apoi selectarea itemilor în concordanță cu exemplele de învățare care au fost semnalizate ca fiind reprezentative parcursului didactic anterior testării;
- pregătirea instrucțiunilor care să fie clare, concise;
- includerea unor indicații care să direcționeze procesul de evaluare;
- dozarea gradului de dificultate prin selectarea itemilor inițiali dintre cei cu nivel de dificultate redus;
- provocarea elevilor prin includerea de itemi cu nivel de dificultate aferent performanței;
- stabilirea timpului de rezolvare a testului de 4 ori timpul necesar rezolvării din partea profesorului;
- elaborarea cu atenție a machetei testului, astfel încât să fie ușor de citit;
- asocierea itemilor cu punctajul corespunzător;
- realizarea unui barem detaliat” (Doicin, L. et al.).

Conform datelor prezentate, la clasa a VI-a B, elevii nu au reușit să obțină o ameliorare a situației la învățătură (la nivelul întregii clase). Totuși, consider că la sfârșitul acestui proiect elevii au avut de câștigat în ceea ce privește comunicarea (au reușit să comunice fără teamă cu



mine și între ei, să-și pună întrebări asupra motivelor pentru care învață și a modului cum o fac, ceea ce a condus, în cazul unora dintre ei, la o mai bună conștientizare a acestei probleme).

La clasa a VII-a B, s-a constatat că, în semestrul al doilea, temele au fost mai conștiincios efectuate, media semestrială a clasei a crescut, iar la Concursul Școlar Național de Competență și Performanță Comper, etapa județeană II, a crescut numărul premiilor obținute de elevii acestei clase. Prin urmare, la această clasă, elevii au obținut o ameliorare a situației la Matematică și, probabil, îmbunătățirea motivației lor pentru învățarea acestei discipline. Consider că implicarea în acest proiect a fost o experiență benefică și pentru elevi, și pentru mine, în calitate de profesor al clasei. Cu tact, răbdare și dragoste față de copii, promovând modele pozitive și dezvoltând laturile pozitive ale personalității elevilor, voi continua și anul viitor aceste preocupări pentru ameliorarea rezultatelor la învățatură și pentru dezvoltarea unei motivații intrinseci pentru învățarea matematicii.

Referințe bibliografice

Pânișoară, G., Pânișoară, O., *Motivarea eficientă*. Iași: Polirom, 2005.

Doicin, L., Szabo, T., Tiurbe, G., Ungur, N., Vrînceanu, G., *Formarea profesorilor de matematică și științe în societatea cunoașterii*, suport de curs.



3.7. Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică

Ioana Niculae,
profesor de Educație tehnologică,
Școala Gimnazială nr. 5, București

Moto: „**Învățătura trebuie să fie uneori un drum; întotdeauna un orizont.**” (Nicolae Iorga)
„**Învățat este omul care nu termină niciodată de învățat.**” (Lucian Blaga)

1. Introducere

Motivația constituie unul dintre factorii de bază ai randamentului școlar, influența sa asupra învățării rivalizând cu aceea exercitată de aptitudini.

Pornind de la *modelul ARCS* elaborat de John Keller (1983), am considerat că motivația este influențată de atenție, relevanță, încredere și satisfacție. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Din satisfacția inițială de a fi învățat și de a ști, elevul își poate dezvolta motivația de a învăța mai mult. Cunoașterea, ca rezultat al activității de învățare (mai ales când este o experiență pozitivă), energizează eforturile ulterioare ale elevului. Am constatat că elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația.

Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei elevului în activitatea de învățare.

De-a lungul experienței profesionale, am constatat la elevii claselor a VII-a și a VIII-a o scădere a motivației pentru învățare la disciplina Educație tehnologică. De aceea, am considerat oportun să identific cauzele scăderii motivației învățării la această disciplină și să le combat prin metode noi, alternative de predare-învățare, astfel încât elevii să-și dezvolte mai intens motivația pentru studierea acestei discipline la clasele terminale din gimnaziu.



2. Metodologia cercetării

Am pornit în această investigație de la următoarele **ipoteze**:

- Dacă orele de Educație tehnologică s-ar desfășura și în afara cadrului școlii (vizite, excursii), atunci elevii s-ar simți mai motivați să învețe la această disciplină, recunoscând utilitatea acestei discipline pentru viața cotidiană.
- Dacă voi aplica strategii de predare-învățare activ-participative, metode și mijloace diverse, centrate pe elev, participarea activă a elevilor la ore va crește, iar angajarea în activități va asigura un mediu stimulativ pentru învățare, dezvoltând motivația lor pentru studiul acestei discipline.

Pentru verificarea acestor ipoteze am realizat o **cercetare-acțiune**, având următoarele **obiective**:

- identificarea factorilor care influențează motivația elevilor pentru învățare;
- determinarea modalităților de stimulare a motivației pentru învățare.

Cercetarea combină o perspectivă cantitativă, ce constă în utilizarea anchetei pe bază de chestionar și o perspectivă calitativă, concretizată în ancheta pe bază de interviu de grup.

Ca **metode de cercetare**, am utilizat analiza de documente (catalogul, caietele și portofoliile elevilor) și ancheta prin chestionar cu elevii celor două clase selectate, precum și interviul de grup cu 8 elevi din clasa a VII-a, respectiv 6 din clasa a VIII-a.

Am ales să realizez această investigație în clasa a VII-a B, având 26 de elevi, și în clasa a VIII-a, având 21 de elevi, pentru că am constatat la ei, pe parcursul anilor de gimnaziu, o scădere a motivației pentru a se pregăti la Educație tehnologică.

În privința activităților derulate în cadrul acestui proiect, ele s-au desfășurat în mai multe etape: elaborarea proiectului, documentarea bibliografică, identificarea claselor implicate în cercetare, realizarea instrumentelor de investigație, aplicarea chestionarului; colectarea și prelucrarea datelor; căutarea și aplicarea unor măsuri ameliorative; organizarea interviurilor de grup, colectarea și prelucrarea datelor; sintetizarea informațiilor obținute și elaborarea raportului final, diseminarea rezultatelor microcercetării.



3. Prezentarea rezultatelor

A. Evaluarea inițială

Această activitate a fost dublată de documentarea bibliografică, care a vizat studierea teoriilor legate de motivația învățării.

Investigarea propriu – zisă asupra copiilor (februarie – martie), am realizat-o prin chestionar și am urmărit în principal să investighez percepția elevilor asupra motivației pentru învățarea la Educație tehnologică și opiniile lor cu privire la modul în care le-ar putea crește motivația pentru învățare la această disciplină.

Chestionarul aplicat vizează trei aspecte pe care am dorit să le investighez: **motivația elevilor pentru învățarea la Educație tehnologică, studiul individual al elevilor la această disciplină și opiniile lor cu privire la modul în care și-ar putea crește motivația pentru învățare la Educație tehnologică.**

a. Motivația elevilor pentru învățarea la Educație tehnologică

În ceea ce privește **motivele pentru care elevii învață la Educație tehnologică**, peste jumătate dintre elevii ambelor clase au afirmat că materia este interesantă și atractivă (53% dintre elevii din clasa a VII-a și 71% dintre cei de clasa a VIII-a). Procente ridicate au înregistrat și răspunsurile care vizează utilitatea cunoștințelor pentru viitorul copiilor și pentru cultura lor generală, stilul de predare atractiv al profesorului (apreciat de 76% dintre elevii de clasa a VIII-a și 46% dintre cei din clasa a VII-a) și personalitatea sa. Peste o treime dintre copiii ambelor clase admit și interesul lor de a obține note mari la această disciplină.

Tabel 1. Motivele pentru care elevii învață la Educație tehnologică

VARIANTE DE RĂSPUNS	ELEVI CLASA VII	ELEVI CLASA VIII
Materia este interesantă și atractivă	53%	71%
Cunoștințele îmi vor fi de folos în viitor	50%	57%
Profesorul are un stil de predare atractiv	46%	76%
Pentru a lua note bune	38 %	42 %
Profesorul este calm și nu se enervează	43 %	34 %
Pentru o cultură generală bogată	46%	57 %
Părinții insistă să învețe	4%	5%



Materia interesantă și atractivă reprezintă așadar o sursă de motivare puternică pentru elevi. Stilul de predare atractiv îi motivează pe aceștia pentru învățare, iar notele mari îi încurajează în eforturile depuse.

Conținuturile parcurse la această disciplină prezintă, pentru unii elevi, argumente suficiente pentru a învăța la Educație tehnologică. Elevii au selectat trei dintre modulele parcurse, în ordinea preferințelor lor.

Astfel, **elevii din clasa a VII-a** au optat, în ordinea preferințelor pentru:

- (I.) Produse alimentare, respectiv Metale, plastic, cauciuc, sticlă (62%),
- (II.) Economia familiei, respectiv Lemn, textile, piele, ceramică (46%) și
- (III.) Arhitectură (38%).

Elevii din clasa a VIII-a au preferat modulele:

- (I.) Arhitectură, respectiv Energie (57%),
- (II.) Comunicații și transport (48%),
- (III.) Produse alimentare, respectiv Lemn, textile, piele, ceramică și Metale, plastic, cauciuc, sticlă (33%),
- (IV.) Economia familiei (19%).

Se constată, astfel, că preferințele elevilor față de conținutul modulelor de specialitate sunt distribuite echilibrat pe parcursul anilor de studiu.

Întrebați cum își autoevaluează **nivelul motivației** de a învăța la această disciplină, elevii s-au apreciat astfel: la **clasa a VII-a**, peste 54% și-au apreciat nivelul ca fiind *bun* (50% la 8, respectiv 4% la 7), 42% ca fiind *foarte bun* (23% la 10, respectiv 19% la 9). Doar 4% l-au apreciat ca fiind *suficient*. **La clasa a VIII-a**, aprecierile au fost mai nuanțate și mai puțin favorabile: 49% *bun* (35% la 8, 14% la 7), 24% *foarte bun* (14% la 9 și doar 10% la 10), 22% *suficient* (17% la 6, 5% la 5) și 5% *insuficient* (4). Constatăm, prin urmare, că elevii din clasa a VIII-a își apreciază nivelul de motivație pentru învățarea la Educație tehnologică cu scoruri mai mici decât cei din clasa a VII-a, iar argumentul anunțat în introducere se confirmă, anume că interesul elevilor pentru învățare la Educație tehnologică scade odată cu trecerea lor în clasele mai mari din gimnaziu.



Factori de risc pentru lipsa motivației sunt, în opinia respondenților, timpul insuficient pentru pregătirea la celelalte discipline (46% dintre elevii din clasa a VII-a) și presiunea examenului de Evaluare Națională (38% dintre elevii din clasa a VII-a). La clasa a VIII-a, unde presiunea examenului crește, acest lucru se răsfrânge în inversarea rangului celor două răspunsuri preferate: 42% răspund *presiunea examenului de Evaluare Națională* și 35% *timp insuficient pentru pregătire la celelalte discipline*. Există și elevi care nu văd utilitatea Educației tehnologice pentru viitorul lor (15% în clasa a VII-a, 23% în clasa a VIII-a).

Prin urmare, interesul elevilor pentru învățare la Educație tehnologică scade la elevii din clasa a VIII-a, motivele principale fiind presiunea pentru pregătirea examenului de Evaluare Națională și timpul insuficient pentru a se pregăti la celelalte discipline.

b. Studiul individual al elevilor la Educație tehnologică

În ceea ce privește **studiul individual al elevilor la această disciplină**, am investigat **timpul alocat pregătirii lecțiilor / temelor la Educație tehnologică**.

Tabel 2. *Timp alocat pregătirii lecțiilor temelor la Educație Tehnologică*

VARIANTE DE RĂSPUNS	ELEVI CLASA VII	ELEVI CLASA VIII
5-15 minute	4 %	5%
15 -30 minute	46%	14%
maxim 1 oră	42%	43%
maxim 2 ore	4%	33%
peste 2 ore	4%	5%

Elevii clasei a VII-a au nevoie pentru pregătirea temelor la Educație tehnologică, în medie, de 30 de minute - 1 oră, iar elevii de clasa a VIII –a de 1-2 ore.

În pregătirea temelor, ei folosesc în principal notițele din caiet și informațiile de pe Internet. Elevii ambelor clase au declarat că nu folosesc deloc manualul pentru studiul individual.



Tabelul 3. Surse de informare și învățare la Educație tehnologică

VARIANTE DE RĂSPUNS	ELEVI CLASA VII	ELEVI CLASA VIII
Notițele din caiet	46 %	14 %
Caiet și Internet	38 %	43 %
Internet	12 %	43 %
Manual	0 %	0 %
Nimic	4 %	0 %

c. Opinii ale elevilor cu privire la modul în care și-ar putea crește motivația pentru învățare la Educație tehnologică

Ultimul aspect din cele investigate a fost **modul în care elevii consideră că ar putea crește motivația pentru învățare la Educație tehnologică**. Elevii au opinat că ar exista o creștere a motivației pentru învățare la Educație tehnologică prin efectuarea de vizite la obiective de producție (fabrica de ciocolată, fabrica de înghețată, ateliere de creație articole de îmbrăcăminte, încălțăminte, fabrica de globulețe, fabrica de automobile Dacia etc.: 34% dintre elevii clasei a VII-a, respectiv 57% dintre cei ai clasei a VIII-a). Un alt aspect care ar fi apreciat de elevi ar fi mărirea numărului de ore pe săptămână la 2 ore, din care o oră de teorie și o oră de activitate practică (53% dintre elevii clasei a VII-a, respectiv 24% dintre cei ai clasei a VIII-a). Există și copii mulțumiți de Educația tehnologică și care nu ar schimba nimic la modul în care se desfășoară orele în prezent (13% la clasa a VII-a, 19% la clasa a VIII-a).

Elevii ambelor clase consideră că îi ajută mult să învețe la Educație tehnologică dacă *lecțiile sunt interactive și cunoștințele pot fi aplicate în practică*. Studierea modulelor pe o perioadă mai îndelungată (un an), respectiv *competiția la nivel de clasă* au înregistrat scoruri considerabil mai mici.

**Tabel 4.** Factori favorizanți pentru ca elevii să învețe mai mult la Educație tehnologică

VARIANTE DE RĂSPUNS	ELEVI CLASA VII	ELEVI CLASA VIII
Lecții interactive	27 %	38%
Aplicarea în practică a cunoștințelor	38 %	20%
Studierea modulelor 1 an de zile	19 %	15%
Competiția la nivel de clasă	4 %	15%
Nu știu / nu răspund	12 %	10%

În plus, elevii apreciază *utilizarea noilor tehnologii* în activitățile de la clasă și în realizarea temelor / studiului individual. Ei apreciază când *orele se desfășoară și în afara cadrului școlar* (peste o treime din elevii ambelor clase), *activitățile se desfășoară în echipe de lucru* (circa o treime din elevii ambelor clase), *informațiile sunt folosite mai târziu și conținuturile au aplicabilitate practică* (circa o treime dintre elevii ambelor clase). Activitățile desfășurate pe grupe permit colaborarea, responsabilizarea elevilor, individualizarea și centrarea procesului educațional pe copil, pe nevoile și așteptările sale. Orele desfășurate și în afara cadrului școlar (vizite, excursii etc.) permit elevilor să pună în aplicare noile cunoștințe, să utilizeze cunoștințele în contexte diferite și pline de provocări, să valorifice învățarea individuală în situații de viață autentice.

După finalizarea etapei de investigare a situației de fapt din cele două clase, am aplicat următoarele **măsuri ameliorative**:

- am organizat excursii și vizite tematice în „*Săptămâna Altfel*” (aprilie 2016) la Institutul Meteorologic Băneasa, Studiourile Televiziunii Române, Aeroportul Otopeni, Autoritatea Națională pentru Protecția Consumatorului, Atelierul de creație de pantofi „Mihaela Glăvan”, unde elevii au putut lua contact direct cu diferitele domenii de activitate (producție, servicii, promovare de produse, comercializare);
- am solicitat elevii să meargă în vizită la locul de muncă al părinților, iar apoi să prezinte în fața clasei impresiile pe care le-au desprins din această experiență;
- am implicat elevii în predare prin metoda „*profesor pentru cinci minute*”;
- am utilizat mai des în timpul orelor jocurile didactice (joc de rol) pentru a stimula interesul elevilor pentru această disciplină;



- am introdus în conținutul informațional al lecțiilor elemente de noutate, care să suscite interes (de exemplu, curiozități de tipul „Știați că...? ”);
- am realizat expoziții în holul școlii cu proiectele realizate de elevi (căsuțe, machete, schițe și creații vestimentare) și am apreciat meritele acestora pentru eforturile depuse (diplomă „Micul arhitect”, diplomă „Designerul clasei”);
- am propus activități școlare și teme pentru acasă explicând rațiunea lor, argumentând utilitatea, făcând legătura cu viața de zi cu zi sau explicând importanța lor pentru activitățile școlare viitoare;
- am utilizat tehnicile și mijloacele TIC în cadrul orelor de curs (proiector multimedia, internet, prezentări Power Point), atât pentru proiectarea și derularea procesului instructiv-educativ, cât și pentru evaluarea unor proiecte realizate de către elevi;
- am utilizat în mai mare măsură metode activ-participative în activitatea didactică (*brainstorming, mozaicul, pălăriile gânditoare, studiul de caz* etc.), activități individuale și de grup, precum realizarea de proiecte, investigații, portofolii, concursuri „Cine știe, câștigă!” etc.

B. Evaluarea finală

La finalul cercetării, am realizat câte un interviu de grup cu 8 elevi din clasa a VII-a, respectiv cu 6 elevi din clasa a VIII-a. Participanții au fost selectați prin tragere la sorți. Prin aceste interviuri am urmărit să aflăm **dacă ipotezele formulate la începutul cercetării se verifică sau nu, cum au perceput ei modificările introduse de cadrul didactic în vederea creșterii motivației pentru învățare, dacă elevii văd aplicabilitatea practică și relevanța Educației tehnologice pentru viitoarea lor carieră.** Astfel, primele două întrebări vizau *profesia pe care ei doresc să o urmeze și modul în care Educația tehnologică îi ajută să își descopere un talent, o pasiune sau o abilitate practică*, care să le servească în alegerea carierei. Am descoperit la clasele de elevi implicate în proiect că vor să urmeze profesii ca specialiști IT, medici, economiști, avocați, actori, arhitecți și designeri vestimentari, majoritatea apreciind latura practică, aplicabilă a Educației tehnologice. Unii au apreciat chiar relevanța acestei discipline pentru viitoarea lor profesie (de exemplu, cei care au ales profesia de arhitect sau designer vestimentar).



Alte trei întrebări vizau *modul de participare la activitățile propuse în cadrul orelor de Educație tehnologică*, dinamice și interactive, dar și în cadrul săptămânii „*Săptămâna Altfel*”, în care am organizat excursii tematice și vizite la diferite obiective de producție, servicii și comercializare. Răspunsurile elevilor au confirmat cele două ipoteze formulate la începutul microcercetării, anume că participarea și interesul elevilor față de această disciplină cresc dacă orele se desfășoară și în afara cadrului școlar, prin organizarea de vizite de o zi la diferite fabrici, muzee, întreprinderi, instituții (Muzeul Tehnic, Muzeul CFR, Fabrica de lapte Danone, Agenții de publicitate, Stația de Epurare Glina, Centrala Nucleară de la Cernavodă etc.). Metodele interactive au fost apreciate de majoritatea participanților la cele două interviuri de grup. Elevii apreciază individualizarea și flexibilitatea în derularea orelor. Ei au afirmat că se simt mai motivați să-și efectueze temele la Educație tehnologică dacă acestea sunt date pe termen mediu și lung (2-4 săptămâni) și în echipe de lucru (de câte 4 elevi), fiecare elev având sarcina clar definită, ca apoi grupa să poată da feed-back, iar produsul final să fie prezentat în fața clasei.

În fine, un ultim set de întrebări viza *elementele pe care elevii nu le apreciază la această disciplină și motivele pentru care nu mai participă la olimpiade și concursuri școlare pentru Educație tehnologică*.

Am reținut că elevii claselor a VII-a și a VIII-a se simt demotivați să învețe la Educație tehnologică din cauza lipsei timpului pentru pregătirea temelor la celelalte discipline, a presiunii examenului de Evaluare Națională și a programului extrașcolar încărcat (prin practicarea altor activități, precum antrenamente de înot, baschet, tenis, lecții de pian, vioară, balet, lecții de actorie etc.). Din răspunsurile elevilor am constatat că elevii claselor a VII-a și a VIII-a nu mai participă la olimpiade și concursurile organizate la Educație tehnologică din lipsa timpului de pregătire suplimentară sau din cauza suprapunerii cu alte concursuri și olimpiade de la alte discipline, unde elevii vor să participe.

4. Concluzii

În urma aplicării instrumentelor de cercetare (chestionar și interviul de grup) care au avut drept scop sondarea și dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru Educația tehnologică, am tras următoarele concluzii:



1. Stilul didactic utilizat de profesor în predare și evaluare influențează motivația pentru învățare la Educație tehnologică. Strategiile de instruire trebuie să fie flexibile, creative și antrenante.
2. Principalele motive pentru care elevul învață la Educație tehnologică sunt: materia interesantă și atractivă explicată pe înțelesul său, utilitatea cunoștințelor, stilul de predare atractiv al profesorului, climatul pozitiv din timpul orelor.
3. Solicitățile școlare ale elevilor trebuie să fie echilibrate, pentru a preveni suprasolicitarea sau subsolicitarea acestora.
4. Elevii cu rezultate slabe pot fi încurajați prin antrenarea în activități care îi pot valoriza.
5. Motivația pentru învățare poate fi stimulată prin învățarea activă, centrată pe elev.
6. Utilizarea metodelor moderne în procesul de predare - învățare - evaluare și folosirea lecțiilor electronice contribuie la dezvoltarea motivației elevilor pentru Educație tehnologică.
7. Aspectele care l-ar putea ajuta pe elev să fie mai motivat pentru învățare la aceasta disciplină sunt: abordarea preponderent practic-aplicativă a lecțiilor, atmosfera plăcută din cadrul orelor de curs, vizitele la diferite obiective de producție și excursiile tematice.
8. Elevii nu sunt motivați să învețe dacă se află într-o poziție pasivă (de spectatori) în clasă. Când ei nu sunt angajați în instruirea din clasă, se plictisesc, se gândesc la altceva și își găsesc alte preocupări în oră. Implicarea tuturor elevilor în desfășurarea lecțiilor contribuie la motivarea lor și la obținerea unor rezultate mai bune.
9. Atitudinea din familie influențează motivația / demotivația elevului pentru studiul oricărei discipline, inclusiv la Educație tehnologică, în anii terminali de gimnaziu.
10. Profesorul trebuie să susțină inițiativa, spontaneitatea și creativitatea elevului, pentru ca acesta să se dezvolte conform potențialului său maxim.
11. Motivația elevului pentru studiu se dezvoltă prin buna cooperare dintre cadru didactic și elev.

În urma rezultatelor cercetării, consider că am reușit să identific principalele cauze ale demotivării elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru Educație tehnologică și să obțin o



dezvoltare a motivației lor. Consider că participarea mea în acest studiu și realizarea microcercetării a fost o provocare, o experiență nouă și utilă, atât pentru mine, cât și pentru elevii mei.

Referințe bibliografice

<https://elearningindustry.com/arcs-model-of-motivation>: *Instructional Design Models And Theories: Keller's ARCS Model Of Motivation: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction.*



3.8. Îmbunătățirea relațiilor de colaborare în cadrul grupului de elevi

Irina Elena Petcu,
profesor de Educație fizică,
Școala Gimnazială nr. 5, București

1. Justificarea cercetării

Am ales această temă, deoarece am observat că există o comunicare deficitară între elevii clasei a VI-a B, în special în relațiile dintre fete și băieți, atunci când trebuie îndeplinite sarcini de grup în timpul orelor de Educație fizică. Atunci când se fac jocuri de mișcare sau când sunt exerciții ce trebuie să se desfășoare pe echipe, fetele colaborează foarte puțin cu băieții și au un randament scăzut. De asemenea, atunci când elevii au posibilitatea să își aleagă singuri echipele, acestea se realizează în funcție de prietenii și nu se ține cont de nivelul sportiv al copiilor.

Consider că prin aplicarea unui set de exerciții menite să îmbunătățească relațiile de comunicare și colaborare între toți elevii clasei poate crește coeziunea de grup și gradul de implicare a fiecărui elev în activitățile desfășurate, ceea ce poate duce la creșterea randamentului lor sportiv.

2. Metodologia cercetării

Am pornit în această investigație de la următoarea **ipoteză**: dacă se vor utiliza multiple exerciții de lucru în echipă pentru realizarea diferitelor teme, atunci se vor îmbunătăți relațiile de grup, ceea ce va ameliora calitatea participării la activitățile de educație fizică.

Am stabilit următoarele **obiective**:

- determinarea factorilor ce îngreunează colaborarea dintre elevi;
- creșterea eficienței comunicării cu elevii și între elevi, în vederea creșterii randamentului lor sportiv;
- îmbunătățirea deprinderilor lor de lucru în echipă.



În scopul atingerii acestor obiective, am realizat o cercetare-acțiune, în care am utilizat următoarele **metode de cercetare**:

- **analiza de documente** (catalogul clasei);
- **observația**;
- **ancheta prin chestionar**.

Ca instrumente de cercetare, am elaborat fișe individuale de observație și un chestionar pentru elevi. Populația investigată în această microcercetare o reprezintă elevii clasei a VI-a B, deoarece atât în cadrul orelor de Educație fizică, cât și în afara acestora am observat un deficit de comunicare între elevii acestei clase (în special între fete și băieți), atunci când aveau de îndeplinit sarcini de grup. Elevii clasei au un bun nivel motric, însă exercițiile ce necesită lucrul în echipă sunt realizate cu greu atunci când formațiile de lucru sunt impuse de către profesor, mereu existând preferințe de colaborare doar cu anumiți colegi.

În privința activităților derulate în cadrul acestui proiect, ele s-au desfășurat în mai multe etape: elaborarea proiectului; documentarea bibliografică; identificarea clasei implicate în cercetare; realizarea instrumentului de investigație; aplicarea chestionarului; colectarea și prelucrarea datelor; căutarea și aplicarea unor măsuri ameliorative; monitorizarea elevilor pe baza fișei de observație; prelucrarea și sintetizarea informațiilor obținute, elaborarea raportului final, diseminarea rezultatelor microcercetării.

3. Prezentarea rezultatelor

Investigarea asupra copiilor a fost întreprinsă printr-un chestionar, prin care am sondat, în principal, **percepția elevilor asupra orelor de Educație fizică**, opiniile lor cu privire la **colaborarea dintre membrii clasei și coeziunea de grup** din această clasă. Au fost chestionați 20 de elevi, dintre care 8 fete și 12 băieți. Am considerat că o mai bună cunoaștere a elevilor îmi va permite o mai bună relaționare cu aceștia și stimularea deprinderilor lor de lucru în echipă, în vederea creșterii randamentului lor sportiv.

Percepția elevilor asupra orelor de Educație fizică a fost surprinsă prin două întrebări care vizează *aspectele care le plac elevilor la orele de Educație fizică și cele pe care ar dori să le schimbe la această oră*.



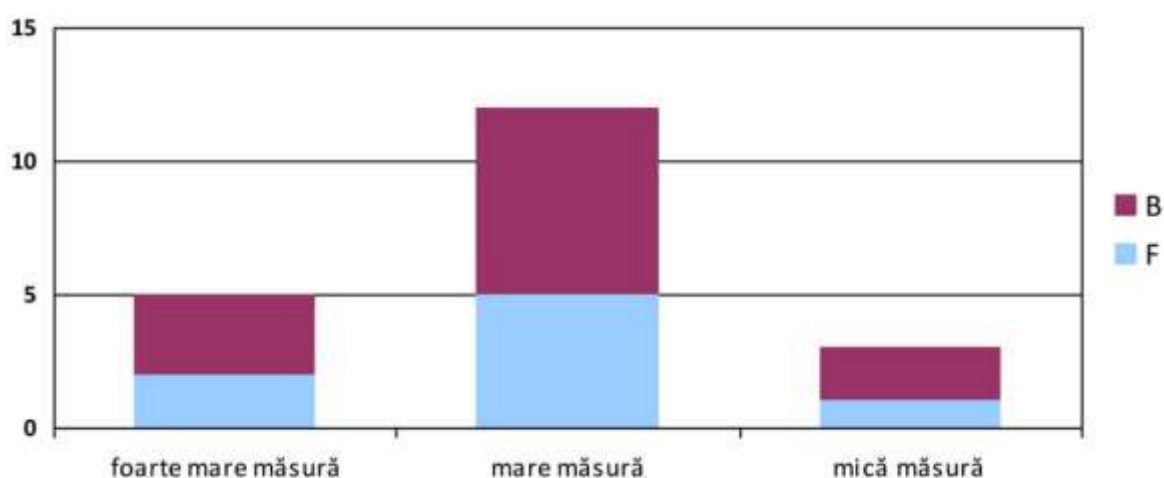
La întrebarea legată de modul de desfășurare a orei de Educație fizică, elevii au răspuns că ora le place, deoarece:

- fac multe jocuri sportive și de mișcare;
- este o oră distractivă și interactivă;
- conținutul este diversificat.

La întrebarea care viza *aspectele pe care ar dori să le schimbe la această oră*, elevii au răspuns că nu ar dori să schimbe nimic la orele de Educație fizică.

În ceea ce privește **colaborarea dintre elevi**, indiferent de genul lor, copiii au apreciat că în timpul orelor de Educație fizică, colaborarea de grup este importantă în mare și foarte mare măsură.

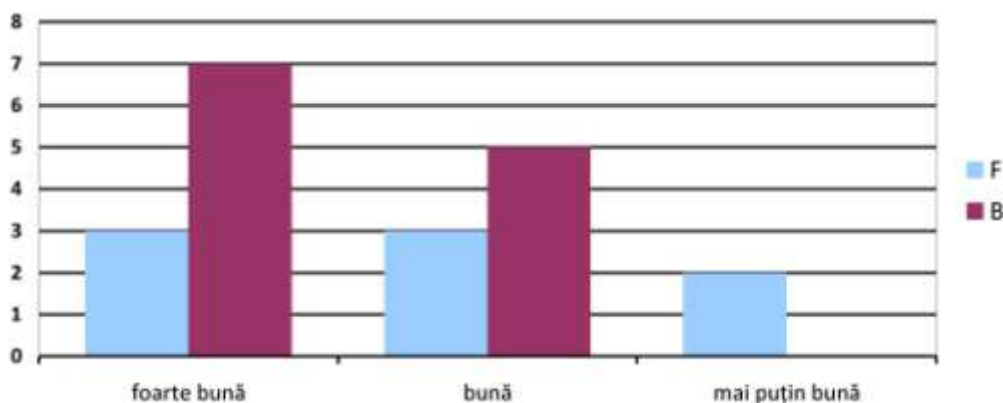
Figura 1. *Importanța colaborării de grup în cadrul orelor de Educație fizică în opinia elevilor (număr de elevi)*



Majoritatea elevilor au apreciat că *relațiile de colaborare* din clasă și în timpul orelor de Educație fizică sunt *bune și foarte bune*. Fetele s-au arătat mai puțin mulțumite de relațiile de colaborare decât băieții.



Figura 2. Satisfacția elevilor față de colaborarea de grup din timpul orelor de Educație fizică (număr de elevi)



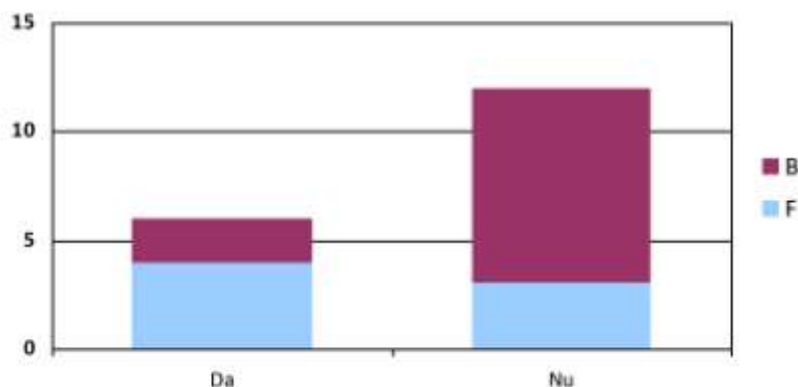
Majoritatea fetelor au apreciat *comunicarea din clasă* mai puțin eficientă sau chiar ineficientă, pe când 7 din 12 băieți au apreciat comunicarea eficientă. Fetele par să fie, din acest punct de vedere, mai exigente, manifestând o mai mare nevoie de comunicare decât băieții.

Atunci când li s-a cerut să numească *trei colegi cu care preferă să colaboreze*, fetele au ales, în general, tot fete, iar băieții, alți băieți. Majoritatea fetelor au spus că nu vor să colaboreze cu unii băieți, pentru că sunt neatenți și individualiști. Băieții, la rândul lor, au spus că nu vor să colaboreze cu fetele. Totuși 4 fete au ales și băieți, motivând că aceștia sunt prietenoși, ajută la nevoie, sunt buni sportivi. În general, băieții își văd colegii de același gen ca fiind serioși, creativi, sociabili.

La întrebarea *Ai fi dispus să schimbi echipa de lucru?* cinci fete și doi băieți au spus că ar fi dispuși să colaboreze și cu alți colegi, deoarece ar fi o oportunitate să se cunoască mai bine. Ei reprezintă circa o treime din elevii clasei. Trei fete și zece băieți au spus că nu vor să schimbe echipa de lucru, ceea ce reprezintă circa două treimi din colectivul clasei a VI-a B.



Figura 3. Disponibilitate de a schimba echipa de lucru (număr de elevi)



La întrebarea referitoare la *ce ar schimba la atitudinea colegilor lor*, copiii au formulat următoarele răspunsuri:

- atenția și faptul că băieții nu colaborează cu fetele;
- să comunice mai bine cu fetele și să fie mai puțin gălăgioși;
- să fie mai puțin agresivi;
- să fie mai ambițioși;
- să fie mai puțin egoiști;
- să nu se mai supere din orice;
- să fie mai atenți;
- să fie mai puțin răutăcioși;
- să fie mai serioși.

Doar cinci elevi au spus că nu ar schimba nimic la atitudinea colegilor lor.

Din răspunsurile elevilor se confirmă faptul că există o problemă de comunicare și colaborare în cadrul clasei, chiar dacă ea nu este conștientizată de toți elevii. Copiii sunt împărțiți în mai multe grupuri și, în timp ce fetele ar fi dispuse în mai mare măsură să colaboreze și cu ceilalți colegi pentru a ajunge să îi cunoască mai bine, băieții sunt mai reticenți la schimbarea echipelor de lucru. Ei se declară în mai mare măsură mulțumiți de comunicarea și colaborarea existente, nepercepând aceste aspecte ca problematice.

Se observă faptul că, și în timpul orelor de Educație fizică, copiii preferă să colaboreze cu colegii cu care se înțeleg foarte bine în general, indiferent de nivelul sportiv al acestora.



Elevii vin cu plăcere la orele de Educație fizică și nu ar vrea să schimbe nimic la conținutul acestor ore.

După identificarea acestor probleme, am aplicat o serie de **măsuri de ameliorare a situației**, prin care am urmărit îmbunătățirea relațiilor dintre elevi. În principal, am folosit în cadrul orelor de Educație fizică diverse **jocuri de mișcare și exerciții de lucru în echipă, de colaborare și întrajutorare**, prin care copiii să-și dezvolte deprinderile de lucru în echipă.

Iată câteva exemple de jocuri folosite:

- **SĂRITURĂ ÎN DOI.** Elevii sunt organizați pe două șiruri, înapoia liniei de plecare. La un semnal sonor primul se ghemuiește, al doilea sare peste el (cu bătaie pe un picior) și se oprește în ghemuit în locul unde aterizează; ceilalți aleargă și sar de asemenea peste partenerul ghemuit ș.a.m.d., până ce formația respectivă parcurge distanța indicată (10-15 metri, în funcție de lungimea șirului). Câștigă echipa care parcurge prima distanța respectivă.
- **VOINICII** este un joc pe perechi. Copiii stau față în față, ținând palmele pe umerii celui din față. La comandă, partenerii se împing, căutând să deplaseze adversarul peste o linie trasată la 1 metru înapoia fiecăruia dintre ei.
- **CURSA CU OCHIRE.** Jucătorii se împart în 3-4 echipe egale ca număr, care se aliniază pe șiruri în spatele unei linii. La o distanță de 8-10 metri, se desenează câte o țintă pe sol (două cercuri concentrice – cercul mare cu diametrul de 1 metru, iar cel mic cu diametrul de 0,5 metri). Primul jucător aruncă un săculeț cu nisip în ținta din față echipei sale. Dacă săculețul cade în cercul mic sau pe linia interioară se câștigă 2 puncte; dacă săculețul cade pe linia exterioară sau în cercul mare se acordă un punct. Fiecare jucător care termină câștigă 3 puncte. Câștigă echipa care a acumulat cele mai multe puncte.
- **URMĂRIREA PE ECHIPE.** Echipele aleargă, copiii fiind prinși de mână până la punctul de întoarcere și înapoi (100 metri × 5 ori), fără a da drumul la brațe. Câștigă echipa care ajunge prima.
- **LABIRINTUL.** Efectivul de elevi este împărțit în coloană de gimnastică de câte patru, ținându-se de mâini la nivelul umerilor. Doi jucători care nu au intrat în formație, devin unul prinzător, celălalt alergător, ei vor alerga prin culoarele formate.



La semnalul și indicația profesorului, jucătorii se întorc la stânga sau la dreapta, prinzându-se din nou de mâini, formând alte culoare, barând astfel calea celui care aleargă. Jucătorul care este prins devine prinzător.

- **TRACȚIUNEA FRÂNGHIEI.** Este necesară o frânghie groasă, lungă de 10-15 metri. Mijlocul frânghiei se marchează cu o cretă colorată. Frânghia se așază jos pe sol. Jucătorii împărțiți în două echipe se așază de-a lungul frânghiei. La comanda „pregătiți”, alți doi elevi vor ridica frânghia la nivelul șoldului, fiind gata de tracțiune. La comanda „trageți”, jucătorii fiecărei echipe își unesc eforturile pentru a trage echipa adversă peste linia ce desparte cele două echipe.
- **TRANSPORTUL BĂNCILOR.** Jucătorii sunt împărțiți în două echipe de câte 5-6 jucători, care vor avea câte o bancă de gimnastică. La semnal, vor prinde banca și o vor ridica la șold, alergând cu ea până la un punct fix, fac o întoarcere de 180° și revin la linia de plecare fără a lăsa banca jos. Când ultimul trece linia de sosire, jocul se termină. Câștigă echipa care ajunge prima la linia de sosire.
- **MINGEA ROSTOGOLITĂ.** Două echipe formate din câte 10 - 12 jucători se vor afla într-un cerc cu diametrul de 10 metri. Una dintre echipe (A) își va plasa jucătorii desfășurați, având vârful piciorului situat pe circumferința cercului. Cealaltă echipă (B) va intra în interiorul cercului, împărșiindu-se pe toată suprafața lui. Echipa A, având la dispoziție o minge de fotbal, va începe să o paseze între jucătorii ei, prin rostogolire, căutând să atingă jucătorii din interiorul cercului. Aceștia se feresc, sărind peste minge. Cei atinși ies pe rând din joc (unde vor executa alte sarcini separate), până când rămân numai trei copii. Apoi echipele inversează rolurile.
- **MINGEA RICOȘATĂ.** În fața unui perete, la 3-4 m și paralel cu el se trasează pe pământ o linie, denumită *linie de aruncare*. Pe perete se marchează cu o cretă o linie la înălțimea de 3-3,5 m, *linia de control*. La 2-3 pași înapoia *liniei de aruncare* se plasează cele două echipe, cu jucătorii plasați prin flanc câte unul. Intervalul dintre șirurile echipelor va fi de 4-5 pași. Prin tragerea la sorți una dintre echipe va avea mingea. Primul jucător din această echipă înaintază spre *linia de aruncare* și aruncă mingea cu putere în perete, în așa fel încât să-l lovească deasupra *liniei de control*.



Imediat ce a executat aruncarea, jucătorul se retrage în spatele echipei sale. Primul jucător din cealaltă echipă înaintează la rândul său și caută să prindă mingea din zbor sau după ce s-a lovit cel mult o dată de pământ, apoi o aruncă spre perete și se retrage ș.a.m.d. până se comite o greșeală. După fiecare greșeală, jocul se reia prin aruncarea mingii de către un jucător din echipa adversă. Pentru fiecare greșeală, echipa adversă primește un punct.

La aceste jocuri de echipă, i-am îndrumat inițial pe elevi în alcătuirea echipelor, ulterior i-am lăsat pe ei să aleagă perechea / membrii echipei. În urma intervenției, am observat că relațiile de grup s-au îmbunătățit, elevii devenind mai receptivi în relația de comunicare și colaborare, mai deschiși la schimbare, mai toleranți.

4. Concluzii

Deși la începutul cercetării am constatat că elevii întâmpină anumite probleme de comunicare și relaționare, fapt ce îngreuna buna desfășurare a orelor de Educație fizică, pe parcurs, în urma intervențiilor, am observat că aceste probleme s-au ameliorat. Prin jocurile de echipă folosite, ei au învățat să colaboreze pentru îndeplinirea sarcinilor cu toți coechipierii, fiind conduși de dorința de a câștiga.

Astfel, ei au realizat că, indiferent de colegii cu care sunt în echipă și relaționează, pot avea rezultate pozitive și au devenit mai toleranți, mai deschiși în colectivitate. A crescut implicarea lor în activități, iar nivelul de satisfacție față de ora de Educație fizică este foarte ridicat. Acest lucru se reflectă în numărul foarte mic de absențe de la ore și în rezultatele sportive ale copiilor, care s-au ameliorat în al doilea semestru.

În concluzie, consider că a fost o cercetare benefică, atât pentru grupul de elevi ce a reușit să se descopere și să se cunoască mai bine, cât și pentru mine, deoarece am reușit să eficientizez orele de Educație fizică.



3.9. Autonomia în învățare

Cristian Răducanu,
profesor de Istorie,

Colegiul Național de Muzică „George Enescu”, București

1. Introducere

Microcercetarea *Autonomia în învățare* s-a desfășurat într-un liceu din București, ca urmare a unei constatări: aceeași metodă de predare, aplicată întregii clase, duce frecvent la constituirea unor clase neomogene din perspectiva interesului manifestat pentru temele discutate și a autonomiei în învățare.

Acest lucru a fost constatat și în clasa în care s-a desfășurat microcercetarea (o clasă a VII-a), unde s-a constatat că implicarea elevilor la orele de Istorie este diferită.

Cei mai mulți dintre profesorii din învățământul gimnazial susțin că elevii, mai ales după clasa a VII-a, nu mai sunt interesați să studieze, mai ales la anumite discipline care nu sunt incluse în testările naționale. Lipsa lor de interes are efecte pe termen lung, constând într-o cultură generală incompletă. Ca efecte secundare, pot fi menționate lipsa disciplinei la ore și absentarea nemotivată de la acele ore.

Pornind de la premisa că, de cele mai multe ori, activitățile propuse pentru o disciplină obligatorie sunt prevăzute chiar în programa școlară, inclusiv ordinea acestora, metodele de realizare și nivelul de performanță, este de așteptat ca în perioada gimnaziului elevii să nu devină autodeterminați.

Autodeterminarea implică o alegere personală dintre mai multe acțiuni sau sarcini posibile și implică un mod propriu de a organiza și controla demersurile, respectiv o modalitate proprie de a ajunge la un rezultat dorit. Autodeterminarea presupune angajare în sarcină, deci o motivație intrinsecă puternică, interes pentru domeniu și spontaneitate. De aici, un cerc vicios: cum să fie copiii spontani și autonomi, atâta timp cât sarcinile de învățare sunt impuse într-o măsură mult prea mare?



Pornind de la ideile vehiculate în **teoria autodeterminării**, în care se susține că, dacă o persoană este autodeterminată, ea își va menține sau își va ameliora motivația de învățare, consider că se pot găsi metode eficiente de a motiva elevii. Pentru a avea elevi autodeterminați este necesar ca, prin acțiunile sale, profesorul să respecte trei nevoi psihologice ale elevului:

- autonomia decizională;
- recunoașterea competenței;
- asigurarea unui climat corespunzător, în care elevii să poată să relaționeze.

Desigur că autonomia acestora trebuie monitorizată într-o anumită măsură și cu mare atenție de către profesor, dar ar trebui să le lăsăm elevilor variante de alegere care să reflecte interesele și competențele lor. Nu este posibil oare să recunoaștem, chiar în fața clasei, reușitele și competențele dobândite de fiecare elev? Cu puțină atenție la modul în care relaționăm cu fiecare dintre aceștia, nu s-ar putea îmbunătății inclusiv performanțele lor?

Așteptări inițiale în legătură cu cercetarea

În teoria propusă de Deci și Ryan sunt descrise patru faze ale motivației, care trec subtil de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă.

Prima fază este cea a **reglării externe** (când elevul învață de frica unei pedepse sau pentru notă), urmează **introiecția** (sursa controlului rămâne externă, sarcina poate fi în dizarmonie cu dorințele elevului), apoi **identificarea** (când elevul realizează o sarcină pentru consecințele sau rezultatele așteptate, de exemplu, pentru a face plăcere părinților) și **integrarea** (atunci când sarcina devine scop personal și *a învăța* devine dorința elevului). Elevii trec în diferite perioade de timp prin toate aceste faze; dacă ei se situează pe o treaptă inferioară, pot să treacă pe alt nivel datorită implicării profesorului sau a colegilor. S-au trecut în revistă aceste elemente teoretice, pentru că, pe baza lor, au fost completate fișele de observare ale celor trei elevi incluși în microcercetare, cu scopul de a evidenția factorii care pot duce la autonomie în învățare.



2. Metodologia cercetării

Caracteristici ale grupului țintă

Clasa a VII-a este compusă din 17 elevi. Puțin peste jumătate dintre elevi sunt activi la ora de Istorie, considerând Istoria ca fiind parte importantă a culturii lor generale (9 din 17 elevi), în timp ce cealaltă jumătate a clasei (8 din 17 elevi) este total dezinteresată de Istorie, elevii din această categorie fiind interesați numai de studiul unui instrument și de Evaluarea Națională la care urmează să participe la sfârșitul anului următor (4 elevi sunt uneori atenți, iar 4 elevi sunt foarte rar sau deloc atenți).

Au fost realizate la orele de Istorie trei studii de caz. Elevii incluși în studiile de caz au caracteristicile următoare, din perspectiva teoriei autodeterminării: doi au rezultate slabe și sunt neautonomi (S.A. și M.R.), iar cel de-al treilea are rezultate foarte bune, este autonom și competent, fără a fi „vânător de note” (S.F.).

Ipoteza cercetării

Ipoteza formulată se subscrie teoriei autodeterminării a lui Edward Deci și Richard Ryan.

Dacă sunt îndeplinite anumite cerințe în demersul didactic al profesorului (profesorul solicită în permanență elevii, ține cont de background-ul familial și personal, oferă feedback relevant despre rezultatele și efortul fiecărui elev), atunci motivarea elevilor evoluează treptat, de la prima etapă, respectiv de la reglarea externă, la introiecție și identificare, până la integrare, etapă la care elevul demonstrează autonomie, competență și interrelaționare adecvată, iar plăcerea de a studia Istoria devine parte a realizării sinelui.

Scopul și obiectivele proiectului

Prin acest proiect s-au urmărit evidențierea unor surse sau cauze care îi fac pe unii elevi atenți și dornici de studiu, în timp ce alții rămân total dezinteresați; identificarea stimulilor necesari pentru a produce o schimbare vizibilă în atitudinea elevilor mai puțin atrași de învățarea la Istorie și creșterea motivației lor pentru învățare.



Obiectivele proiectului au fost:

- identificarea surselor care conduc la motivare, atât în cazul elevilor cu rezultate modeste, cât și în cazul elevilor cu rezultate superioare;
- înțelegerea modului în care funcționează mecanismul autodeterminării (autonomie, competență, inter-relaționare) în cazul elevilor cu rezultate bune;
- identificarea și aplicarea selectivă a unor procedee specifice disciplinei pe care o predau, care să mențină și să stimuleze motivația elevilor;
- dezvoltarea autonomiei elevilor, a sentimentului propriei competențe, prin cultivarea unor relații mai bune.

Metode de cercetare

Tipul de cercetare în care se încadrează această microcercetare este o cercetare-acțiune, iar metodele folosite au fost de natură cantitativă și calitativă.

Din **analiza documentelor școlare** am obținut anumite informații referitoare la temele, la proiectele realizate de elevi și la implicarea lor reală în aceste activități care se desfășurau deseori în afara orelor de curs. Informațiile au fost culese din caietele elevilor (a fost consemnat câți își iau notițe, cât de clare, exacte sau complete sunt acestea) și din catalogul școlar. Informațiile provenite din analiza documentelor școlare au fost completate prin discuții cu elevii.

Ancheta pe bază de chestionar. Un chestionar anonim a fost distribuit clasei, cu scopul de a înțelege ce le place, ce îi motivează și ce așteptări au de la școală. Acest chestionar a fost dezvoltat pe baza unei teorii moderne referitoare la motivația intrinsecă, având la bază conceptul de *need for achievement* (capacitatea unei persoane de a-și realiza propriile proiecte și de a se orienta autonom în viață). Conform conceptului amintit, elevii au nevoie nu doar de a se simți competenți, ci și de a se simți autori ai propriilor acțiuni. „Ecuția” acestei motivații include 3 nevoi psihologice: competență, autonomie decizională (exercițiul voinței și al spiritului de inițiativă) și relaționarea cu ceilalți.

Metoda studiului de caz a fost aplicată pentru a urmări în profunzime evoluția a trei elevi din clasă. Instrumentul dezvoltat a fost o fișă de observare a elevilor. Aceasta a fost completată pentru cei trei elevi vizați în studiile de caz, atât în contextul unor sarcini



individuale, cât și în activități de colaborare. În structura **Fișei de observație** individuală se regăsesc elementele de identificare ale subiecților, constatări generale referitoare la amenajarea spațiului personal în timpul lecției (pupitru, cărți, caiete, alte obiecte și utilizarea acestora), aspecte despre trăsăturile personale ale elevului reflectate la lecția de Istorie (capacitate de a-și planifica activitatea și de decizie, perseverență, spirit de echipă, rolul asumat în cadrul echipei atunci când sunt sarcini pe grupe de elevi și participarea la ore), modalitatea de studiu preferată de elev și modul în care se stabilesc relațiile în timpul orei între elev și profesor.

Etapele microcercetării

Proiectul s-a desfășurat în mai multe etape, descrise mai jos:

I. Într-o primă etapă de **planificare a proiectului**, au fost desfășurate activități pregătitoare în care s-a schițat prima formă a proiectului, pe baza unei documentări bibliografice riguroase, în care atenția a fost focalizată pe teoria autodeterminării. Din această perspectivă, s-a încercat identificarea câtorva modalități de intervenție posibile la nivelul unei clase din școală și a fost generat un plan al proiectului, pornind de la ipotezele formulate. În această etapă a fost elaborată fișa de observație pentru elevi.

II. Etapa următoare, cea a **aplicării planului de intervenție**, a constat în utilizarea instrumentelor elaborate anterior pentru monitorizarea elevilor, simultan cu intervenția didactică care a fost generată pe baza analizei preferințelor elevilor cu privire la metodele de predare-învățare de la Istorie.

III. În ultima etapă au fost **analizate datele culese prin monitorizarea elevilor și au fost interpretate** prin prisma teoriei autodeterminării.

3. Rezultatele cercetării

Din chestionarul aplicat elevilor, menționăm rezultatele obținute referitoare la: motivarea elevilor pentru Istorie; modul în care elevii percep relația cu profesorul; calitatea sarcinilor școlare în opinia elevilor; modul în care profesorul apreciază inițiativa personală și creativitatea elevilor.

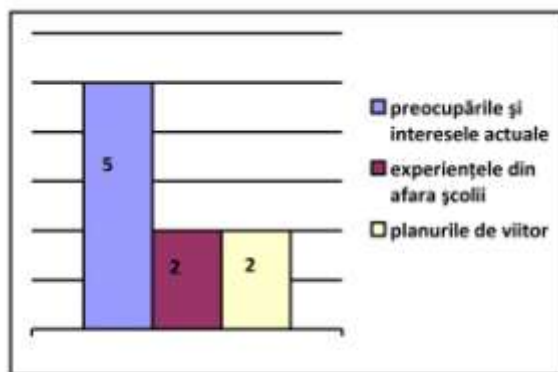


3.1. Motivarea elevilor pentru disciplina Istorie

În general elevii sunt motivați de note și de a reuși la examenele naționale, cu alte cuvinte pentru Matematică și Limba și literatura română. Cu toate acestea, există câțiva elevi care sunt interesați în mare măsură de Istorie, considerând că temele specifice acestei discipline sunt interesante și că sunt extrem de importante pentru dezvoltarea lor personală.

Aceștia consideră că Istoria are legătură cu preocupările lor de moment, conectate la experiențele de învățare din afara școlii, filme documentare, vizite la muzee, dar și cu planurile de viitor.

Figura 1. De ce studiază elevii Istoria? (frecvențe)



Cei mai mulți dintre elevii clasei se simt capabili să rezolve activitățile din clasă și motivele succesului școlar sunt datorate, în opinia lor, temei care este de interes și modului în care aceasta este abordată, perseverenței personale, dar și percepției că activitățile la această disciplină sunt plăcute și ușoare. Totuși, când sarcina școlară este considerată mai dificilă, cei mai mulți dintre elevi caută rezolvări convenabile, cu efort cât mai redus.

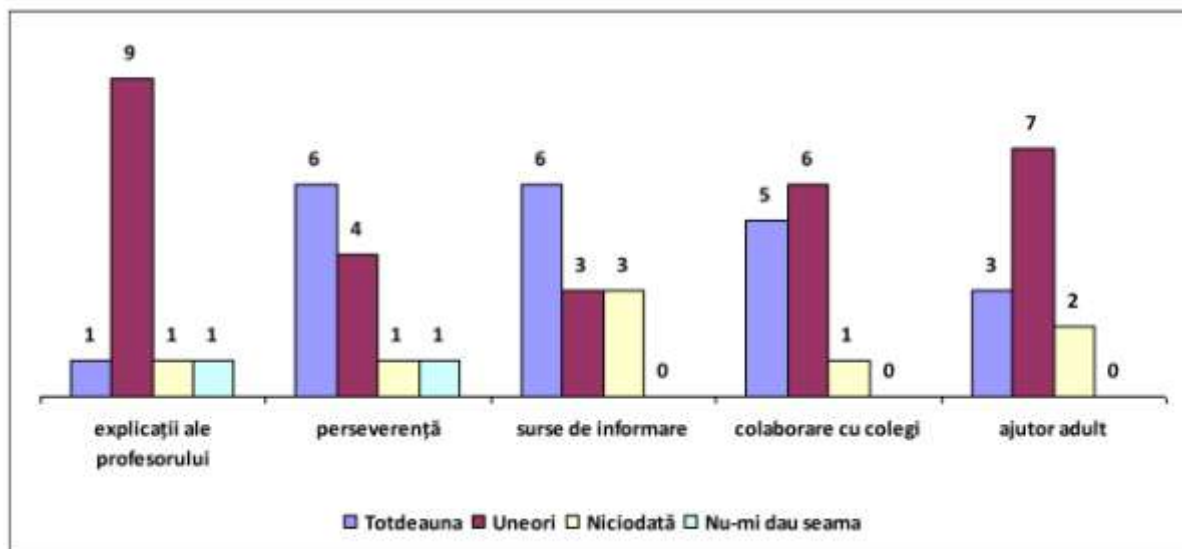
3.2. Depășirea dificultăților de învățare la Istorie

Din răspunsurile elevilor se constată anumite preferințe personale, fie pentru activități individuale, fie pentru activități în echipe. De asemenea, elevii utilizează diverse tehnici și combinații de tehnici pentru a depăși dificultățile de învățare. Prima constatare este că mare parte dintre elevi perseverează, acordând timpul necesar sarcinilor mai dificile. Pentru a rezolva cerințele profesorului, aceștia caută diverse surse de informare (texte tipărite sau în



format electronic, filme documentare etc.), colaborează cu alți colegi sau cer sprijin unui adult, unei persoane din familie sau profesorului.

Figura 2. Cum depășesc elevii anumite dificultăți de învățare la Istorie (frecvențe)



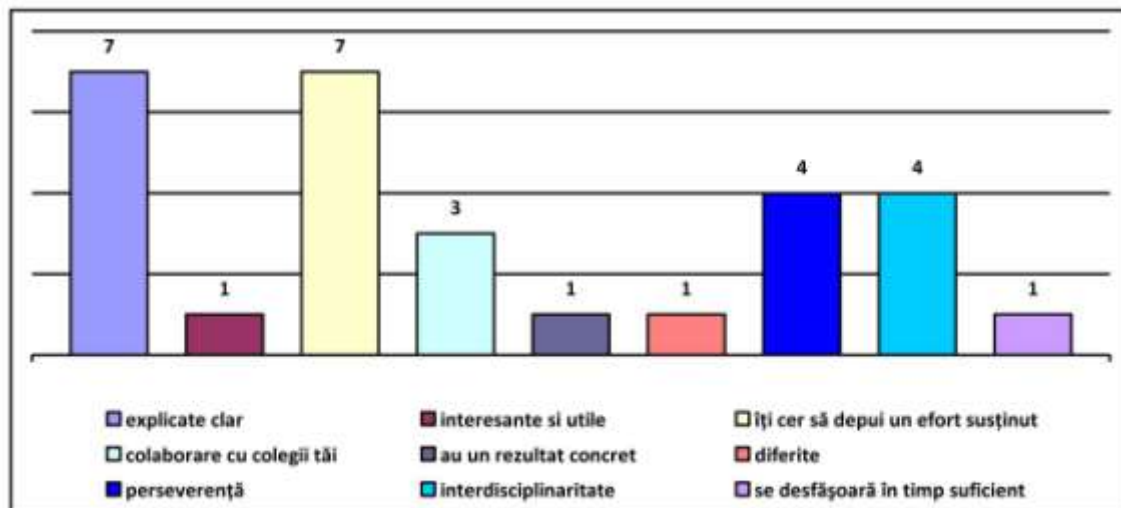
3.3. Aprecieria activităților propuse în timpul orelor de Istorie

Se pot constata două trăsături referitoare la profesorul de Istorie: exigență și atașament față de elevi. Din răspunsurile acestora se poate distinge interesul profesorului de Istorie pentru a realiza ore de calitate și pentru a asigura un bun climat în clasă. Elevii apreciază eforturile, dăruirea și competențele profesorului, ceea ce nu conduce neapărat la un interes sporit al clasei pentru disciplina respectivă.

Aprecieria generală a elevilor este că profesorul propune activități clar formulate, interesante și utile, deși nu corespund mereu unor preferințe personale ale acestora. În general, profesorul nu se grăbește și acordă suficient timp fiecărei activități propuse, unele dintre ele fiind activități de colaborare.

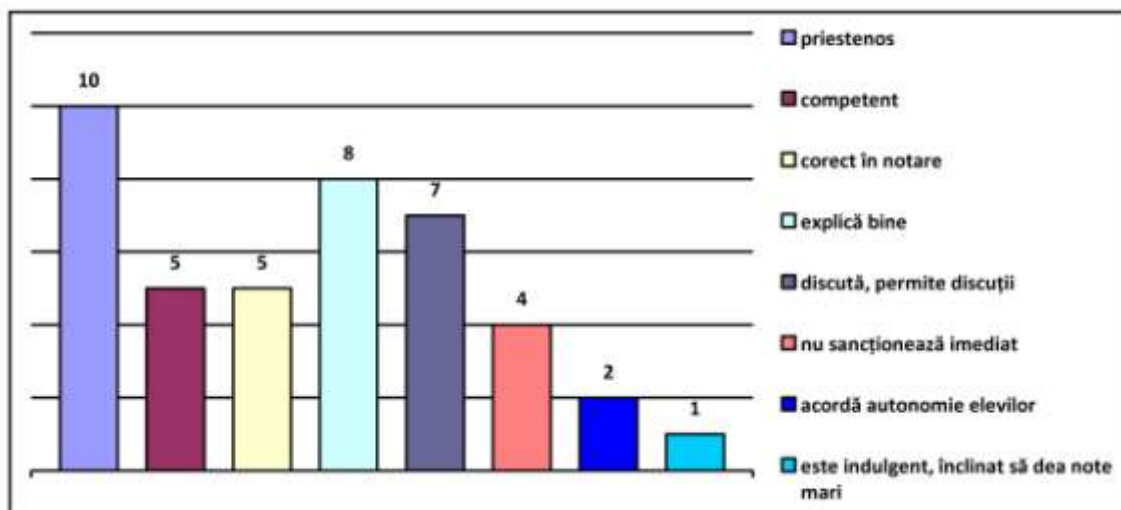


Figura 3. Cum sunt considerate de către elevi activitățile de la Istorie (frecvențe)



Elevii consideră că profesorul apreciază soluțiile originale și modul creativ de a privi Istoria, dar și participarea autentică a elevilor în timpul orelor. Respectarea unor reguli este apreciată mai puțin.

Figura 4. Cum este apreciat profesorul de către elevi (frecvențe)



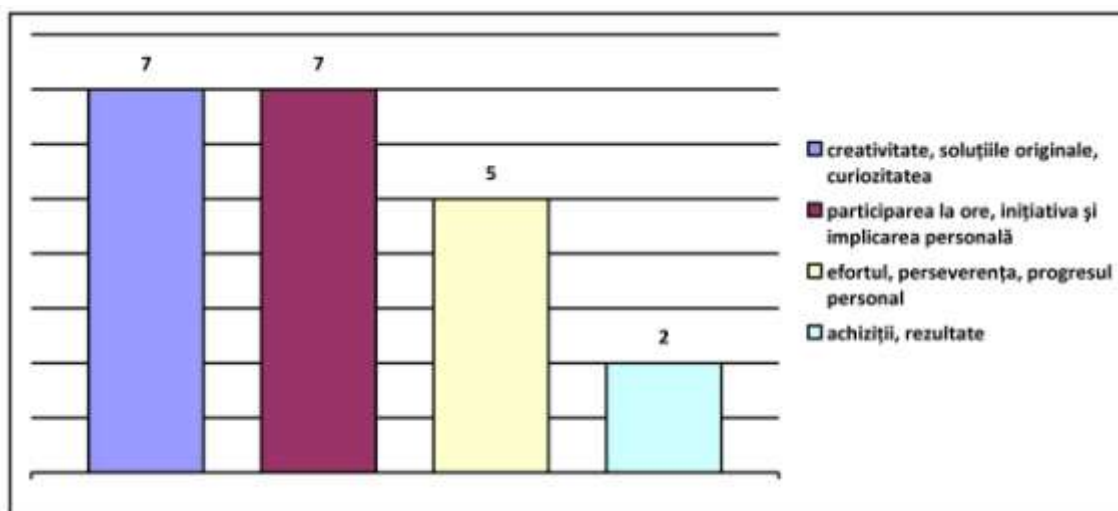


3.4. Evaluarea elevilor

În formula de evaluare a activității elevilor, profesorul apreciază achizițiile elevilor într-o mai mică măsură, punând accent pe soluțiile creative și pe participarea lor autentică în activitățile de la clasă. De obicei, în evaluare, ține cont de elevul din fața sa, raportează rezultatele acestuia la progresul lui, la atitudinea sa, la perseverența manifestată și nu în mod absolut la performanța școlară.

Respectarea unor reguli de conduită școlară și disciplina la oră este, în opinia elevilor, de o importanță secundară.

Figura 5. Ce și cum evaluează profesorul (frecvențe)



STUDII DE CAZ

Din evaluarea de parcurs realizată cu ajutorul fișelor de observație au fost obținute rezultate importante referitoare la cei trei elevi incluși în studiile de caz. Fișa de observație a fost aplicată în perioada noiembrie 2015 - aprilie 2016, colectând informații din 15 ore de curs, pentru cei trei elevi de clasa a VII-a.

Observațiile au fost analizate cu ajutorul scalei de evaluare a lui Susan Harter, o scală bazată pe cinci dimensiuni, pe care am utilizat-o pentru interpretarea informațiilor consemnate și pe care o redau mai jos (Susan Harter este o adeptă a teoriei motivației pentru competență, care încearcă să surprindă etapele de geneză ale motivației intrinseci):



1. învățare motivată de curiozitate și interes;
2. învățare motivată de voința de a obține note bune și aprobarea profesorului;
3. preferința pentru activități/teme de rezolvat ce necesită depășirea unor obstacole mai deosebite sau preferința pentru lucrări mai ușoare;
4. perseverența angajamentului față de o sarcină (mai) dificilă;
5. voința de a ajunge la soluție de unul singur sau dependența de profesor, când elevul întâlnește dificultăți în situații problematice de învățare.

Ca urmare a aplicării acestei scale la elevii incluși în cele trei studii de caz, menționăm:

1. Elevul S.A. este situat pe nivelurile inferioare ale scalei propuse de Harter, deși uneori se implică în activități, cu ajutorul unor persoane din familie.
2. Elevul M.R. învață pentru note și pentru a obține aprobarea profesorului; pentru celelalte dimensiuni ale scalei apreciem niveluri scăzute pentru acest elev.
3. Elevul S.F. obține punctaje diferite, comparativ cu ceilalți. Acesta manifestă interes pentru studiu, nu învață pentru a obține o notă sau pentru profesor, este capabil să își organizeze activitatea și îi organizează și pe ceilalți, este perseverent și dependența sa față de profesor este minimă.

STUDIUL DE CAZ NR. 1 - ELEVUL S.A.

a. Aspecte generale

Deși este o persoană ordonată și își aduce manualul și caietul, nu le folosește decât dacă este îndemnat de profesor. Pare neinteresat doar la prima vedere, el preferă să lucreze cu ajutorul imaginilor, asociază cu ușurință informații și este reținut în răspunsuri de teama comentariilor colegilor, care îl percep ca fiind diferit (există suspiciunea de dislexie). Uneori, propune metode interesante pentru o mai bună desfășurare a lecției. Nu îi place să ia notițe, iar când o face scrie foarte încet și rămâne în urmă, nu are nicio lecție completă în caiet. Se integrează cu dificultate într-o echipă, mai ales în echipe mai mari, de obicei lucrează cu colegul de bancă, pentru că are încredere în el și primește ajutor din partea acestuia. Uneori, aduce idei creative, însă nu pare a fi un lider, cât mai degrabă un executant, răspunzând destul de bine solicitărilor colegului de bancă. Ar putea aborda problemele cu originalitate, dar



trebuie încurajat în direcția aceasta (pe această abordare am mizat și eu, ca profesor). Învăță destul de rar, iar scopul său este de a fi recunoscut de grup; deseori este ajutat acasă. Învăță numai dacă îi place un subiect, ajutat de bunicul său; preia informațiile transmise de acesta; uneori dă dovadă de ambiție și perseverență și rezolvă o temă pentru a demonstra colegilor săi că poate.

S.A. alege să rezolve sarcinile cele mai simple, care se rezolvă rapid. De obicei, preferă să-și confrunte părerile sale cu cele ale colegului de bancă. Sarcinile din clasă sunt abordate rapid, uneori cu superficialitate, în dependență cu soluțiile oferite de coleg. Deseori, temele sunt rezolvate parțial, mai mult de teama unei penalizări. Dă dovadă de originalitate, utilizând scheme și simboluri vizuale.

b. Relația elevului cu alți colegi în timpul orei de Istorie

Deoarece nu se pregătește suficient, elevul nu poate oferi ajutor colegilor, însă cere ajutorul colegului său de bancă atunci când nu se poate descurca singur. Are tendința de a prelua opiniile colegilor, chiar și fără discernământ. În clasă este marginalizat, nu formulează argumente logice care să îi susțină opiniile personale și caută diverse explicații pentru faptul că nu știe sau că nu a învățat lecția.

c. Relația cu profesorul în timpul orei de Istorie

Interacționează destul de rar cu profesorul, poate ca urmare a faptului că este „împins de la spate” de colegul de bancă. Răspunde cu greu solicitărilor profesorului, scrie puțin, interiorizează lent, probabil îi lipsesc mijloacele de adaptare. Se străduiește să ia notițe folosind prescurtări. La observațiile profesorului reacționează și se implică, renunță la alte preocupări și scrie, însă fără prea mare convingere.

d. Efectele metodei proiectelor asupra sa

Rezolvă problemele într-o manieră nonconformistă, însă argumentează parțial. Și-a asumat rolul de purtător de cuvânt în cadrul proiectului „Premiile Oscar” și a rezistat unor presiuni din partea colegilor. În echipa sa a interacționat mai ales cu colegul său de bancă, pentru că a observat că astfel obține rezultate mai bune.



Nu îi place să fie ajutat de colegi, așa încât, atunci când se simte controlat, are o reacție de respingere (mai ales în privința colegilor). Deseori, își manifestă independența dorind să pară că se descurcă și singur (încearcă să demonstreze că lucrează mai bine singur, decât în colaborare).

STUDIUL DE CAZ NR. 2 - ELEVUL M.R.

a. Aspecte generale

Nu este ordonat, uneori își uită caietul acasă. Trebuie atenționat pentru a-și amenaja pupitrul. Nu manifestă inclinații organizatorice și decizionale. Nu lucrează dacă nu are de la cine să se inspire sau nu este ghidat la fiecare pas de profesor. Renunță ușor la sarcină dacă profesorul sau un coleg nu îl ajută să se organizeze. Are nevoie de indicații în permanență pentru a găsi rezolvările necesare și, de obicei, așteaptă inițiativa colegilor și răspunsurile lor. Nu se impune, nici nu își propune acest lucru, nu are inițiativă, depinde în totalitate de ceilalți. Nu își asumă roluri de răspundere. Alege doar să transcrie pe tablă rezolvările aduse de ceilalți colegi din echipă.

Învață atunci când urmează să fie ascultat la lecție, iar motivele sale sunt exterioare disciplinei: pentru notă sau pentru a face pe plac profesorului; nu ridică mâna, pare absent; nu știe răspunsurile la întrebările esențiale; învață și răspunde cu stângăcie, numai când este avertizat de profesor. Atunci când primește sarcini individuale, așteaptă rezolvarea de la un coleg și apoi o copiază. În cazul activităților dificile, amână sau renunță imediat la efort. Nu încearcă nici să rezolve singur, nici nu solicită ajutor. Atunci când nu primește „de-a gata” rezolvarea, dă vina pe colegi.

b. Relația elevului cu alți colegi în timpul orei de Istorie

Frecvent, are tendința de a prelua opiniile colegilor, chiar și fără discernământ, nu colaborează cu ceilalți elevi și nu inițiază discuții / nu are inițiativă personală. Consideră că este firesc să nu știe, mai ales dacă sunt și alții în aceeași situație.

c. Relația cu profesorul în timpul orei de Istorie

Interacțiunea este limitată, deoarece are loc numai la inițiativa profesorului. Acceptă ajutor individual (de exemplu, explicații pentru a înțelege cerințele). Nu pare să interiorizeze feedbackul profesorului, dar răspunde la sarcini de dificultate ușoară sau medie.



A redactat singur proiectul despre „*Germania în al doilea război mondial*” (în condițiile în care coechipierul său nu s-a implicat și a fost notat în consecință), deci are momente în care dorește să dovedească faptul că este capabil.

d. Efectele metodei proiectelor asupra sa

Ca urmare a metodei aplicate (metoda proiectelor), elevul M.R. este mai activ și formulează întrebări adecvate, aplică soluțiile propuse de profesor, însă renunță destul de ușor și evită să ceară detalii, chiar dacă nu a înțeles ce are de făcut. Când i se solicită să răspundă sau să arate ceea ce a lucrat, se consideră, într-o anumită măsură, îndreptățit să nu știe / să nu aibă încă un rezultat final, pentru că și alți colegi sunt în urmă (spune că încă nu a început să rezolve sau că este numai la jumătatea activității). Execută în continuare cerințele pentru a nu fi atenționat de profesor.

STUDIUL DE CAZ NR. 3 - ELEVUL S.F.

a. Aspecte generale

Este un elev ordonat, are mereu caietul și manualul pe bancă. Uneori, își aduce și alte resurse (enciclopedii, literatură de specialitate). Este atent mai tot timpul la detalii, se poate mobiliza ușor în rezolvarea unor sarcini, își rezolvă la timp tema pentru acasă și prezintă la timp proiectul. Cel mai adesea răspunde corect la întrebări, după o deliberare interioară evidentă. La nevoie, cere ajutor sau formulează întrebări pentru confirmarea opțiunilor sale. Știe să caute singur informațiile corecte (în caiet, în manual, pe internet). Este apreciat de colegi pentru cunoștințele sale și pentru opiniile lui argumentate. Se impune în echipă spontan, natural, fără efort și arată satisfacție pentru cunoaștere. Adesea, își corectează și își îndrumă colegii. Expert și lider în cadrul unei echipe, își asumă cu plăcere rolul de purtător de cuvânt. Uneori, propune situații problematice noi, la care nu s-au gândit alți colegi, atrăgând atenția asupra unor capcane de cunoaștere.

Învăță mereu, din curiozitate. Motivele sunt, pe lângă interesul pentru disciplină, dorința de a avea cultură generală și de a înțelege istoria. Contribuie substanțial la desfășurarea lecțiilor de istorie, prin comentarii pertinente și informații culese prin studiul personal; nu caută să epateze, ci intervine numai pentru a atrage atenția asupra vreunei omisiuni sau erori



evidente. Formulează opinii și argumente personale, este competent să rezolve probleme și este interesat să dobândească în mod constant informații noi.

Este competent în ordonarea ideilor și în realizarea schemelor la istorie și are spirit organizatoric, fiind capabil să împartă sarcini colegilor, în funcție de abilitățile acestora. Face conexiuni cu temele studiate și cu alte discipline. Întreabă dacă nu este sigur că a înțeles o cerință sau dacă nu este sigur de corectitudinea soluțiilor găsite. Este perseverent și caută până află răspunsurile cele mai bune.

b. Relația elevului cu alți colegi în timpul orei de Istorie

Elevul oferă ajutor colegilor aflați în impas, își cunoaște propriile limite și solicită ajutorul atunci când are nevoie pentru îndeplinirea sarcinilor. Reușește să își impună propriile opinii, din această perspectivă are calități de lider și își argumentează logic opiniile personale.

c. Relația cu profesorul în timpul orei de Istorie

Intervine numai când colegii săi au nevoie de ajutor, iar comunicarea între el și profesor este eficientă: știe când este cazul să întrebe pentru a se clarifica în privința unor cerințe. Verifică ceea ce a înțeles de la profesor prin întrebări punctuale.

d. Efectele metodei proiectelor asupra sa

Aplică sugestiile profesorului și lucrează cu plăcere în proiectele comune. Uneori este surprins de opiniile profesorului și cere lămuriri, aduce propriile argumente până ce se ajunge la un compromis între ce știa și ceea ce a aflat. În situații problematice, dovedește perseverență până când ajunge la soluția care i se pare optimă.

4. Măsuri ameliorative

În primul rând, au fost monitorizate cu mai mare atenție metodele de învățare–predare–evaluare pe întreaga perioadă de desfășurare a microcercetării, precum și adecvarea acestora la indicațiile existente în programa de istorie de gimnaziu. Anumite reglaje, referitoare la abordarea temelor sau la tehnicile utilizate de profesor, au fost aplicate consecutiv unor



observații ale comportamentului elevilor, cu scopul unei dezvoltări echilibrate a competențelor specifice istoriei.

Descoperirea backgroundului personal și familial al elevilor a fost util pentru trasarea unui parcurs de studiu al istoriei, de la nivel personal, local, către cel național sau internațional. Ca metodă s-a utilizat **discuția directă cu fiecare elev** despre preocupările, abilitățile și opiniile personale, iar predarea a fost realizată în spiritul descoperirii și dobândirii de valori și atitudini civice, pornind de la premisa că orice lecție de Istorie demonstrează valori general umane.

Înțelegerea fenomenelor din istorie este posibilă numai dacă elevul încadrează cronologic și determină relațiile de tip cauză-efect. De aceea, a fost important să se elaboreze și să se completeze **fișele de lecție cu relații cauzale esențiale**.

Metoda proiectelor a fost folosită și în anii precedenți. Comparativ cu modul în care se realiza diseminarea rezultatelor în anii precedenți, acum s-a pus **accent pe prezentarea orală** a ideilor principale și **exprimarea opiniilor elevului** legate de tema investigată, cu scopul organizării logice și al memorării informației esențiale. Alte modalități de abordare a elementelor de conținut în studiul istoriei la clasă au fost **jocul și exercițiile de perspicacitate**.

Evaluarea orală a fost organizată prin intermediul unui *joc de șansă*, prin tragere la sorți, astfel încât învățarea să devină o preocupare constantă, care să determine deprinderi de autoreglaj al învățării.

5. Concluzii

Unul dintre principalele motive pentru care elevii nu învață este că nu înțeleg importanța istoriei și a temelor studiate. Elevii doresc să li se explice când nu înțeleg ceea ce au învățat și să aibă șansa să își spună părerea. Vor să învețe să gândească și să fie lăsați să gândească, să facă conexiuni.

Este de subliniat un lucru important: profesorul trebuie să cunoască în profunzime domeniul pentru a câștiga respectul elevilor. Dacă această condiție este îndeplinită, nu vor fi necesare alte măsuri pentru a menține disciplina în clasă. În gimnaziu, carisma profesorului îi apropie pe elevi de disciplină mai mult decât modul de a preda.



Așteptările elevilor sunt firești în ceea ce privește modul de comportament al profesorului. Ei își doresc relații normale, fără țipete și cuvinte urâte. Doresc să li se explice atunci când nu înțeleg, să aibă șansa să își spună părerea, ceea ce știu deja, ce au învățat cu alte ocazii.

Principala schimbare menționată de profesor în **măsurile ameliorative** a fost aplicarea *metodei proiectelor*, cu scopul dezvoltării competențelor de prezentare orală. În opinia profesorului, exprimarea informațiilor istorice și a opiniilor personale legate de o temă, într-o logică a argumentării, în mod structurat și convingător, duce la motivarea elevului pentru studiul istoriei și la autonomie în învățare.

Rezultatele au evidențiat anumite schimbări comportamentale la cei trei subiecți monitorizați.

1. *Metoda proiectelor* susține și clădește **sentimentul încrederii în sine**, astfel că și cei mai timizi elevi reușesc să susțină oral, în fața unei audiențe, un proiect pregătit într-o echipă sau individual.
2. **Preferințele elevilor pentru activități în echipă sau individuale devin mai evidente.** Deși metoda proiectelor este o metodă de lucru mai amplă, în care se lucrează, de obicei, pe echipe și care se desfășoară într-un interval de timp mai îndelungat, sunt elevi care preferă să lucreze individual, chiar dacă tema este dificilă și complexă.
3. **Dorința de autonomie în învățare se manifestă diferit** la elevii de gimnaziu implicați în microcercetare, însă este potențată de metoda proiectelor. Există elevi care consideră că sunt controlați atunci când sunt ajutați de colegi sau de profesor (acesta poate fi un efect al evaluării școlare), de aceea nu acceptă și nici nu oferă, de obicei, ajutor, ci preferă să caute rezolvări singuri sau împreună cu un coleg de încredere. Acest fapt poate fi pus pe seama existenței unei tensiuni între elevi sau a concurenței permanente din școala românească. Alți elevi aleg să lucreze în echipă, considerând că împreună pot elabora lucrări mai valoroase sau că efortul va fi mai redus decât în cazul activității individuale, însă aceștia sunt elevii mai bine pregătiți. Autonomia elevilor se manifestă prin interesul manifestat în documentarea pe o temă dată (caută din mai multe surse și cer sfatul unor adulți),



prin inițierea unor discuții pe teme de interes comun sau prin asumarea unor roluri într-o echipă, dar și (în unele cazuri) prin selectarea temelor pentru care învață.

4. **Modalitatea de rezolvare a activităților incluse într-un proiect** s-a manifestat prin două variante: a rezolva sarcini într-o manieră atipică, nonconformistă, personală, originală sau a te încadra în „*formule*”, „*scheme de rezolvare*” deja cunoscute. O parte dintre elevi preferă să preia ideile colegilor de echipă sau ale profesorilor, alții se străduiesc să ofere soluții originale.
5. **Participarea la ore.** Ca urmare a aplicării metodei proiectelor, elevii sunt mai activi la ore, inițiază și se implică cu plăcere în discuții sau în activități. Unii au propuneri interesante în privința modului de desfășurare a lecției. Rămân însă elevi care își justifică slaba implicare, comparându-se cu alți colegi din clasă.
6. **Relația cu profesorul.** Deși discuțiile cu profesorul pe tema proiectului par să-i apropie pe elevi de acesta, în realitate, cei mai mulți execută cerințele pentru a nu fi atenționați de profesor sau pentru a-l impresiona. Sugestiile profesorului devin valoroase cu adevărat numai pentru elevii interesați de studiul Istoriei.



3.10. Greșeala – oportunitate pentru motivația învățării

Iuliana Soare,

profesor documentarist

Daniela - Marioara Voinea,

profesor de Matematică

Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”, București

Motto: „Dacă cineva n-a greșit niciodată, înseamnă că n-a încercat să facă nimic nou.”

(Albert Einstein)

1. Justificarea cercetării

Din biografiile oamenilor remarcabili din istorie aflăm că au îmbrățișat cu seninătate greșeala. Toți au încercat soluții, rețete, au eșuat, au revenit pe poziții și au produs schimbări cu ajutorul cărora societatea a evoluat și standardul de viață a crescut.

Greșelile fac parte din procesul nostru de dezvoltare și învățare. Chiar dacă este omenește să greșim, este mai important să învățăm din aceste lecții de viață și să le transmitem și celor din jur experiența noastră. A recunoaște public că ai greșit, fie că ești elev, fie că ești profesor, poate aduce un plus de credibilitate în fața semenilor. Considerăm că este important să privim greșeala ca pe o oportunitate pentru ca lucrurile să se schimbe.

Din această perspectivă, pentru orice profesor este important să conștientizeze că face greșeli pentru a descoperi noi abordări, oportunități sau modele de lucru. Principala cauză pentru care profesorii nu își asumă riscuri este tocmai această frică de a greși, iar soluția pentru a înfrânge acest sentiment este confruntarea cu el și încercarea de a realiza mai bine demersul educativ.

Există foarte multe situații în care nu poate fi depășită această mentalitate de a asocia greșeala cu eșecul și ne dorim ca depășirea acestei bariere să fie, mai degrabă, doar o chestiune de timp. În momentul în care greșeala este recunoscută și asumată, se face un pas uriaș către gestionarea ei, perspectiva se schimbă gândind la soluții, la felul în care se pot depăși astfel de situații în viitor.

Corectarea greșelii se poate face mai puțin prin acțiuni punitive, mai degrabă prin conștientizarea ei și încercarea de a găsi soluții. În orice acțiune întreprinsă, trebuie să asumăm de la început și posibilitatea ca demersul să nu funcționeze. Este o abordare realistă aceea, în care eșecul este posibil. Profesorii pot învăța să gestioneze deschis și eficient



greșelile și să permită elevilor să experimenteze, ceea ce, uneori, poate însemna să le permită să facă greșeli.

Școala noastră este preocupată să dezvolte atitudini adecvate pentru ceea ce numim „*managementul greșelii*”, prin care încercăm să încurajăm onestitatea și capacitatea de recunoaștere a greșelilor, astfel încât acestea să nu mai fie percepute ca eșec, ci ca modalitate de a învăța cum să faci lucrurile mai bine.

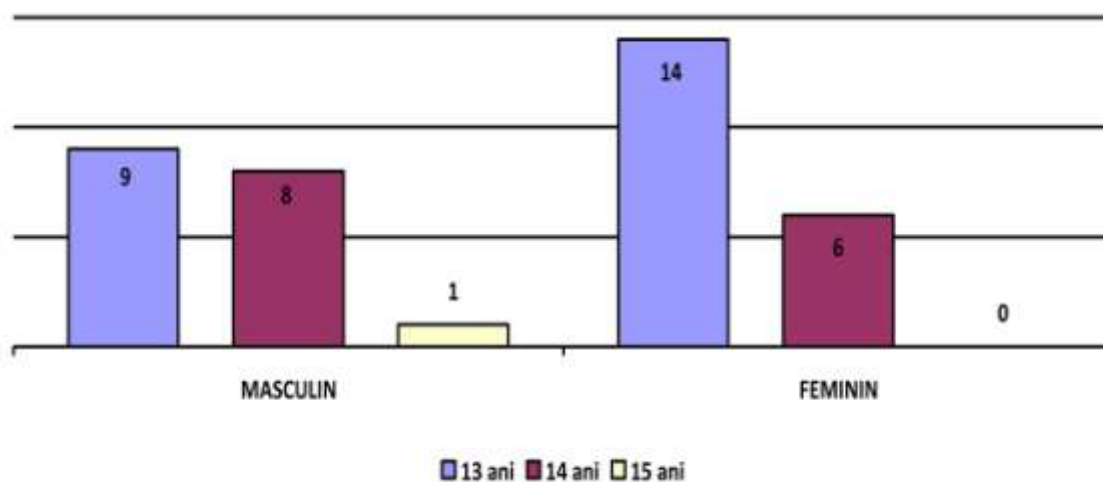
Am pornit în conceptualizarea demersului nostru de la cea mai accesată definiție (dex on-line), potrivit căreia „*greșeala este o faptă, acțiune etc. care constituie o eroare sau abatere (conștientă sau involuntară) de la adevăr, de la ceea ce este real, drept, normal, bun și care poate atrage după sine o neplăcere*”. Microcercetarea noastră s-a adresat în principal elevilor și profesorilor, dar pot avea beneficii și părinții, care adesea abordează inadecvat greșeala.

2. Metodologia cercetării

Populația investigată

Grupul țintă l-au constituit elevii claselor a VII-a A, B, C din Școala Gimnazială „Sfinții Voievozi” din București, cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani. Aceștia au fost selectați, avându-se în vedere eterogenitatea colectivelor, atât din punct de vedere al vârstei, cât mai ales din punct de vedere al mediilor sociale din care ei provin.

Figura 1. Participanții la cercetare (distribuție pe vârstă și gen, număr de elevi)





La această microcercetare au participat 38 de elevi, dintre care 18 băieți și 20 de fete, cu o situație la învățătură relativ bună, mediile generale obținute la finalul semestrului I al anului școlar 2015-2016 fiind cuprinse între: 6,32 și 9,96. Majoritatea provin din familii modeste din punct de vedere social și cultural, cu peste doi copii în grijă.

Perioada de derulare a microcercetării: septembrie 2015 – iunie 2016;

Ipotezele cercetării:

• **Ipoteza 1:** Dacă strategia didactică a profesorilor va include un demers de conștientizare activă și pozitivă a greșelilor de către elevi, atunci motivația elevilor pentru învățare va crește.

• **Ipoteza 2:** Dacă va crește gradul de informare și implicare a părinților în ceea ce privește transformarea greșelii în oportunitate de învățare, atunci crește și motivația pentru învățare a copiilor lor.

Obiectivele cercetării:

• **Obiectivul 1:** Identificarea opiniilor și atitudinilor elevilor referitoare la greșală și experiența pe care aceștia o au în raport cu greșeala;

• **Obiectivul 2:** Să identifice strategii care să contribuie la motivarea elevilor în ceea ce privește importanța acceptării greșelii și transformarea acesteia în oportunitate pentru obținerea unor rezultate școlare superioare.

Metode și instrumentele de cercetare utilizate

Ancheta pe bază de chestionar (vezi Anexa 5) a reprezentat prima sursă importantă de informații legate de opiniile și atitudinile elevilor în raport cu greșelile făcute. Chestionarul a inclus itemi care surprind patru categorii de date: **caracteristici demografice și sociale ale elevilor, tipurile de greșeli făcute de elevi, sancțiunile aplicate și rezultatul acestor sancțiuni, respectiv repetarea sau evitarea greșelii.**

De asemenea, date calitative au fost colectate în urma unor **discuții nonformale** cu cadrele didactice, respectiv în urma discuțiilor cu elevii din cadrul orelor de dirigiență despre modalități personale de abordare eficientă a greșelii, de corectare a acesteia, despre cum se pot ajuta între ei pentru a nu se ajunge la scăderea stimei de sine.

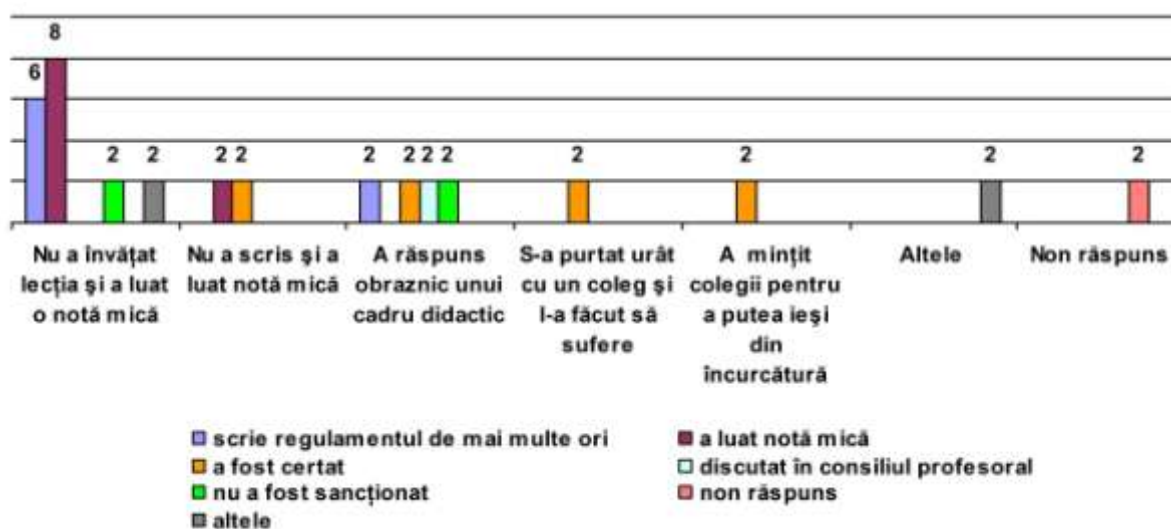


Pentru colectarea datelor legate de rezultatele elevilor la învățatură și evoluția lor pe parcursul derulării proiectului am utilizat **analiza documentelor școlare și a produselor activității elevilor**, respectiv: catalog, caiete și lucrări ale elevilor. Am realizat o analiză comparativă între notele obținute anterior și cele actuale, stabilind constanța, regresia sau performanța elevilor.

3. Prezentarea rezultatelor

Datele preliminare adunate prin chestionarul aplicat elevilor conturează o ierarhie a greșelilor conștientizate și recunoscute ca atare de către elevi. Pe primele trei locuri, în ordinea gravității atribuite greșelilor, se situează comportamentele (vezi fig. 2 și fig. 3): *nu a învățat lecția, nu a scris tema de casă sau s-a purtat urât cu un coleg și l-a făcut să sufere*.

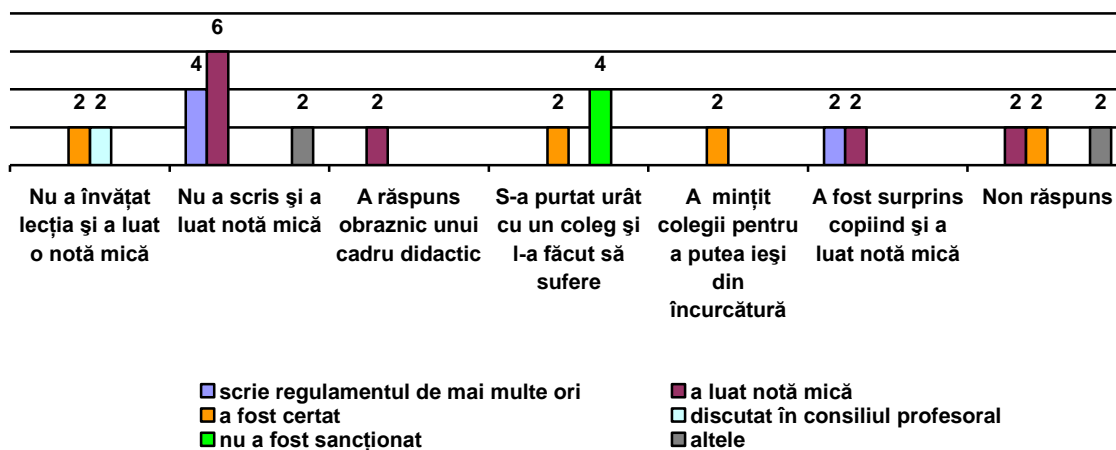
Figura 2. Prima greșeală considerată gravă și sancțiunea primită (număr de elevi)



Așa cum se poate observa, elevii au recunoscut ca fiind greșite, dar de o gravitate redusă, comportamente de tipul: *să răspundă obraznic unui cadru didactic, să mintă pentru a putea ieși dintr-o încurcătură sau să copieze la lucrări*.

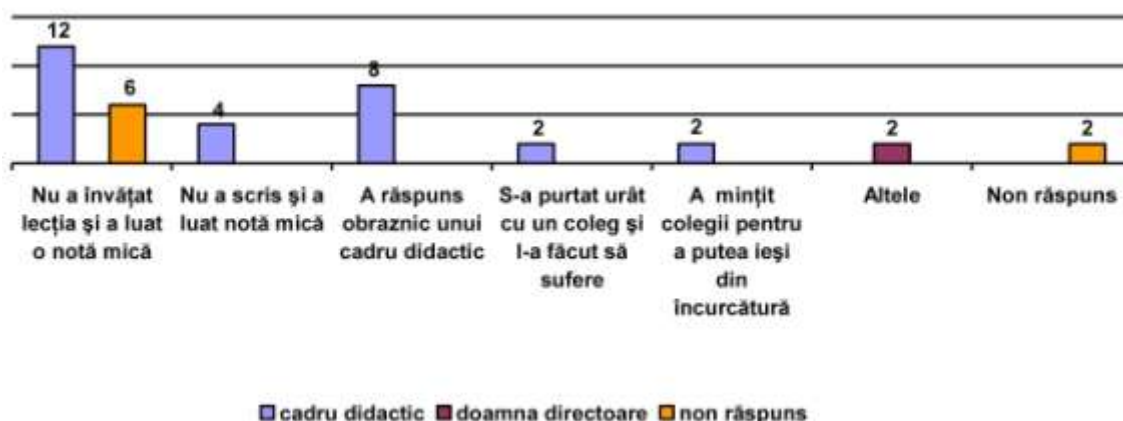


Figura 3. A doua greșeală considerată gravă și sancțiunea primită (număr de elevi)



Referitor la sancționarea comportamentului considerat greșeală în spațiul școlii, așa cum se poate observa în diagrama de mai jos, sancțiunile vin, cel mai frecvent, din partea adulților – respectiv a cadrelor didactice, iar directorul școlii intervine în cazurile de comportament interpersonal neadecvat. Reacțiile directe de tipul dezaprobării sau distanțării / respingerii din partea colegilor, nu sunt luate în considerare ca pedeapsă / sancțiune.

Figura 4. Cine aplică pedepse elevilor care au greșit în școală (număr de elevi)

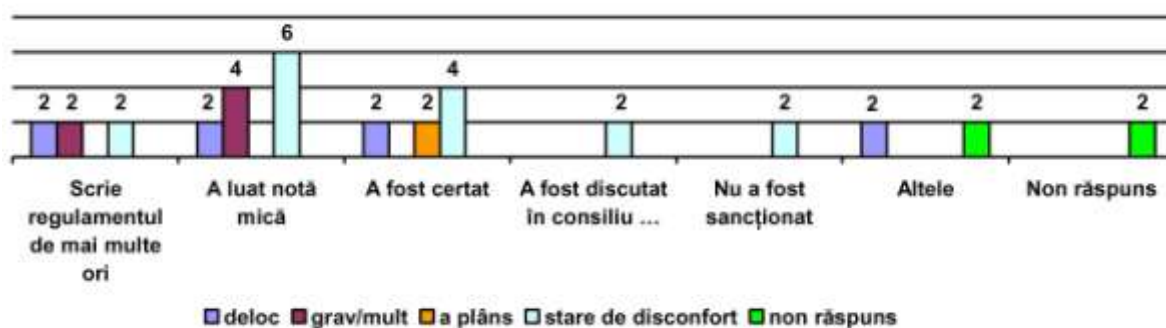


Cu privire la tipul de pedeapsă aplicată comportamentelor / acțiunilor greșite, cele mai frecvente sunt nota mică acordată de cadrul didactic pentru lecția neînvățată sau tema nefăcută, cearta și scrierea repetată a regulamentului școlar. Dintre toate sancțiunile aplicate,



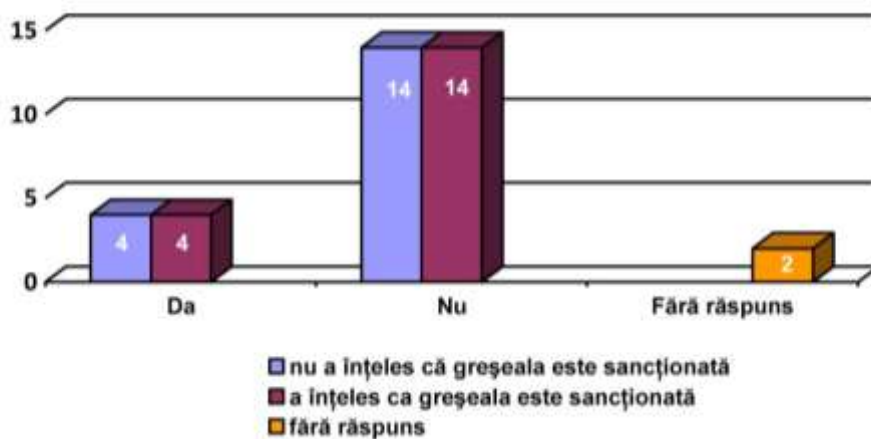
cel mai mult elevii se consideră afectați de faptul că iau note mici și că sunt certați în fața colegilor, această ultimă pedeapsă fiind considerată și cea mai umilitoare (a determinat o reacție emoțională puternic negativă – plâns). De asemenea, răspunsurile surprind în rândul elevilor atitudinea de conștientizare a greșelii asociată cu starea de disconfort, chiar în lipsa sancțiunilor formale, ceea ce constituie o premisă optimistă pentru intervenția educațională ce va urma.

Figura 5. Afectarea în urma sancționării (număr de elevi)



Un număr foarte mic de elevi a răspuns pozitiv la întrebarea dacă au repetat greșeala. Cei mai mulți, după cum se poate vedea în figura următoare, declară că nu au mai repetat greșeala, indiferent dacă au înțeles sau nu în ce a constat aceasta.

Figura 6. Ce a învățat din greșelile făcute / Repetarea greșelii (număr de elevi)





Putem concluziona, conform informației sintetice din această ultimă diagramă, faptul că strategiile cadrelor didactice de corectare punitivă a greșelilor sunt în măsură să conducă la reducerea / eliminarea comportamentului neacceptat în școală, însă în același timp nu atinge funcția educativă de conștientizare / înțelegere a greșelii, astfel încât elevii să poată dezvolta comportamente eficiente de răspuns la situațiile școlare.

Aceste date cantitative au fost completate ulterior cu aspecte calitative, care diversifică percepțiile și raportarea la greșeală, obținute în urma discuțiilor de grup (semistructurate) cu cadre didactice și elevi:

- *„Problema multora dintre noi este să recunoaștem când greșim.”*
- *„Cu toții facem greșeli în viață, oricât am încerca să evităm acest lucru.”*
- *„Mulți oameni din toată lumea își trăiesc viața încercând să facă totul bine și să se ferească să facă greșeli.”*
- *„Faptul că te ferești să iei atitudine te ține departe de succes, de maturizare și de descoperirea unor noi calități. Îndrăznește să trăiești și să-ți asumi greșelile!”*
- *„Pe unii îi sperie perspectiva greșelilor și să se simtă vinovați, pe când altora le este mult mai ușor să spună adevărul.”*
- *„Deși e extrem de important să recunoști când ai greșit, și mai important este să nu îți fie frică să greșești.”*
- *„Unele dintre greșeli nu ne influențează prea mult, în timp ce altele ne transformă complet ca persoane.”*
- *„Primele reacții în fața greșelii sunt dureroase, devenim vulnerabili și ne pierdem încrederea în propriile puteri.”*
- *„Nu lăsa garda jos în fața încercărilor grele ale vieții care te așteaptă, ci învață să accepți că a greși este natural și că face parte din destinul nostru.”*
- *„Eliberează-te de vina pe care o porți, nu căra acest bagaj negativ în permanență, pentru că nu te ajută să evoluezi.”*
- *„Important este să înveți din greșelile pe care le-ai făcut de-a lungul timpului.”*
- *„Fii mai înțelegător cu tine însuși și perfecționează-te continuu.”*
- *„Lasă muștrările de conștiință deoparte, analizează mai bine situația și nu te da bătut atât de ușor; nu acum, pentru că o singură greșeală nu te caracterizează în întregime ca persoană.”*



Răspunsurile date surprind câteva aspecte care definesc un ideal al tipului de management al greșelii: ideea că greșeala este inevitabilă, că teama / frica de a greși afectează negativ stima de sine, că abordarea pozitivă a greșelilor presupune acceptarea / recunoașterea acestora, dorința de schimbare și efortul.

Măsuri ameliorative / intervenție pedagogică

Intervenția pedagogică pentru managementul eficient al greșelii a avut ca scop **modificarea percepției greșelii din amenințare în oportunitate**, pentru început la profesori, apoi la elevi. Strategia a inclus, într-o primă etapă, discuții semistructurate de autorefecție cu cadrele didactice și elevii, care au vizat greșelile considerate grave în școală, tipurile de sancțiuni aplicate, efectele acestora, dilemele personale.

Echipa de cercetare a relaționat foarte bine cu profesoarele diriginte ale claselor a VII-a incluse în studiu și, în cadrul unor întâlniri semi-formale în care s-au prezentat datele studiului realizat și fiecare a reflectat asupra propriei experiențe relativ la greșeală, s-a desprins concluzia că atitudinea profesorului este, de foarte multe ori, marcată de teama de a greși. Astfel, s-au conturat câteva idei importante:

- *„Trebuie să lăsăm în urmă întrebările fără răspuns și să pornim într-o călătorie care să ne ajute să devenim „profesori moderni”, care să se străduiască să construiască cele mai utile, creative, plăcute experiențe de învățare și descoperire, atât a lumii interioare, cât și a celei exterioare.”*
- *„S-a ajuns aici pentru că ne-am permis să greșim. În loc să ne menținem existența în cadrul zonei de confort personal am preferat să depășim starea de disconfort, neștiind ce se află dincolo de aceasta: un pas greșit sau unul bun. Curajul ne va arăta întotdeauna noul, iar noutatea se poate circumscrie lejer în următoarea remarcă: **Uneori, o greșeală poate fi tot ce e necesar pentru o realizare valoroasă. (Henry Ford)**”*

În etapa următoare au fost analizate împreună cu elevii, în cadrul orelor de dirigință, tipurile de pedepse practice în școală și la clasă care, în aparență, au scopuri „nobile”, dar în realitate au uneori efecte devastatoare:

- *„Îți scad încrederea în tine și te fac să spui mai bine tac din gură și mă retrag, transformându-te într-o persoană excesiv de timidă”;*



- „te învață că greșeala este de evitat și, indirect, primești mesajul că este de dorit să te menții în cadrul zonei de confort”;
- „îți este teamă să pui întrebări”;
- „îți dispare curajul de a-ți susține ideile, de teamă că vor fi interpretate greșit și vei fi pedepsit; astfel apare frica de a te exprima”;
- „crezi că vei avea o viață împlinită dacă mergi tot timpul cu ochii privind în pământ și eviți să-i privești pe cei din jurul tău cu sinceritate și deschidere?”.

Pe parcurs au apărut **câteva convingeri pe care elevii au dorit să le rețină:**

- „Dacă eviți greșelile vei evita disconfortul, dar nu te vei dezvolta și vei acumula frustrări și nemulțumiri.”
- „Dacă îți asumi greșeala și o privești ca pe o etapă necesară procesului dezvoltării, vei observa cum disconfortul inițial este incomparabil mai redus față de ceea ce vei reuși să dobândești.”
- „Dacă impui teamă față de greșeli și de sancțiuni, nu faci decât să diminuezi inițiativa, să reduci posibilitatea de a dezvolta și de a experimenta noi oportunități.”

Etapa a doua a intervenției pedagogice, proiectată pentru anul școlar următor, va consta în „antrenamentul” cadrelor didactice pentru a da feedback pozitiv elevilor și în implicarea activă a elevilor în găsirea soluțiilor de corectare a greșelilor.

4. Concluzii

Primele date ale microcercetării noastre au arătat că foarte puțini elevi reușesc să fie sinceri și să-și asume greșeala, iar cele mai mari obstacole în recunoașterea greșelilor sunt: **teama de consecințe, rușinea și orgoliul**. Greșelile asociate cu școala, considerate cele mai grave de către elevi sunt și cele pentru care primesc pedepse formale de tipul **notelor mici** și al „**moralei**” făcute în fața colegilor de către profesori: *a nu învăța lecția și a nu face temele pentru acasă*. Pe de altă parte, răspunsurile elevilor arată că pedepsele aplicate de profesori nu au un efect educativ pe termen lung, pentru că nu implică înțelegerea comportamentului greșit.



Discuțiile cu elevii au evidențiat că, de cele mai multe ori, **greșelile sunt asociate cu eșecul**, iar acest lucru se perpetuează prin **scăderea stimei de sine**. Elevii au adus în discuție faptul că **peste tot le este recomandat să nu greșească**, că în cadrul familiei și al școlii au înțeles că greșeala este urmată aproape întotdeauna de o pedeapsă. Mesajul pe care l-au desprins din strategiile școlii de sancționare a greșelilor este că *„iei o notă mică drept o formă de pedeapsă, pentru că nu ai reușit să performezi la standardele cerute”* sau *„ești umilit în fața colegilor”*.

Transformarea percepției asupra greșelii din amenințare în oportunitate s-a dovedit a fi un obiectiv pe care cadrele didactice și elevii și l-au asumat. Simpla punere în discuție a temei a avut efecte pozitive, în sensul că cei implicați s-au relaxat atunci când au constatat că nu sunt căutați vinovații și că soluția / managementul eficient începe tocmai din momentul recunoașterii greșelii.

Capitolul 4

Concluzii

După cum am anunțat în capitolul introductiv al acestui material, toți profesorii care au colaborat cu cercetătorii Institutului de Științe ale Educației în proiectul *Motivația pentru învățare în școală* au participat la o întâlnire de prezentare a proiectului, iar apoi, în cunoștință de cauză, au decis asupra implicării în acest proiect. Participarea se justifica printr-o situație-problemă pe care o identificaseră la clasa / clasele cu care lucrau și pe care voiau să o investigheze în profunzime. Tematica aleasă putea fi tratată individual sau în echipă (echipele formându-se în cadrul aceleiași școli, pe baza intereselor comune / grupului țintă comun). Activitatea a fost în regim de voluntariat și a presupus alocarea de timp, disponibilitatea de a se informa, de a participa la întâlniri, de a elabora diferite materiale, de a ționa și de a învăța, respectiv de a se dezvolta și perfecționa în propriul domeniu de activitate. În acest context, trebuie menționat și faptul că la debutul proiectului și-au manifestat interesul de a participa 25 de cadre didactice (din peste 150 prezente la întâlnirile de prezentare a proiectului), din care au rămas doar 13 până la finalizarea sa (deci aproape jumătate dintre cei înscriși inițial și mai puțin de o zecime din totalul celor care au fost informați de derularea proiectului). Restul au renunțat din diferite motive (sănătate, supraaglomerare, timp insuficient etc.). **Cadrele didactice** care au participat la elaborarea acestui material au fost, prin urmare, ele însele **foarte motivate să învețe, să experimenteze, să se dezvolte profesional**, ceea ce a reprezentat o premisă favorabilă pentru succesul microcercetărilor realizate de ele la clasă.

Situațiile-problemă aduse de profesori în atenția cititorilor sunt **situații reale, din practica educațională**, cu care aceștia s-au confruntat. Ele reflectă uneori **intuiții, constatări făcute la nivelul simțului comun într-o perioadă mai îndelungată de timp** (de exemplu microcercetarea prof. Ioana Niculae, *Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică*), alteleori **revelații de moment**, apărute ca urmare a confruntării cu problematica motivației pentru învățare, cu teorii și practici mai puțin cunoscute până la momentul intrării în acest proiect (de exemplu microcercetarea prof. Maria



Teodorescu și Steluța Olteanu, *Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare*).

Durata microcercetărilor a fost din septembrie 2015 până în iunie 2016 (pe parcursul unui an școlar). Majoritatea profesorilor au ajuns la concluzii relevante în ceea ce privește problematica investigată. Există însă și unii care și-au propus aprofundarea tematicii în anul școlar următor, deoarece timpul nu le-a permis să aplice suficiente măsuri ameliorative, respectiv perioada de intervenție necesară era mai îndelungată decât un an școlar.

Din punct de vedere al **tematicii abordate s-a constatat un interes crescut pentru problemele de fond ale dezvoltării copilului preadolescent**, cu care aceste cadre didactice lucrează: **autocunoașterea** (prof. Valentina Gafiță, *Rolul autocunoașterii elevului pentru creșterea motivației sale pentru învățare*), **imaginea de sine și stima de sine** (prof. Loana Ioniță, *Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare*), **autonomia** (prof. Cristian Răducanu, *Autonomia în învățare*), **colaborarea și întraajutorarea** (prof. Irina Petcu, *Îmbunătățirea relațiilor de colaborare în cadrul grupului de elevi*). **Asemenea teme au fost propuse în egală măsură de profesorii consilieri și de profesorii de diferite discipline**, ceea ce reflectă că practicienii, indiferent de parcursul formării lor psiho-pedagogice inițiale, observă și dau importanță acestor aspecte esențiale în contactul direct cu copiii, sunt sensibili la problemele specifice vârstei și reacționează la acestea pentru a asigura un bun climat de educare și dezvoltare a copiilor.

Altă categorie de teme se referă la **colaborarea dintre cadrele didactice și la abordări comune** în sprijinul elevilor și în beneficiul comun al membrilor comunității educaționale. Asemenea teme vizează, de exemplu, **managementul greșelii** (prof. Iuliana Soare și prof. Daniela Voinea, *Greșeala - oportunitate pentru motivația învățării*) sau **tratarea interdisciplinară a conținuturilor educaționale** (prof. Maria Teodorescu și prof. Steluța Olteanu, *Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare*). Aceste teme reflectă nevoia profesorilor de colaborare și armonizare, astfel încât să existe o coerență educațională la nivelul școlii, dar și între școală și familie.

În fine, o ultimă categorie tematică o reprezintă cea care vizează **creșterea performanțelor elevilor la disciplinele studiate** (prof. Cornelia Ghiță și prof. Gabriela Toader, *Ameliorarea situației școlare la Matematică a elevilor prin modificarea modului de*



evaluare, prof. Ioana Niculae, *Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică*, prof. Daniela Beșliu, *Percepția elevilor despre sarcinile de învățare*), respectiv **creșterea motivării pentru studiul individual** (prof. Mariana Vizitiu, *Motivarea elevilor pentru studiul individual suplimentar*).

Menținându-ne în cadrul teoretic schițat la începutul acestui material, respectiv viziunea lui Rolland Viau asupra motivației de învățare în școală, vom încerca, în continuare, să scoatem în evidență câteva dintre **concluziile cele mai relevante la care au ajuns profesorii** prin microcercetările efectuate.

Influența factorilor interni ai motivației

- Motivația pentru învățare este înaltă atunci când pe elev îl interesează un domeniu, când **învățarea răspunde intereselor sale actuale și / sau proiectelor lui de viitor**. Unii elevi și-au afirmat plăcerea și interesul de a afla mai multe într-un anumit domeniu (motivație intrinsecă). Alții au apreciat cadrul didactic sau au recunoscut că notele și presiunea examenului de Evaluare Națională reprezintă factori mobilizatori puternici. Ei doresc să ajungă la licee bune și pentru asta sunt dispuși să facă eforturi de învățare mari (motivație extrinsecă).
- Comportamentul de învățare al elevului se ameliorează atunci când el înțelege **rostul învățării, înșiruirea logică** a secvențelor de învățare, dacă este stimulat să facă conexiuni cu alte cunoștințe pe care le are deja, cu alte domenii.
- Motivația pentru învățare crește atunci când **elevul se simte capabil**, când poate face față cerințelor, când are un sentiment pozitiv cu privire la propria competență. Acest sentiment poate fi întărit de profesor prin încurajarea unei imagini de sine pozitive și a stimei de sine a elevului. Tot astfel se poate demola sentimentul incapacității dobândite, așa cum a ilustrat una dintre microcercetările prezentate.
- Profesorii au identificat **rolul important al autocunoașterii, al autonomiei, al unei imagini de sine pozitive și al stimei de sine** pentru o dezvoltare armonioasă a copiilor și au încercat să le consolideze la elevii cu care lucrează.



Influența factorilor externi ai motivației

- **Profesorii** implicați în proiect – motivați, interesați și creativi în activitățile de predare din clasă – și-au analizat cu mai multă atenție propria activitate și comportamentele de la clasă, precum și colaborarea cu alți profesori ai școlii. Acesta a reprezentat un indiscutabil câștig al cercetărilor-acțiune derulate de profesori.
- Buna **colaborare dintre cadrele didactice** de la aceeași clasă poate avea efecte benefice asupra climatului clasei, acesta având impact pozitiv asupra motivației de învățare a elevilor.
- **Tratarea interdisciplinară a conținuturilor** oferă ocazia unor abordări inovative și creative a subiectelor aduse în discuție, stimulându-i pe elevi și pe profesori, crescând interesul și motivația elevilor pentru studiu.
- Abordarea unor **probleme autentice**, izvorâte din însăși realitatea școlară a participanților la microcercetări a făcut ca interesul și implicarea acestora să fie crescute. Același aspect al autenticității a fost apreciat și de către elevi, când profesorii au utilizat în procesul educațional situații / probleme autentice, din viața reală. Ei au apropiat astfel școala de experiențele de învățare din afara școlii și au scos în evidență utilitatea celor învățate la școală pentru cotidianul copiilor.
- În contactul direct cu elevii, profesorii au tendința naturală **să cunoască și să reacționeze la nevoile elevilor**: nevoia de colaborare, de comunicare, de mișcare, de auto-exprimare, de valorizare. Atunci când acest lucru se realizează, elevii îi apreciază, chiar îi îndrăgesc pe profesori, iar acest lucru stimulează motivația lor pentru învățare.
- **Buna cunoaștere a elevilor** este favorizată și de **continuitatea aceluiași cadru didactic la clasă și de observația sistematică** realizată de profesor asupra fiecărui elev în parte. Existența și utilizarea consemnărilor făcute prin observație directă au putut genera individualizare în procesul didactic și adaptarea strategiilor de motivare la fiecare elev în parte.



- **Timpul și spațiul** sunt două coordonate cu impact cert asupra motivației învățării. Alocarea unui **buget de timp** suficient pentru anumite activități poate influența pozitiv motivația de învățare, după cum insuficiența timpului poate genera stres, o imagine de sine negativă și comportamente de evitare. Dimensiunea temporală este una relativă, individualizată în contextul învățării și dezvoltării umane.
- **Spațiul** influențează motivația învățării, în sensul unei mai mari valorizări a spațiului extrașcolar pentru învățare, așa cum ilustrează una dintre microcercetările prezentate. Elevii apreciază activitățile organizate de profesori în afara școlii și se consideră mai motivați să învețe în alte spații decât cele școlare, cu atât mai mult cu cât acest aspect se asociază și cu **diversificarea activităților** propuse (condiție a unei motivații sporite pentru învățare).
- **Problematica recompenselor / pedepselor** a suscitat un interes deosebit în cadrul microcercetărilor realizate. **Încurajarea, lauda și recunoașterea meritelor** pentru activitatea depusă rămân, din perspectiva profesorilor implicați în proiect, strategiile cele mai eficiente pentru susținerea motivației intrinseci a elevilor.
- Există în gimnaziu, în mod nedeclarat, o departajare a disciplinelor în **discipline „principale”** (cele care urmează a fi testate în cadrul Evaluării Naționale) și cele **„secundare”** (toate celelalte discipline). Odată cu apropierea examenelor elevii au tendința – adesea chiar la îndemnul părinților și / sau al cadrelor didactice – să se concentreze pe materiile de examen, neglijându-le pe celelalte. Această situație poate crea dezechilibre (în timpul acordat studiului, în motivația învățării etc.), o cultură generală lacunară, fiind în dezavantajul copilului, pe termen mediu și lung.
- **Evaluarea** reprezintă un subiect de interes pentru profesorii implicați în proiect. Aproape toate microcercetările au plecat de la analiza de documente școlare, în care evaluarea performanțelor elevilor (prin note) reprezintă punctul de pornire în diagnoza situației de fapt, în descrierea grupului țintă. Pe parcursul derulării proiectului, aspectele legate de evaluare s-au nuanțat. S-au ridicat problemele corectitudinii și transparenței evaluării, a rolului formativ al greșelii, a valorii relative a rezultatelor, cea a etichetării și ierarhizării elevilor etc. Unii profesori au încercat o



diversificare a modalităților de evaluare, o transparență mai mare cu privire la criteriile de evaluare, compararea rezultatelor evaluărilor făcute în clasă cu cele făcute în afara școlii. Deși evaluarea rămâne tributară tradiției învățământului românesc, există premise bune pentru o schimbare a perspectivei asupra ei (mai ales la disciplinele unde nu există presiunea Evaluării Naționale): evaluarea pe bază de portofolii, prezentarea de proiecte, expoziții, autoevaluarea etc. Acestea pleacă de la o perspectivă holistică asupra copilului și permit în mai mare măsură urmărirea dezvoltării sale, în general, și a evoluției într-un anumit domeniu, în particular.

În încheiere, putem afirma că **temele abordate sunt emblematice pentru învățământul românesc** și, chiar dacă nu sunt exhaustive, ele sunt adesea aduse în discuție și de alte cadre didactice, lărgind astfel orizontul de interes al prezentului material. El poate să reprezinte o sursă de inspirație pentru mulți alți profesori preocupați de creșterea gradului de motivație și autonomie în învățare ale elevilor, dar și de propria lor perfecționare profesională, prin dezvoltarea unor competențe de cercetare, care să le permită o abordare profesionistă, fundamentată științific, a problemelor cu care se confruntă în practica de zi cu zi.

Anexe



EXEMPLU de chestionar pentru elevi

referitor la activitățile de învățare care le sunt propuse elevilor de către profesori (R. Viau)

În general, considerați :		Totdeauna	Adesea	Rareori	Niciodată
1.	că activitățile propuse în clasă v-au fost explicate suficient pentru a înțelege ce aveți de făcut? (<i>consemne clare</i>)				
2.	că ele v-au cerut să îndepliniți sarcini diferite? (<i>diversificare</i>)				
3.	că au avut legătură cu anumite lucruri care vă interesează în viață? (<i>caracter semnificativ</i>)				
4.	că, în cadrul acestor activități, ați avut posibilitatea să faceți alegeri? (<i>responsabilizarea elevului</i>)				
5.	că ele au implicat o provocare de depășit? (<i>reprezintă o provocare</i>)				
6.	că v-au solicitat un efort susținut pentru a reuși ? (<i>angajament cognitiv</i>)				
7.	că v-au cerut să apelați și la cunoștințe dobândite la alte materii (de filosofie, de literatură etc.)? (<i>caracter interdisciplinar</i>)				
8.	că ele s-au desfășurat în colaborare cu colegii de clasă? (<i>permite interacțiunea și colaborarea</i>)				
9.	că, în cadrul acestor activități, vi s-a acordat destul timp pentru a le putea duce la bun sfârșit? (<i>perioadă de timp suficientă</i>)				
10.	că lucrările pe care le-ați realizat în cadrul acestor activități au fost prezentate în mod corect și altor persoane? (<i>caracter autentic</i>)				



Anexa 2.

Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare

CHESTIONAR DESTINAT ELEVILOR PREADOLESCENȚI

Vă rugăm să răspundeți sincer la întrebările următoare (punând x în spațiul destinat), răspunsurile pe care le veți da fiind confidențiale și constituind baza de date pentru o cercetare asupra personalității preadolescenților. Apreciem foarte mult opinia voastră și considerăm că voi dețineți resursele necesare descoperirii unor noi aspecte privind tema amintită.

Păreră voastră contează mult!

1. Cât ești de mulțumit de felul tău de a fi?

- Foarte mulțumit
- Mulțumit
- Nemulțumit
- Foarte nemulțumit

2. Cât de mult te afectează ce cred ceilalți despre tine?

- Foarte mult
- Mult
- Suficient
- Puțin
- Deloc

3. Pentru care din următoarele realizări te poți considera mândru?

- Realizări școlare
- Realizări extrașcolare
- Grupul meu de prieteni
- Familia mea
- Nu știu
- Nici una
- Altele (care?).....

4. Cât de important este pentru tine să înveți?

- Foarte important
- Important
- Puțin important
- Foarte puțin important

5. Ți-ai stabilit un program de studiu care să-ți asigure pregătirea pentru reușita școlară?

- Da
- Nu



6. Dacă da, respecti acest program?

- În foarte mare măsură
- În mare măsură
- În suficientă măsură
- În mică măsură
- În foarte mică măsură

7. Cum îți place să înveți?

- Ascultând informația
- Participând la discuțiile de grup
- Văzând textul, imaginile
- Urmărind desfășurarea proceselor
- Recitind informația
- Rescriind materialul informațional
- Aplicând, punând în practică noțiunile
- În alt mod (cum?)

8. Consideri că sunt mai eficiente pentru tine:

- Orele propriu-zise din orarul școlar
- Orele de pregătire efectuate la școală
- Orele efectuate în particular (meditațiile)
- Orele în care te pregătești singur acasă
- Altele (care?).....

9. Indică cel puțin trei din motivele care te determină să înveți, în ordinea importanței pe care o acorzi acestora (notând cu 1 pe cea mai importantă și cu 3 pe cea mai puțin importantă):

- Noutatea cunoștințelor
- Notele
- Laudele
- Aprecierea celorlalți
- Promisiunile părinților
- Bani sau bunurile oferite pentru rezultate
- Apropierea tezelor / lucrărilor
- Accesul la un liceu de prestigiu
- Reușita profesională
- Speranța într-un viitor mai bun
- Altceva (ce anume?).....

10. În ce măsură simți teamă privind școala?

- În foarte mare măsură
- În mare măsură
- În suficientă măsură
- În mică măsură
- În foarte mică măsură



Deloc

11. Cum trăiești această stare (ce simți)?

.....
.....
.....

12. Ierarhizează 5 din valorile de mai jos pe care le consideri importante în definirea personalității tale (notând cu numărul 1 cea mai semnificativă și cu numărul 5 pe cea mai puțin semnificativă):

- RESPONSABILITATE**
- LIBERTATE**
- COMUNICARE**
- TOLERANȚĂ**
- RESPECT**
- COMPETIȚIE**
- DREPTATE**
- CREDINȚĂ**
- ADEVĂR**
- SINCERITATE**
- PUTERE**
- CUNOAȘTERE**
- ONOARE**
- PERSEVERENȚĂ**
- FERICIRE**
- DRAGOSTE**
- EGALITATE**
- PRIETENIE**
- FLEXIBILITATE**
- ALTĂ VALOARE (care?).....**

Mulțumim pentru răspunsuri!



FIȘA DE OBSERVAȚIE

Fiecare enunț de mai jos ilustrează un comportament. Dacă este un comportament puțin frecvent, îi atribuim scorul - 1, dacă avem o frecvență medie îi atribuim scorul 0, iar dacă avem un comportament foarte frecvent îi atribuim scorul +1.

Enunțurile se încadrează într-una dintre următoarele trei categorii: angajare cognitivă (A), percepția propriei competențe (PC); percepția valorii unei activități (PV).

Dacă, într-o categorie, scorul corespunde cu 0 sau este mai mic decât 0, aceasta demonstrează existența unei probleme de motivație a elevului pentru care a fost aplicată grila.

1. (A) Elevul își concentrează atenția pe ce spune profesorul.
2. (A) El începe imediat să lucreze atunci când i se dă o sarcină de realizat.
3. (A) El urmează instrucțiunile/îndrumările profesorului.
4. (A) El rămâne atent până când termină activitatea.
5. (A) El termină ceea ce i s-a cerut să facă.
6. (A) Respectă termenul de predare a lucrării.
7. (PC) Perseverează în îndeplinirea unei sarcini mai dificile.
8. (PC) Lucrează autonom.
9. (PC) Încearcă din proprie inițiativă să răspundă la întrebările puse în clasă.
10. (PC) Cere celorlalți ajutorul atunci când întâmpină dificultăți.
11. (PC) Când întâmpină dificultăți sau face erori, nu se enervează / nu se dă bătut(ă).
12. (PV) Consideră interesante activitățile propuse.
13. (PV) Pune întrebări care depășesc materia.
14. (PV) Se angajează în activități de învățare care nu sunt obligatorii.
15. (PV) Lucrează / învață la fel de mult indiferent dacă activitățile de învățare sunt notate sau nu sunt notate.



CHESTIONAR

Privind coeziunea de grup și colaborarea între membrii clasei

Școala: _____

Clasa: _____

Sex: F/M

1. Pentru mine colaborarea cu colegii din clasă este:
 - a. Foarte importantă
 - b. Importantă
 - c. Mai puțin importantă
 - d. Deloc importantă

2. Cum caracterizezi relațiile de colaborare din clasa ta?
 - a. Foarte bune
 - b. Bune
 - c. Mai puțin bune

3. Cum caracterizezi comunicarea din cadrul clasei tale?
 - a. Eficientă
 - b. Mai puțin eficientă
 - c. Ineficientă

4. Numește 3 colegi de clasă cu care, în general, preferi să colaborezi atunci când aveți de îndeplinit sarcini de grup:
 - a.
 - b.
 - c.

5. Numește 3 motive pentru care îi preferi:
 - a.
 - b.
 - c.

6. Ai fi dispus să schimbi echipa de lucru? Motivează alegerea:

7. În cadrul orelor de Educație fizică în ce măsură este importantă colaborarea de grup?
 - a. În foarte mare măsură
 - b. În mare măsură
 - c. În mică măsură
 - d. Deloc



8. Numește 3 colegi din clasa ta cu care preferi să colaborezi în timpul orelor de Educație fizică:
- a.
 - b.
 - c.
9. Numește 3 motive pentru care îi preferi:
- a.
 - b.
 - c.
10. Numește 3 colegi cu care nu preferi să colaborezi în timpul orelor de Educație fizică:
- a.
 - b.
 - c.
11. Numește 3 motive pentru care nu îi preferi:
- a.
 - b.
 - c.
12. Ai fi dispus să schimbi echipa de lucru la orele de Educație fizică? Motivează alegerea:
- _____
13. Per total colaborarea în timpul orelor de Educație fizică este:
- a. Foarte bună
 - b. Bună
 - c. Mai puțin bună
 - d. Nu există
14. Dacă ai putea schimba un lucru în atitudinea colegilor tăi, care ar fi acela:
- _____
- _____
15. Ce îți place la orele de Educație fizică?
- _____
- _____
16. Ce ai schimba la orele de Educație fizică?
- _____
- _____

Mulțumim pentru răspunsuri!



CHESTIONAR

Vă rugăm să răspundeți sincer la întrebările următoare. Răspunsurile pe care le veți da sunt confidențiale și constituie informații importante pentru cercetarea felului în care putem face din greșeală - oportunitate pentru învățare.

Date demografice:

1. **Sex:** M / F 2. **Vârstă:**

3. **Familia**

Nr.crt.	Grad rudenie	Vârsta	Studii	Ocupație
1.	mama			
2.	tata			
	Frate 1			
	Frate 2			
	Frate 3			
	Soră 1			
	Soră 2			
	Soră 3			

4. **Îți place la școală?**

Da

Nu

5. **Dacă DA (îți place), care sunt motivele?**

.....
.....
.....

Ce te atrage cel mai mult la școală? (maxim trei alegeri)

(Stabilește tu ordinea, numerotând răspunsurile în ordine crescătoare: ce îți place cel mai mult nr. 1. pe locul doi nr. 2,)

- Atmosfera din clasă / colegii
- Cadrele didactice
- Informația pe care o primești
- Anumite materii de studiu, respectiv:.....
- Modul de predare al cadrelor didactice
- Altceva, anume:



6. Ce NU îți place la școală?

.....
.....
.....

7. Consideri că până acum ai făcut anumite greșeli la școală?

(alege trei răspunsuri și numerotează-le în ordinea gravității lor: numerotează cu 1 greșeala pe care o consideri cea mai mare, cu 2 - mai mică,)

- a. Ai venit la școală cu lecția neînvățată și ai luat o notă mică
- b. Ai venit la școală cu tema nescrisă
- c. Ai copiat, ai fost văzut și ai primit o notă mică
- d. Ai neglijat școala și ai rămas corigent
- e. Ai neglijat școala și ai rămas repetent
- f. Ai lipsit nemotivat de la școală și ai primit muștrare scrisă din partea școlii
- g. Ai răspuns obraznic unui cadru didactic
- h. Te-ai purtat urât cu un coleg/ă și l-/ai făcut/o să sufere (plângă)
- i. Ai lovit un coleg/ă și l-/ai făcut-o să sufere (plângă)
- j. Ai mințit un cadru didactic, pentru a putea ieși dintr-o încurcătură
- k. Ai mințit un coleg/colegii pentru a putea ieși dintr-o încurcătură
- l. Alte situații, anume:.....
.....

8. Cum ai fost sancționat / pedepsit pentru greșelile menționate mai sus?

- a. (pentru greșeala nr.1).
.....
- b. (pentru greșeala nr.2)
.....
- c. (pentru greșeala nr.3)
.....

9. Cine te-a sancționat / pedepsit?

- a. (pentru greșeala nr. 1)
- b. (pentru greșeala nr. 2)
- c. (pentru greșeala nr. 3)

10. Cum te-au afectat aceste sancțiuni / pedepse?

- a. (pentru greșeala nr. 1)
- b. (pentru greșeala nr. 2)
- c. (pentru greșeala nr. 3)

11. S-a întâmplat să mai repeți vreuna din cele trei greșeli menționate mai sus, după sancțiune?

- a. Am repetat greșeala nr.1 Da / Nu
- b. Am repetat greșeala nr.2 Da / Nu
- c. Am repetat greșeala nr.3 Da / Nu



12. Dacă „DA”, care a fost motivul pentru care ai/le-ai repetat/-o?

- a. (greșeala nr. 1).....
.....
- b. (greșeala nr. 2).....
.....
- c. (greșeala nr. 3).....
.....

13. Dacă „NU”, care a fost motivul care te-a determinat să nu mai repeți greșeala/ greșelile?

- a. (greșeala nr. 1).....
.....
- b. (greșeala nr. 2).....
.....
- c. (greșeala nr. 3).....
.....

14. Ce ai învățat în urma greșelilor făcute?

- a. (greșeala nr. 1).....
.....
- b. (greșeala nr. 2).....
.....
- c. (greșeala nr. 3).....
.....

Mulțumim pentru răspunsuri!



Lista profesorilor implicați în proiectul *Motivația pentru învățare în școală* și a cercetătorilor Institutului de Științe ale Educației care au îndrumat microcercetările realizate la clasă

Nr.	Nume și prenume profesor	Școala	Specializarea	Coordonator ISE, Cercetător	Titlul microcercetării
1.	Beșliu Daniela	Școala Gimnazială nr. 113	Profesor consilier	Oana Gheorghe Adrian Șerban Mircea	<i>Percepția elevilor despre sarcinile de învățare</i>
2.	Gafiță Valentina	Școala Gimnazială nr. 6	Profesor consilier	Monica Cuciureanu Gabriela Alecu	<i>Rolul autocunoașterii elevului pentru creșterea motivației sale pentru învățare</i>
3.	Ioniță Luana Lavinia	Școala Gimnazială nr. 1, „Sfinții Voievozi”	Profesor consilier	Adela Mihaela Țăranu	<i>Imaginea de sine și stimularea motivației pentru învățare</i>
4.	Teodorescu Maria	Școala Gimnazială nr. 131	Profesor consilier	Oana Gheorghe Ioana Tarău	<i>Stimularea motivației învățării prin activități de predare-învățare interdisciplinare</i>
5.	Olteanu Steluța	Școala Gimnazială nr. 131	Profesor de Religie		
6.	Vizitiu Mariana	Școala Gimnazială „I.Gh.Duca”	Profesor consilier	Luminița Catană Dan Badea	<i>Motivarea elevilor pentru studiul individual suplimentar</i>
7.	Ghiță Cornelia	Școala Gimnazială nr. 5	Profesor de Matematică	Monica Cuciureanu	<i>Ameliorarea situației școlare la Matematică a elevilor prin modificarea modului de evaluare</i>
8.	Toader Gabriela	Școala Gimnazială nr. 5	Profesor de Matematică		
9.	Niculae Ioana	Școala Gimnazială nr. 5	Profesor de Educație tehnologică	Monica Cuciureanu Adrian Șerban Mircea	<i>Dezvoltarea motivației elevilor claselor a VII-a și a VIII-a pentru învățare la disciplina Educație tehnologică</i>
10.	Petcu Irina	Școala Gimnazială nr. 5	Profesor de Educație fizică	Monica Cuciureanu Adrian Șerban Mircea	<i>Îmbunătățirea relațiilor de colaborare în cadrul grupului de elevi</i>
11.	Răducanu Cristian	Colegiul Național de Muzică „G. Enescu”	Profesor de Istorie	Luminița Catană Dan Badea	<i>Autonomia în învățare</i>
12.	Soare Iuliana	Școala Gimnazială nr. 1 „Sfinții Voievozi”	Director, Profesor documentarist	Adela Mihaela Țăranu	<i>Greșeala - oportunitate pentru motivația învățării</i>
13.	Voinea Daniela	Școala Gimnazială nr. 1, „Sfinții Voievozi”	Profesor de Matematică		