

Exemple
ale preluărilor de fragmente de text în teza de doctorat a dlui Asla Ibrahim din alte surse

ASLA Ibrahim http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57731/asla_ibrahim_thesis.pdf	Alte surse
p. 9 Or, se modifică substanțial scopul învățării, deoarece problema ridicată ține nu doar de a cunoaște, ci și de a te integra cu succes în activitățile sociale, fapt ce necesită, pe lângă cunoștințe științifice temeinice, și antrenarea tuturor competențelor dobândite, în special, a competenței de a învăța să înveți. Apare un moment extrem de important, și anume: învățarea reprezintă un proces continuu, iar formarea motivației pentru învățare, a capacității și încrederii de a achiziționa o nouă experiență care depășește mediul școlar devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan.	STARICOV ESTELA, 2015 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md) p. 9 Astăzi s-a modificat substanțial scopul învățării, deoarece problema se pune nu de a cunoaște cât mai mult, ci de a se integra cu succes în activitățile din societate. Scopul este de a poseda cunoștințe științifice, aplicații etc., în care sunt antrenate toate competențele dobândite, aceasta presupunând ca studenții să-și dezvolte competența de a învăța să înveți. Se manifestă și un moment extrem de important, acela că învățarea este un proces continuu și formarea motivației pentru această învățare, a capacității și încrederii de a achiziționa o nouă experiență, care depășește mediul universitar, devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan.
p.10 Din cele relatate putem conchide că motivația este unul dintre factorii principali în procesul de învățare, are impact pozitiv asupra eficienței activității și dezvoltării personalității.	p. 9 Cercetând literatura științifică psihopedagogică ce ține de teoria formării motivației pentru învățare și de identificare a condițiilor sociale ale învățământului, afirmăm că motivația: – este unul din factorii principali în procesul învățării; – are impact pozitiv asupra eficienței, activității și dezvoltării personalității;
p.10 Societatea arabă-israeliană cuprinde aproximativ 20% din populația Israelului.	JARJOURA BASMA, 2016 MOLDOVA STATE UNIVERSITY (usm.md) Autoreferat p.3 Societatea arabă-israeliană cuprinde aproximativ 20% din populația Israelului [91].
	STARICOV ESTELA, 2015 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md)
p. 11 Nici problema motivației învățării nu este una nouă, ea a fost abordată într-un șir de studii pedagogice, psihologice, psihosociale	p.3 autoreferat Formarea motivației învățării nu este o problemă nouă, ea a fost abordată într-un șir de cercetări psihologice și pedagogice:
p.12 Analiza publicațiilor la tema dată ale autorilor din Republica Moldova și din România permite evidențierea mai multor abordări în comprehensiunea fenomenului studiat. M.Șevciuc identifică interesele cognitive ale	pp. 3-4 În Republica Moldova, problematica intereselor cognitive ale

elevilor din ciclul primar [68]; L.Posșan studiază problema motivației învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții [156]; E.Staricov determină condițiile psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic [67]; N.Silistraru examinează rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi [62]; A.Ciobanu-Pilețcaia stabilește bazele științifico-teoretice ale motivației pentru studierea cursului gimnazial de matematică [21]; M.Pruteanu examinează formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar [56].	elevilor din ciclul primar a fost cercetată de M. Șevciuc [35], problema motivației învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții – de L. Posșan [23], aspecte ale formării motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal – de L. Bazel [1], bazele științifico-teoretice ale motivației studierii cursului gimnazial de matematică (în baza elementelor de algebră) au fost abordate de A. Ciobanu-Pilețcaia [5]; iar M. Pruteanu a cercetat formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi, în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar [24] etc.
p. 12 Relația dintre diversele procese ale motivației, dintre motivație și performanță, dintre motivație și reușita școlară este amplu analizată ca o relație de incluziune și determinare reciprocă de către autorii români V.Pavelcu [51], Șt.Popenici [54], C.Fartușnic [55], Gh.Pop [53], A.Lazăr [38, 39], I.Neacșu [45, 46, 47], M.Zlate [71]	p. 3 Raportul dintre procesele afective și motivație este amplu analizat, ca un raport de incluziune și determinare reciprocă de către autorii români, îi amintim pe V. Pavelcu, Popescu-Neveanu, I. Neacșu, M. Zlate,...
p. 16 În logica demersului cercetării este analizat conceptul de motivație ca unul dintre factorii care determină personalitatea să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri. Se constată că motivația constituie temeiul comportamentelor și al activităților pe care le prestează indivizii, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale. p.16 și p.20 Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.	p. 16 Motivația este unul dintre factorii care determină organismul să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri și activează ca un câmp de forțe în care se află atât subiectul, cât și obiectele, persoanele, activitățile. Ea constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității). Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.
p. 21 E.Guilane-Nachez [31] afirmă că motivația este formată din: •□ scop precis, clar și măsurabil, fiind foarte important,	pp. 16-17 Pe scurt, prin caracterul ei propulsator și tensional, motivația răscolește și reasează, sedimentează și amplifică viața psihică a individului. E. Guilane-Nachez [49] susține că motivația cuprinde: a) un scop precis, clar și chiar cuantificat (ce? pentru ce? pentru când? cât? unde? cum?);

într-o situație de viață; • □ înțelegerea clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv; • □ voință fermă și matură; • □ credința că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul; • □ convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni; • □ dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei; • □ identificarea și stabilirea unor strategii; • □ pregătirea pentru a fi flexibili și adaptabili în demersurile pentru atingerea scopului.	întotdeauna într-o anumită situație de viață este foarte important să ne lămurim ce vrem cu adevărat, căci motivația se pune în slujba celei mai importante aspirații, fie că ne-am dat osteneala să o definim, fie că ea a rămas neconștientizată: din nefericire, majoritatea oamenilor rămân la idei neclare, vagi; b) conștiința clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv; c) o voință fermă și deliberată, matură; d) convingerea că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul; e) convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni, și nu de fenomene exterioare, aleatorii; f) dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei; g) punerea la punct a unei strategii; h) pregătirea pentru a nu fi nici încremențiți, nici rigizi în demersurile (noastre) pentru atingerea scopului, ci flexibili și adaptabili;
pp. 21-22 În context, P. Golu constată că, pe măsura satisfacerii stării de motivație, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, latura dinamică se convertește energetic, iar locul energiei negative de tensiune-încordare este preluat de energia pozitivă de satisfacție, saturație, relaxare [32].	p. 16 P. Golu susține că, „pe măsura satisfacerii stării de motivație respective, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, iar latura dinamică se convertește energetic, locul energiei negative (în sens psihologic, iar nu fizic) de tensiune-încordare va fi luat de energia pozitivă (de asemenea, în sens psihologic) de satisfacție, saturație, relaxare” [46, p. 95]
p. 22 Și în opinia savanților A.Cosmovici și L.Iacob motivul este acel fenomen psihic cu rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei; el este o cauză principală a conduitei umane [22].	p. 24 Motivul este – după A. Cosmovici – acel <i>fenomen psihic cu rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei</i>; el este o cauză principală a conduitei noastre [24, p. 198].
p. 22 Specialiștii identifică mai multe tipuri de motive: individuale și sociale, inferioare și superioare, minore și majore, egoiste și altruiste care acționează interdependent, formează adevărate rețele de motive și demonstrează enorma varietate a comportamentelor umane.	p. 26 Specialiștii au stabilit existența mai multor tipuri de motive, cum ar fi: – individuale și sociale; – inferioare și superioare; – minore și majore; – egoiste și altruiste
p. 22 P.Golu arată că motivul, ca mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete, are un șir de	p. 24 La rândul său, M. Golu arată că motivul, ca „mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete” [45, vol. II, p.

caracteristici [29]. <i>Conținutul</i>, care se identifică pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. <i>Intensitatea</i>, care exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție. <i>Duratai</i>, care exprimă timpul de menținere a motivului în stare activă dominantă. <i>Nivelul de integrare</i>, care se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului.	675], presupune următoarele caracteristici: <i>Conținutul</i> se identifică și se apreciază pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. <i>Intensitatea</i> exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție. <i>Duratai</i>, care exprimă timpul de menținere a motivului în stare activă dominantă. <i>Nivelul de integrare</i>, care se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului.
p. 22 Din cele analizate se poate observa că, spre deosebire de trebuință, care întotdeauna reușește să declanșeze o acțiune, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, de refacere a echilibrului perturbat. În acest context, motivul reprezintă mobilul care declanșează, susține energetic, orientează acțiunea și un anumit comportament. Deci, motivul are două dimensiuni: dimensiunea energizantă și dimensiunea orientativă, care se susțin reciproc.	pp. 25-26 Cum se poate observa din cele menționate până acuma, spre deosebire de trebuință, care întotdeauna reușește să declanșeze o acțiune, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, de refacere a echilibrului perturbat. În acest context, <i>motivul constituie/reprezintă mobilul care declanșează, susține energetic și orientează acțiunea, un anumit comportament</i>. Prin urmare, motivul are două dimensiuni: – dimensiunea energizantă (dinamogenă); – dimensiunea orientativă (direcțională).
p. 23 Trebuințele reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității. În opinia savanților, trebuința este o stare provocată de o diferență între ceea ce este necesar subiectului și ceea ce posedă el în prezent [53, 79, 105, 109, 136, 137]. Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, care are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligație socială. Nesatisfacerea trebuințelor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a individului [67, 95, 142]. Totodată, menționăm că există diverse tipuri de trebuințe. În funcție de geneza și de conținutul trebuințelor, cunoaștem: a) <i>trebuințe primare</i> – înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului și	pp. 19-20 <i>Trebuințele</i> reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității, forțele ei motrice cele mai puternice. În opinia lui P.H. Chombart de Lauwe (1982), trebuința este „o stare provocată de o diferență între ceea ce este necesar subiectului și ceea ce posedă în prezent”; [135, p. 153]. Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, iar această necesitate are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligația socială [p. 135, 162-163]. Nesatisfacerea lor o perioadă îndelungată pune în pericol existent fizică și psihică a individului [93, p. 108]. În funcție de geneza și de conținutul lor, există: a) <i>trebuințe primare</i> - înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului. Ele includ: – trebuințele biologice (organice): de foame, sete, apărare (protecție), sexuală, de odihnă; – trebuințele fiziologice (sau funcționale): de mișcare, de relaxare-descărcare;

<i>trebuințe secundare</i> – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului; b) <i>trebuințe spirituale</i>: etice, estetice, religioase și trebuințe sociale: de comunicare, cooperare, stimă și respect. Analizând trebuințele, A.Maslow [142] face distincție între trebuințele de deficit și cele de dezvoltare,..[142].	Trebuințele primare sunt comune animalului și omului. La om, ele sunt modelate sociocultural; b) <i>trebuințele secundare</i> – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului, care cuprind: – trebuințe materiale: de locuință, confort, unelte și instrumente; – <i>trebuințe spirituale</i>: de cunoaștere (cognitive), etice, estetice, religioase, de autorealizare (realizare a propriei personalități)... Maslow face distincția între trebuințele de deficit (<i>deficiency needs</i>) și cele de dezvoltare (<i>growth needs</i>).
p. 23 Modul în care satisfacem trebuințele variază pe parcursul vieții în funcție de diverși factori, ca: educația, autoeducația, cursul dezvoltării personale, experiențele prin care trece subiectul pe parcursul vieții, perspectiva și mediul de viață etc. Cunoașterea tipului de trebuințe contribuie la explicarea comportamentelor persoanei.	p. 22 Modul de satisfacere a trebuințelor variază pe parcursul vieții în funcție de factori precum: educația și autoeducația, cursul concret al dezvoltării personale, experiențele prin care trece subiectul pe parcurs, optica de viață (generală și cea cu privire la elemente particulare) mediul de viață etc. Cunoașterea categoriilor de trebuințe este utilă în explicarea comportamentelor, deoarece:..
pp. 23-24 Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană. Interesele sunt structuri motivaționale complexe; În structura lor psihică intră elemente cognitive, afective, volitive. Interesele, ca orientare spre activitate, presupun existența unor cunoștințe, a activismului mintal, care direcționează persoana spre acțiune, control, implicând hotărâre și perseverență. În opinia lui P. Golu, interesele se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuințele. Ca urmare, remarcă autorul, satisfacerea unui interes devine mai puțin imperativă decât satisfacerea unei trebuințe. Apariția și formarea interesului precede formarea trebuinței: trebuința se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă, printr-o puternică integrare și consolidare în profilul motivațional al personalității [29].	pp. 27-28 Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană ce implică ... Interesele sunt structuri (formațiuni) motivaționale mai complexe decât cele reținute și analizate anterior, deoarece implică organizare, constanță și eficiență; în structura lor psihică intră elemente cognitive, afective și volitive. Orientarea spre o anumită activitate (determinată de un interes) presupune prezența, existența unor cunoștințe, activismul mintal, trăirea ei ca o stare agreabilă/deziderabilă, care produce plăcere și care, totodată, împinge la acțiune, spre control, implicând hotărâre, perseverență. Remarcă M. Golu [45], ele se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuințele. Ca urmare, satisfacerea unui interes devine mai puțin imperativă decât satisfacerea unei trebuințe. În cazul motivației secundare, menționează același autor, „apariția și formarea interesului precede formarea trebuinței: trebuința se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă și, mai ales, printr-o puternică integrare și consolidare în profilul motivațional al personalității” [45, vol. II, p.

Interesele pot fi clasificate ca fiind generale și personale, pozitive și negative, profesionale și extraprofesionale, materiale și spirituale, imediate și de perspectivă. În opinia savanților, interesele pot fi analizate din punct de vedere subiectiv sau obiectiv. Din punct de vedere subiectiv, interesele reflectă curiozitatea individului, ideea de descoperire, de căutare. Din punct de vedere obiectiv, interesele reflectă avantajele obținute de individ în rezultatul unei situații, acțiuni, alianțe și sunt marcate de utilitate [45, 70, 97, 105, 118]. Convingerea reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl orientează să acționeze în concordanță cu principiile și concepțiile sale; este o idee implantată în structura personalității, puternic trăită afectiv. Nu orice idee este o convingere, ci doar cea care constituie pentru individ o valoare. Prin aceste idei-valoare individul stabilește ceea ce este valabil și necesar, distinge între bine și rău, autentic și fals, adecvat și inadecvat în dezvoltarea vieții sale [29]. Or, convingerile își au rădăcinile adânc înfipite în afectivitatea și pasiunile individului, constituind structuri motivaționale complexe și decisive pentru viața individului, pentru relațiile lui cu lumea și cu sine însuși, pentru creșterea lui spirituală, pentru dezvoltarea personalității [136]. Raportându-se la conceptele de aspirație, tendință și ideal, P. Popescu-Neveanu definește aspirația ca fiind o năzuință, o structură motivațional finalistă, tendința – ca fiind o structură focalizată valoric, cu aspect de proiectare și idealul – ca o structură care exercită un rol de orientare a conduitei și a activității persoanei spre un anumit viitor [49].	487]. Există interese: - generale și personale; - pozitive și negative;- profesionale și extraprofesionale; - materiale și spirituale; - imediate și de perspectivă. Potrivit lui P.H. Chombart de Lauwe (1982), interesele pot fi definite dintr-un unghi subiectiv și unul obiectiv. Din punct de vedere subiectiv, interesele țin de curiozitate și de descoperire, de căutare;... Din punct de vedere obiectiv, interesele „sunt exprimate de avantajele pe care indivizii ori grupurile le obțin în urma unei situații, a unei acțiuni, a unei alianțe, a unei afaceri, a unui plasament financiar. Ele sunt marcate de utilitate” [135, p. 167]. p.28 <i>Convingerea reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl stimulează să procedeze în concordanță cu vederile, principiile și concepțiile sale; este o idee implantată în structura personalității, puternic trăită afectiv, care împinge la acțiune</i> [61, p.195]. Este demn de precizat că <i>nu orice idee este o convingere</i>, ci numai aceea care constituie pentru individ o valoare, o certitudine subiectivă,.. Convingerile sunt acele idei-valoare prin intermediul cărora individul stabilește ceea ce este valabil, necesar, pertinent, prin intermediul cărora distinge între bine și rău, frumos și urât, autentic și fals, între ceea ce i se pare adecvat și inadecvat în dezvoltarea vieții sale. ...convingerile își au rădăcinile adânc înfipite în afectivitatea individului, în emoțiile, sentimentele și pasiunile lui Ca structuri motivaționale complexe și decisive pentru viața individului, pentru relațiile lui cu lumea și cu sine însuși, pentru creșterea lui spirituală, sufletească, pentru edificarea unui anumit tip de personalitate,... p.18 În raport cu tendința, năzuința și idealul, P. Popescu-Neveanu [94, p. 156] definește aspirația ca fiind o năzuință, structură motivațional-finalistă, tendința având un caracter mai mult conștientizat și cu o cotă valorică crescută de performanță și autorealizare, angajare afectivvoluntară, focalizată valoric, cu aspect de proiectare și ideal. Pe lângă asocierea cu tendința și idealul, aspirația este asociată-raportată și altor componente psihologice, cum sunt: afectivitatea și voința, fiind dependentă uneori
--	---

	de acestea
Sursa [52] – teza de doctor habilitat a conducătorului științific – C. Platon	CAROLINA PLATON, teza de doctor habilitat Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar [82] <i>DELORME C. Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie. Education permanente, 1986, n. 85, p. 5-16.</i>
pp. 35-37 Sursa principală a teoriei obiectivelor rezidă în conturarea progresivă în Statele Unite, la începutul secolului XX, a noțiunii de obiectiv pedagogic. În timp ce printre psihologi se impune behaviorismul, în domeniul pedagogic se dezvoltă un curent de idei care vizează obiectivele educației. Contextul ideologic, dominat de ideile de raționalizare, de standardizare, de conducere, de utilitarism în educație, a influențat specialiștii în curriculum, care au instituit o reformă vastă a programelor în învățământ, aplicând concepțiile teoretice de elaborare științifică a programelor de studii. Caracterul novator al acestor programe consta în faptul că erau construite pe baza obiectivelor pedagogice și nu pe cea a conținuturilor. Obiectivele erau numeroase, precise și formulate în termeni de activități observabile [52]. Influențată enorm de tezele behavioriste, pedagogia obiectivelor impresionează prin propunerile de a formula în termeni comportamentali și de a numi clar prin "verbe de acțiune" ceea ce persoana va face în rezultatul formării. p. 36 Construirea unei secvențe prin obiective (integrând obiectivele generale, intermediare, operaționale) devenea un fel de metodologie care avea ea însăși și coerența sa. Era o modalitate de a stabili pregătirea unui curs sau secvențe de formare cu o raționalitate neobișnuită, în contrast cu practicile aproximative. Efectele modalității de pregătire a secvenței de formare, metodică și sistematică, par a fi mai importante pentru formatori decât pentru cei formați. Această pregătire rațională constituie o încercare, în primul rând, pentru formator. Are el într-adevăr "idei clare"? Știe el precis ce trebuie de luat în considerare și ce vrea să garanteze persoanelor în formare? Căutarea coerenței între ceea ce se vizează ca rezultat, eșalonarea etapelor, identificarea mijloacelor adaptate, propunerea modalităților de evaluare corespunzătoare nu sunt, bineînțeles, în plan de idei o noutate în pedagogie, însă ele devin o inovație efectivă când sunt puse în funcție în practicile de formare [52].	pp. 21-23 Sursa principală a acestui model rezidă în conturarea progresivă în Statele Unite, la începutul secolului XX, a noțiunii de obiectiv pedagogic. În timp ce printre psihologi se impune behaviorismul, în domeniul pedagogic se dezvoltă un curent de idei care vizează obiectivele educației. Contextul ideologic, dominat de ideile de raționalizare, de standardizare, de conducere, de utilitarism în educație, a influențat specialiștii în curriculum care au instituit o reformă vastă a programelor în învățământ, aplicând concepțiile teoretice de elaborare științifică a programelor de studii. Caracterul novator al acestor programe consta în faptul că erau construite pe baza obiectivelor pedagogice și nu pe cea a conținuturilor tematice de cunoștințe. Obiectivele erau numeroase, precise și formulate în termeni de activități observabile. Influențată enorm de tezele behavioriste, pedagogia obiectivelor impresionează prin propunerile de a formula în termeni comportamentali și de a numi clar prin verbe de acțiune ceea ce persoana va fi capabilă să facă în rezultatul formării. Construirea unei secvențe prin obiective (integrând obiectivele generale, intermediare, operaționale) devenea o metodologie care avea ea însăși coerența sa. Era o modalitate de a stabili pregătirea unui curs sau secvențe de formare cu o raționalitate neobișnuită, în contrast cu practicile aproximative. Efectele modalității de pregătire a secvenței de formare, metodică și sistematică, par a fi mai importante pentru formatori decât pentru cei formați. Această pregătire rațională constituie o încercare, în primul rând, pentru formator. Are el într-adevăr "idei clare"? Știe el precis ce trebuie de luat în considerație și ce vrea să garanteze persoanelor în formare? [82]. Căutarea coerenței între ceea ce se vizează ca rezultat, eșalonarea etapelor, identificarea mijloacelor adaptate, propunerea modalităților de evaluare corespunzătoare nu sînt, bineînțeles, în plan de idei o inovație în pedagogie, însă, ele devin o inovație efectivă cînd sînt puse în funcție în practicile de formare.

Pedagogia obiectivelor relaționează strâns cu evaluarea. În măsura în care gândirea prin obiective a influențat organizarea învățământului, instaurând noi exigențe de rigoare, ea a transformat, într-un anumit mod, problematica de evaluare. Istoriceste, lucrările în evaluare au succedat celor ale obiectivelor pedagogice de parcă cele din urmă au constituit prealabilul. Câmpul de studiu în evaluare se focalizează pe procedeele care permit prin intermediul diverselor categorii de obiective (un gen de matrioșcă rusească) identificarea obiectivelor care trebuie realizate. Primatul este dat comportamentului observabil și, prin urmare, evaluabil. Aceste idei au creat unele confuzii în problematica evaluării. Astfel, pentru un număr mare de formatori obiectul formării rămânând comportamentul, evaluarea se reducea la verificarea acestor comportamente. Alții, din contra, au conservat noțiunea de observabilitate ca exigență de evaluare și au continuat cercetările referindu-se la indicatori sau criterii măsurabile. Această evaluare face posibilă trecerea de la concepțiile behavioriste la luarea în considerare a propunerilor psihologiei cognitive, trecere pe care mulți utilizatori de obiective nu au realizat-o. Centrându-se pe persoana în formare, obiectivele pedagogice facilitează evaluarea ei. Evaluarea inițială, formativă, sumativă permite a redefini globalitatea activității de evaluare și interdependențele între diferitele momente unde se aplică. Pe de altă parte, obiectivele pedagogice subliniază principiul conform căruia la sfârșitul formării s-ar putea evalua doar ceea ce a fost clar enunțat. Ele asigură probelor finale o mai mare validitate și pot evita atât fenomenele aleatorii, cât și ocazia pentru cel evaluat de a se simți interogat în ceea ce nu a fost învățat. Or, obiectivele pedagogice schimbă practicile tradiționale de evaluare. Numeroasele exerciții și probe nu mai pot fi justificate în multiplele forme de evaluare din momentul în care ele nu sunt puse în corespondență cu obiectivele enunțate.

În pedagogia obiectivelor un ansamblu de contribuții pornesc de la o nouă paradigmă de evaluare – evaluarea formativă. În timp ce altădată evaluarea

p. 37

era concepută mai degrabă ca normativă, punând în evidență diferențele individuale, acum prezintă interes, din ce în ce mai mult, progresul persoanei formate în timp în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite.

p. 22

Pedagogia obiectivelor relaționează strâns cu evaluarea. În măsura în care gândirea prin obiective a influențat organizarea învățământului, instaurând noi exigențe de rigoare, ea a transformat, într-un anumit mod, problematica de evaluare. Istoriceste, lucrările în evaluare au succedat lucrările privind obiectivele pedagogice de parcă cele din urmă au constituit prealabilul. Câmpul de studiu în evaluare se focalizează pe procedeele care permit prin intermediul diverselor categorii de obiective (un gen de matrioșcă rusească) identificarea obiectivelor care trebuie realizate. Primatul este dat comportamentului observabil și, prin urmare, evaluabil. Aceste idei au creat unele confuzii în problematica evaluării. Astfel, pentru un număr mare de formatori obiectul formării rămânând comportamentul, evaluarea se reducea la verificarea acestor comportamente. Alții, din contra, au conservat noțiunea de observabilitate ca exigență de evaluare și au continuat cercetările referindu-se la indicatori sau criterii măsurabile. Această evaluare face posibilă trecerea de la concepțiile behavioriste la luarea în considerație a propunerilor psihologiei cognitive, trecere pe care mulți utilizatori de obiective încă nu au realizat-o. Centrându-se pe persoana în formare, obiectivele pedagogice facilitează evaluarea ei. Evaluarea inițială, formativă, sumativă permite de a redefini globalitatea activității de evaluare și interdependențele între diferitele momente unde se aplică. Pe de altă parte, obiectivele pedagogice sugerează principiul conform căruia la finele formării ar putea fi evaluat doar ceea ce a fost clar enunțat. Ele asigură probelor finale o mai mare validitate și pot evita atât fenomenele aleatorii, cât și ocazia pentru cel evaluat de a se simți interogat în ceea ce nu a fost învățat. Or, obiectivele pedagogice modifică practicile tradiționale de evaluare. Numeroasele exerciții și probe nu mai pot fi justificate în multiplele forme de evaluare din momentul în care ele nu sînt puse în concordanță cu obiectivele enunțate [82].

În pedagogia obiectivelor un ansamblu de contribuții pornesc de la o nouă paradigmă de evaluare – evaluarea formativă. În timp ce altădată evaluarea

era concepută mai degrabă ca normativă, punînd în evidență diferențele individuale, acum, din ce în ce mai mult, prezintă interes progresul persoanei formate în timp, în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite [169].

Or, obiectivele pedagogice constituie prealabilul unui lucru de inovare [52]	Or, obiectivele pedagogice constituie etapa prealabilă a unui lucru de inovare a practicilor de evaluare.
p. 51 Motivația reflectă ... Ea constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii: datorită motivației nevoile se transformă în scopuri, planuri și proiecte. Orice act de conduită este motivat, niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.	STARICOV ESTELA, 2015 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md) p. 16 Motivația este ... Ea constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității). Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.
pp. 65-66 Astfel, motivele pentru care elevul învață sunt următoarele: • pentru o carieră de succes – consideră 70,6% dintre elevi și 19% dintre profesori; • pentru că va fi util mai departe – 43% dintre elevi și 52% dintre profesori; • pentru că materia este interesantă și atractivă – 49% dintre elevi și 40% dintre profesori; • pentru a lua note bune – 12% dintre elevi și 37% dintre profesori; • datorită prestigiului profesorului și pentru că el este respectat – 47% dintre elevi și 26% dintre profesori; • pentru că profesorul are un anumit stil de predare, apreciat de elevi – 53% dintre elevi și 23% dintre profesori; • pentru că părinții insistă – 40% dintre elevi și 16% dintre profesori; • de teama profesorului – 24% dintre elevi și 4,5% dintre profesori. Modalitatea cum se învață este văzută astfel: • elevii urmăresc predarea în mod frecvent – 60% dintre profesori, 44% dintre elevi opinează astfel; • elevii asociază frecvent informația cu ceea ce știu deja – 42% dintre profesori, 38% dintre elevi; • elevii rețin logic noile cunoștințe – 46% dintre profesori, 33% dintre elevi declară că fac acest lucru frecvent; • elevii frecvent apelează la membrii familiei sau la alte persoane pentru a învăța – 43% dintre profesori, 33% dintre elevi; 21% dintre	IȘE (România), 2015 MOTIVATIA ELEVILOR SI INVATAREA - PDF Free Download (docplayer.net) Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf (ise.ro) p. 28 Motivele pentru care elevul învață Pentru o carieră de succes consideră 70,6% dintre elevi și 19% dintre profesori; pentru că va fi util mai departe 43% dintre elevi și 52% dintre profesori; pentru că material este interesantă și atractivă 49% dintre elevi și 40% dintre profesori; pentru a lua note bune 12% dintre elevi și 37% dintre profesori; datorită prestigiului profesorului și pentru că el este respectat 47% dintre elevi și 26% dintre profesori; pentru că profesorul are un anumit stil de predare, apreciat de elevi 53% dintre elevi și 23% dintre profesori; pentru că părinții insistă 40% dintre elevi și 16% dintre profesori; de teama profesorului 24% dintre elevi și 4,5% dintre profesori. p. 29 Cum se învață Elevii urmăresc predarea în mod frecvent 60% dintre profesori, 44% dintre elevi opinează astfel. Elevii asociază frecvent informația cu ceea ce știu deja 42% dintre profesori, 38% dintre elevi. Elevii rețin logic noile cunoștințe 46% dintre profesori, 33% dintre elevi declară că fac acest lucru frecvent. Frecvent elevii apelează la membrii familiei sau la alte persoane pentru a învăța 43% dintre profesori, 33% dintre elevi. 21% dintre

profesori și 20% dintre elevi consideră că elevii fac asta întotdeauna; • elevii caută utilitatea celor învățate în viața cotidiană – doar uneori, consideră profesorii (37%) și elevii (30%); • elevii învață pe de rost – uneori, consideră 39% dintre profesori și 28% dintre elevi sau rareori (ambele categorii au scoruri apropiate de 34%). La întrebarea <i>Ce îi ajută pe elevi să fie mai motivați?</i> au fost obținute următoarele rezultate: orele atractive – 35%, lecțiile aplicative – 54%, climatul școlar – 53%; profesorii au răspunsuri mai ridicate la aceste categorii (80%, 61%, 60%). Totodată, elevii consideră că succesul la școală corelează cu succesul în viață (peste 30% în mare măsură și peste 30% în foarte mare măsură la liceu; la gimnaziu procentele sunt cu 10% mai mari).	profesori și 20% dintre elevi consideră că elevii fac asta întotdeauna. Elevii caută utilitatea celor învățate în viața cotidiană doar uneori, consideră profesorii (37%) și elevii (30%). Elevii învață pe de rost uneori consideră 39% dintre profesori și 28% dintre elevi sau rareori (ambele categorii au scoruri apropiate de 34%). Ce îi ajută pe elevi să fie mai motivați? Ore atractive 35%, lecții aplicative 54%, climat 53%. Profesorii au răspunsuri mai ridicate la aceste categorii (80%, 61%, 60%). Elevii consideră că succesul la școală are legătură cu succesul în viață (peste 30% în mare măsură și peste 30% în foarte mare măsură la liceu; la gimnaziu procentele sunt cu 10% mai mari).
pp. 66-67 La întrebarea <i>De ce au nevoie elevii pentru succes profesional?</i> respondenții au răspuns în felul următor: pregătire, efort, motivație, sprijinul familiei, atitudini pozitive față de muncă și inteligență, sociabilitate, cultură generală, autocontrol, ajutor divin, realism, disciplină, cunoașterea limbilor străine. Elevii au numit și factorii de demotivare ai învățării: lipsa condițiilor, voința, limite personale, lipsa de timp, dezinteresul, nu se vrea, frica de a fi catalogat ca tocilar, dezinteresul din partea familiei, lipsa înțelegerii, profesorii nu îi apreciază, încrederea că nu le va fi de folos ceea ce învață. În aceeași ordine de idei, în studiul realizat de E.Calotă În vederea identificării viziunii elevilor privind factorii motivaționali ai învățării au fost constatate următoarele: satisfacerea unor dorințe ale părinților, succesul în viață (ambele peste 65%), notele mari și studiile la un liceu bun, impresionarea profesorilor (peste 50%); participarea activă la ore (39%), utilitatea celor studiate (36%), imaginea în ochii colegilor (36%). Corelații pozitive s-au obținut între dorința de a avea succes și interesul	p. 30 De ce au nevoie elevii pentru succes profesional? În următoarea ordine ierarhică: pregătire, efort, motivație, sprijinul familiei, atitudini pozitive față de muncă și inteligență, sociabilitate, cultură generală, autocontrol, ajutor divin, realism, disciplină, stăpânirea de limbi străine. Ce nu învață elevii lipsa condițiilor, voința, limite personale, lipsa de timp, dezinteresul, nu se vrea, frica de a fi catalogat ca tocilar, dezinteresul din partea familiei, lipsa înțelegerii, profesorii nu îi apreciază, credința că nu îi va folosi ceea ce învață Calotă, Emilia. Învățarea motivată la elevii de ani: explorări și strategii formative. Teză de doctorat, Universitatea din București, Modelul utilizat a fost acela a lui R. Viau. Obiectivele cercetării: inventarierea factorilor care generează și mențin motivația pentru învățare și a comportamentelor elevilor în învățare; inventarierea unor tehnici de motivare. Designul cercetării: 550 elevi (clasele IV-VIII), 135 profesori și 8 consilieri, 250 părinți, 8 reprezentanți ai bisericii. Principalele rezultate ale cercetării Factorii motivatori pentru elevi sunt (în viziunea elevilor): satisfacerea unor dorințe ale părinților, succes în viață (ambele peste 65%), note mari și intrarea la un liceu bun, impresionarea profesorilor (peste 50%); participarea activă la ore (39%), utilitatea celor studiate (36%), imaginea în ochii colegilor (36%). Corelații pozitive s-au obținut între dorința de a avea succes și interesul

cognitiv, între dorința de a mulțumi părinții și interesul cognitiv, între prestigiul în clasă și interesul cognitiv. Elevii sunt stimulați de încurajările profesorilor (68%) și de alte intervenții ale profesorilor (60%). O treime dintre elevi consideră calculatorul/internetul o metodă de motivare. În final, autoarea conchide că profilul motivațional al elevului de 10-15 ani este unul slab și în tendință descendentă	cognitiv, între dorința de a mulțumi părinții și interesul cognitiv, între prestigiul în clasă și interesul cognitiv. Elevii sunt stimulați de: încurajările profesorilor (68%) și alte intervenții ale profesorilor (60%). O treime consideră calculatorul /internetul o metodă de motivare. În concluzie, profilul motivațional al elevului de 10-15 ani este unul slab și în tendință descendentă
p.67 În aceeași ordine de idei, în studiul realizat de E.Calotă în vederea identificării viziunii elevilor privind factorii motivaționali ai învățării au fost constatate următoarele: satisfacerea unor dorințe ale părinților, succesul în viață (ambele peste 65%), notele mari și studiile la un liceu bun, impresionarea profesorilor (peste 50%); participarea activă la ore (39%), utilitatea celor studiate (36%), imaginea în ochii colegilor (36%). Corelații pozitive s-au obținut între dorința de a avea succes și interesul cognitiv, între dorința de a mulțumi părinții și interesul cognitiv, între prestigiul în clasă și interesul cognitiv. Elevii sunt stimulați de încurajările profesorilor (68%) și de alte intervenții ale profesorilor (60%). O treime dintre elevi consideră calculatorul/internetul o metodă de motivare.	pp.30-31 Principalele rezultate ale cercetării Factorii motivatori pentru elevi sunt (în viziunea elevilor): satisfacerea unor dorințe ale părinților, succes în viață (ambele peste 65%), note mari și intrarea la un liceu bun, impresionarea profesorilor (peste 50%); participarea activă la ore (39%), utilitatea celor studiate (36%), imaginea în ochii colegilor (36%). Corelații pozitive s-au obținut între dorința de a avea succes și interesul cognitiv, între dorința de a mulțumi părinții și interesul cognitiv, între prestigiul în clasă și interesul cognitiv. Elevii sunt stimulați de: încurajările profesorilor (68%) și alte intervenții ale profesorilor (60%). O treime consideră calculatorul /internetul o metodă de motivare.
pp. 74-75 Societatea israeliană este multiculturală, este o societate divizată pe mai multe dimensiuni: naționalitate, etnie, religie etc. Minoritatea arabă băștinașă în Israel se diferențiază de majoritatea evreiască prin religie, limbă, cultură, istorie, naționalitate, teritorii de reședință și modul de viață. Arabii din Israel și-au menținut limba și cultura, deoarece în proporție de 90% locuiesc în sate și orașe separate de evrei. Cei care locuiesc în orașe mixte sunt localizați, de obicei, în regiuni separate. Societatea arabă este una de tip colectiv, tradițională, patriarhală și autoritară. Bărbații sunt sursa cea mai importantă de autoritate în familie, aparținându-le puterea de decizie. În anul 1950, arabii erau o societate tradițională și în mare parte analfabetă. Totuși, în prezent, în cadrul societății arabe din Israel, educația devine o valoare.	JARJOURA BASMA, 2016 <u>MOLDOVA STATE UNIVERSITY (usm.md)</u> Autoreferat, p. 9 Societatea israeliană este multiculturală [77; 33], este o țară divizată pe mai multe dimensiuni: naționalitate, etnie, religie etc. Palestinienii sunt o minoritate băștinașă în Israel. Minoritatea arabă din Israel se diferențiază de majoritatea evreiască prin religie, limbă, cultură, istorie, naționalitate, teritorii de rezidență și modul de viață. Arabii din Israel și-au menținut limba și cultura, deoarece în proporție de 90% locuiesc în sate și orașe separate de evrei. Cei care locuiesc în orașe mixte, sunt localizați, de obicei în regiuni separate [58]. Societatea arabă este una de tip colectiv, tradițională, patriarhală și autoritară [52; 53]. Bărbații sunt sursa cea mai importantă de autoritate în familie, aparținându-le puterea de decizie [32]. În anul 1950, arabii erau o societate tradițională și, în mare parte, analfabetă. Totuși, în cadrul societății arabe din Israel, educația devine o valoare în urma exodului palestinian din 1948 - Nakba [29].

Minoritățile au acordat o mare importanță învățământului pentru a avea mai multe șanse de angajare în câmpul muncii și de a nu mai fi marginalizați [36]. În Israel există două sisteme educaționale distincte: școlile evreiești și cele arabe. Această divizare poate fi explicată din mai multe perspective, însă cel mai important este concentrarea cu preponderență a cetățenilor arabi în teritoriile arabe, unde ei au acces la educație într-un mediu adecvat modului lor de viață, permițându-le menținerea tradițiilor culturale, religioase și lingvistice. Chiar dacă minoritatea arabă este recunoscută ca minoritate etnică în Israel, aceasta nu se bucură de o autonomie culturală și lingvistică. Un șir de articole științifice au abordat problema educației arabilor în Israel. S-a demonstrat că sistemul educațional nu își îndeplinește rolul propus. Consecințele conturează realitatea ineficienței exprimate la fiecare sfârșit de an școlar, în rezultatele învățării ierarhizate pe note și calificative, în lipsa motivației pentru învățare [36, 80, 82, 83].	Minoritățile au acordat o mare importanță învățământului superior, pentru a avea mai multe șanse de angajare în câmpul muncii și de a nu mai fi marginalizați. În Israel există două sisteme educaționale distincte: școlile evreiești și cele arabe. Această divizare poate fi explicată din mai multe perspective, însă cel mai important este concentrarea cu preponderență a cetățenilor arabi în teritoriile arabe, unde aceștea au acces la educație într-un mediu adecvat modului lor de viață, permițându-le menținerea tradițiilor culturale, religioase și lingvistice [31]. Chiar dacă minoritatea arabă este recunoscută ca minoritate etnică în Israel, aceasta nu se bucură de o autonomie culturală și lingvistică [23]. Multe articole științifice au abordat problema educației arabe în Israel. S-a demonstrat că sistemul educațional nu își îndeplinește rolul propus. Consecințele conturează realitatea ineficienței exprimate la fiecare sfârșit de an școlar, în rezultatele învățării ierarhizate pe note și calificative.
p. 75 În această ordine de idei, o cercetare de anvergură realizată de B.Jarjoura [36], ia în considerare contextul psihosocial și pedagogic al învățării care afectează minoritatea băștinașă și efectele acestuia asupra motivației studenților. Se menționează că minoritatea arabă se diferențiază prin specificul său cultural, socio-demografic și socioeconomic față de societatea evreiască; astfel, concluziile studiilor realizate anterior pe populația evreiască nu pot fi atribuite populației arabe. Cercetarea realizată ne-a permis să formulăm recomandări celor implicați în sistemul educațional, oferind explicații și recomandări referitoare la fenomenul studiat: recomandări pentru managerii educaționali, profesori și cei implicați în elaborarea de politici educaționale, precum și sugestii practice pentru specialiștii din instituțiile cu profil pedagogic. Rezultatele cercetării au relevat realitatea complexă existentă în Israel și unicitatea contextului psihosocial și pedagogic al învățării în cadrul instituțiilor de învățământ unde își fac studiile elevii/studenții arabi care se confruntă cu un șir întreg de dificultăți de ordin educațional, social, cultural și, implicit, motivațional, fapt ce face studiarea acestei dimensiuni de o importanță majoră.	p. 7 4. Cercetarea realizată de noi ia în considerare contextul psihosocial și pedagogic al învățării, care afectează minoritatea băștinașă specifică și efectele acestuia asupra motivației studenților. Minoritatea arabă se diferențiază prin specificul său cultural, socio-demografic și socio-economic față de societatea evreiască, astfel, concluziile studiilor realizate anterior pe populația evreiască nu pot fi atribuite populației arabe, 5. Cercetarea realizată ne-a permis să formulăm recomandări celor implicați în formarea profesională inițială a cadrelor didactice pentru a îmbunătăți exercitarea rolului de viitor cadru didactic; 7. Rezultatele cercetării au relevat realitatea complexă existentă în Israel și unicitatea contextului psihosocial și pedagogic al învățării în cadrul colegiilor pedagogice unde își fac studiile viitoarele cadre didactice arabe; 2.... Studenții arabi din Israel se confruntă cu un șir întreg de dificultăți de ordin educațional, social, politic, cultural și lingvistic, fapt care face studiarea acestei dimensiuni de o importanță majoră;

p. 76 În contextul celor enunțate, ținem să subliniem productivitatea abordărilor multidimensionale, integrativ-funcționale în motivația învățării, care pun în evidență faptul că diversele aspecte și componente ale motivației nu pot și nu trebuie să fie tratate și stabilite independent. Totodată, abordarea multidimensională evocă prezența mai multor factori/ dimensiuni susceptibile să intervină în examinarea, stimularea și dezvoltarea motivației învățării. Aceste dimensiuni trebuie incluse într-un sistem logic care le ordonează în raport cu scopul urmărit și face înțeleasă funcționarea lor, luate în ansamblu sau regrupate, în raport cu acest scop. Este important de a găsi legăturile care unesc dimensiunile vizate, evaluând, totodată, consecințele interacțiunii lor. Or, în cazul de față, este vorba de a defini un model pedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățare, de a indica dimensiunile, componentele lui și faptul cum ele se îmbină într-un tot unitar (Figura 2.1.).	CAROLINA PLATON, teza de doctor habilitat Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar p. 57 În contextul conceptelor enunțate, ținem să subliniem productivitatea abordării sistemice extinse în evaluare care pune în evidență faptul că diversele aspecte și componente ale evaluării nu pot și nu trebuie să fie tratate individual. Totodată, abordarea sistemică extinsă evocă prezența mai multor condiții sau factori susceptibili să intervină în realizarea ei. Acești factori trebuie incluși într-un sistem logic care-i ordonează în raport cu scopul urmărit și face comprehensibilă funcționarea lor, luați în ansamblu sau regrupați, în raport cu acest scop. Este important de a găsi legăturile care unesc acești factori, evaluând, totodată, consecințele interacțiunii lor. Or, în cazul de față, este vorba de a defini un model teoretic al evaluării, de a indica dimensiunile, componentele lui și faptul cum ele se îmbină într-un tot întreg.
p.107-108 1. Principiul influenței motivației asupra învățării Principiul influenței motivației asupra învățării depinde de o serie de factori: • □ încrederea în propriile modalități de autocontrol și în propriul potențial cognitiv, în posibilitățile de reușită; • □ claritatea și consistența valorilor personale și sociale acceptate și interiorizate, a intereselor și scopurilor asumate; • □ realismul expectațiilor personale, privitoare la succesul sau eșecul acțiunilor. 2. Principiul învățării active Acest principiu se bazează pe asumptiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență – <i>a observa și a face</i> și două modalități principale de dialog – <i>dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți</i>. Dialogul cu sine – implică autochestionarea asupra propriilor gânduri și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți – implică abilitatea de a-l asculta pe ceilalți, de a	STARICOV ESTELA, 2015 <u>UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA</u> <u>(cnaa.md)</u> p.64 Principiul influenței motivației asupra învățării depinde de o serie de factori [6, p. 67]: → încrederea în propriile mecanisme de autocontrol și în propriul potențial cognitiv, în posibilitățile de reușită; → claritatea și consistența valorilor personale și sociale acceptate și interiorizate, a intereselor și scopurilor asumate; → realismul expectațiilor personale, privitoare la succesul sau eșecul acțiunilor; pp.62-63 Principiul învățării active se bazează pe asumptiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (<i>a observa și a face</i>) și două modalități principale de dialog (<i>dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți</i>) [76]. Dialogul cu sine implică autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți implică abilitatea de a-l asculta pe ceilalți (profesor, autor de carte), a

discuta.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active, se cere o combinație potrivită a componentelor acestora: dacă liceenii își expun gândurile cu privire la o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (dialog cu alții), discuțiile de grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, ea va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de executarea acțiunii observate, se va înțelege mai bine ce este de făcut. Ulterior, trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții.

Principiul învățării active presupune înțelegerea care semnifică mai mult decât cunoașterea faptelor prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale, adică moduri de operare cu informații;
- integrarea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate.

Liceenii construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și/ sau cred.

Acest fapt este esențial, dat fiind faptul că,

indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea academică. De multe ori, aceste elemente de „precunoaștere”, obținute în context informale, sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi aplicate și impropriu, în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare.

Liceenii formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce deja cunosc. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși un șir de alternative plauzibile și, evident, folositoare.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. De fapt, adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, ea este nu doar activă, ci și interactivă.

discuta.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a *învățării active*, se cere o combinație potrivită a componentelor învățării active: dacă studenții își scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de execuția acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții [10, p. 215].

Principiul învățării active presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea faptelor, prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile);
- înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate [10, p. 65].

Studenții construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și/ sau cred.

Aceasta este esențial, deoarece ei posedă reprezentări, căci invariabil, indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea academică. De multe ori, aceste elemente (de „precunoaștere”, căpătate în contexte informale) sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi și aplicate impropriu în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare [34].

Studenții formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor lor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși alternative plauzibile și, evident, folositoare, atunci încep să-și rafineze achizițiile anterioare și să adauge unele noi.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este nu doar simplă activă (individual activă), ci interactivă, care are la bază conceptul de reciprocitate definit de M. Bruner ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu

Reciprocitatea este un stimulent al învățării: când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup, în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și conduc la formarea de competențe.

p. 108

3. Principiul instruirii interactive

Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui **licean** în cadrul grupului pentru rezolvarea unor sarcini comune.

Savanții susțin că instruirea interactive reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc.

Esența principiului instruirii interactive se bazează pe o abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințe. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.

În contextul celor relatate putem evidenția mai multe aspecte importante ale învățării:

- □ Învățarea este mediată de mediul social în care **liceenii** interacționează unii cu alții și beneficiază de oportunitățile de a-și împărtăși și confrunța ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și înțelegerea se aprofundează.

- □ Învățarea eficientă necesită preluarea de către liceeni a controlului asupra propriei învățări.

- □ **Liceenii** de succes știu când au nevoie de informații suplimentare și când nu au înțeles ceva. Ei sunt metacognitivi, adică sunt conștienți și capabili de monitorizarea ideilor, gândurilor și cunoștințelor lor.

Realizarea principiului instruirii interactive are loc prin implementarea strategiilor de formare a motivației învățării ce se bazează și pe construcția personală a liceanului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de

alții pentru atingerea unui obiectiv" [14, p. 124]. Tot el afirmă că reciprocitatea este un stimulent al învățării: „*Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului*”.

pp.63-64

Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui **student** în cadrul grupului pentru rezolvarea unor sarcini comune. **Cercetătoarea M. Bocoș** din România susține că instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc. între aceștia [10, p. 8].

Caracteristica majoră a principiului instruirii interactive este abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități

Aspectele importante ale învățării:

- └ Învățarea este mediată de mediul social în care **studentii** interacționează unii cu alții și beneficiază de oportunitățile de a-și împărtăși și confrunța ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și înțelegerea se adâncește.

- └ Învățarea eficientă necesită preluarea de către studenți a controlului asupra propriei învățări.

- └ **Studentii** de succes știu când au nevoie de informații suplimentare și când nu au înțeles ceva. Ei sunt metacognitivi, adică sunt conștienți și capabili de monitorizarea ideilor, gândurilor și cunoștințelor lor.

Realizarea acestor principii are loc în implementarea strategiilor de formare a motivației învățării, ce se bazează și pe construcția personală a studentului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor,

interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă liceenii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.	învață. Altfel spus, dacă studenții își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.
p. 109, 4. Principiul facilitării și stimulării continue Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile liceenilor de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihopedagogică. Astfel, liceanul rămâne și în continuare cu o sarcină care va perpetua și în afara activităților în grup. În scopul reducerii anxietății școlare, acest tip de sarcini, în cadrul Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de stimulare și dezvoltare a motivației învățării, determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual, se realizează mai frecvent și mai intensiv. 5. Principiul implicării active a liceenilor Dezvoltarea personală este un proces de autoformare în care liceanul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența acestuia este una vie, participativă, onestă, directă și responsabilă. 6. Principiul utilizării diverselor metode Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihopedagogiei practice. Aceste metode, aplicate în practică, au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare liceenilor a unui ajutor psihopedagogic eficient. 7. Principiul unității diagnosticării și formării Eficiența intervențiilor formative depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă, rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierde esența dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihopedagogică. 8. Principiul experienței „aici și acum” În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea de către licean a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, liceanul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale	Teza de doctor a dnei Iulia RACU, Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare, 2011 p. 131 8. Principiul facilitării și stimulării creșterii continue. Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile preadolescentului de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihologică. Elevul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua și în afara activităților în grup. Acest tip de sarcini, în programul psihologic pentru reducerea anxietății școlare, ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de diminuare a anxietății școlare, determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual se înfăptuiește mai frecvent și mai intensiv. 7. Principiul implicării active a preadolescentului. Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care preadolescentul trebuie să se implice conștient. Astfel prezența preadolescentului este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă. p. 130 2. Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică. Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient copiilor. 1. Principiul unității corecției și diagnosticării. Eficiența intervențiilor psihologice depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierde esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică. 3. Principiul experienței „aici și acum”. În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către preadolescent, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, preadolescentul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale

interioare și exterioare și să se perfecționeze prin autorestructurare.	interioare și exterioare și să se perfecționeze prin autorestructurare.
pp. 109-110 Programul de intervenție psihopedagogică, elaborat și realizat, are trei <i>caracteristici esențiale</i> [68, 69]. <i>1. Activitățile au un caracter practic.</i> Intervențiile psihopedagogice sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe liceeni să înțeleagă natura motivației prin intermediul diferitor activități practice. Programul conține foarte puțină informație teoretică privind motivația. Accentul nu se pune pe memorarea de către liceeni a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili să facă față motivației învățării. <i>2. Activitățile stimulează discuțiile.</i> Prin încurajarea discuțiilor îi facem pe liceeni să-și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții. Acest proces de schimb de idei și de experiență reprezintă sursă esențială pentru dezvoltarea motivației, prin sporirea încrederii în sine și ridicarea autoaprecierii. Liceenii au posibilitatea de a constata că și alți liceeni se confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei. <i>3. Activitățile pot fi adaptate.</i> Fiecare licean este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe, necesități și posibilități deosebite. Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți liceenii în dependență de profilul ales.	p. 131-132 Programul de intervenții psihologice, elaborat și realizat, are 4 caracteristici esențiale, ... Principalele 4 caracteristici sunt: <i>1. Activitățile au un caracter practic.</i> Intervențiile psihologice sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe preadolescenți să înțeleagă natura anxietății școlare prin intermediul activităților practice. Programa conține foarte puțină informație teoretică privind anxietatea: descrierea fenomenului, originea anxietății, legătura dintre anxietate și modificările corporale care se produc în cursul acesteia. Accentul nu se pune pe memorarea de către preadolescenți a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili să facă față anxietății școlare. <i>2. Activitățile stimulează discuțiile.</i> Prin încurajarea discuțiilor, îi facem pe preadolescenți să și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții; acest proces al schimbului de idei și de experiență reprezintă, sursă esențială pentru diminuarea anxietății școlare, pentru sporirea încrederii în sine și ridicarea autoaprecierii. Discuțiile și împărtășirea experienței nu doar îi apropie pe preadolescenți unii de ceilalți, ci îi face să afle mai multe chiar despre ei înșiși. Copii sunt încurajați să-și exprime deschis părerile. Ei au posibilitatea de a constata că și alți preadolescenți se confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei. <i>3. Activitățile sunt distractive și au un mare potențial educativ....</i> <i>4. Activitățile pot fi adaptate.</i> Fiecare preadolescent este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe și necesități deosebite. Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți preadolescenții.
pp. 112-114 Astfel, programul de intervenție psihopedagogică are o structură metodologică care corespunde obiectivelor cercetării și se constituie din trei etape. <i>1. Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante</i> include facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de liceeni, stabilirea contactului și apropierea dintre	pp. 138-139 Programul de intervenție psihologică are o structură metodologică care corespunde, pas cu pas, obiectivelor cercetării și este următoarea: <i>1. Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante</i> (3 activități) include facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de preadolescenți, stabilirea contactului și apropierea dintre

participanți. Activitățile realizate la această etapă au oferit liceenilor posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale liceenilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă. La prima ședință formativă au fost discutate și stabilite cu liceenii un șir de reguli care au fost respectate pe parcursul întregului program formativ: 1. să se respecte reciproc; 2. să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte atent; 3. să înțeleagă că pot fi mai multe decât un singur răspuns „corect”; 4. să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile ei. <i>2. Etapa reconstructivă a</i> avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Acest compartiment al programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre stimularea și dezvoltarea motivației învățării, accentul punându-se pe dezvoltare și pe autoreglare, precum și pe optimizarea comportamentului ce include dezvoltarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității și umorului, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială. Toate acestea au fost realizate prin: – stimularea deschiderii, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calități, capacități și emoții pozitive; – extinderea sferelor și a domeniilor de activitate de sine stătătoare și cointerestate a liceenilor, a formelor de comunicare, a pasiunilor și a interacțiunilor; – plasarea, în „câmpul luminos” al conștiinței, a cunoștințelor, reprezentărilor și a experienței ascunse; dezvoltarea potențialului latent și inhibat; – îmbunătățirea părerii individului despre sine și despre mediul social de existență, valorificarea reprezentărilor, a gândirii și a conștiinței;	participanți. Activitățile realizate la această etapă au oferit preadolescenților posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale copiilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă (vezi anexa 10, activitatea nr. 1 – activitatea nr. 3). La prima ședință formativă, au fost discutate și stabilite cu preadolescenții un șir de reguli care au fost respectate pe parcursul întregului program de intervenție psihologică: 1. Să se respecte reciproc. 2. Să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte atent. 3. Fiecare are dreptul să păstreze tăcerea și să nu ia parte, dacă nu dorește, la discutarea unei probleme. 4. Să se rețină că poate fi mai mult decât un singur răspuns „corect”. 5. Să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile ei. 6. Să se păstreze anonimatul (confidențialitatea)... <i>2. Etapa reconstructivă (26 de activități) a</i> avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Din punct de vedere psihologic, acest compartiment al programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre destinderea anxietății școlare, accentul punându-se pe dezvoltare și pe autoreglare, precum și pe optimizarea comportamentului, ce include dezvoltarea sau/și ridicarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității și umorului, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială. Toate acestea s-au realizat prin: - stimularea deschiderii, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calități, capacități și emoții pozitive; - extinderea sferelor și a domeniilor de activitate de sine stătătoare și cointerestate a preadolescenților, a formelor de comunicare, a pasiunilor și a interacțiunilor; - plasarea, în „câmpul luminos” al conștiinței, a cunoștințelor, reprezentărilor și experienței ascunse; dezvoltarea potențialului latent și inhibat; - îmbunătățirea părerii individului despre sine și despre mediul social de existență, potențarea reprezentărilor, a gândirii și a conștiinței;
---	--

– modelarea situațională de către liceeni; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și interpretarea lor pe roluri „ca în viața reală”; – stimularea și exersarea diferită de către liceeni a modelelor de comportament, de acțiune, de reacție; – reidentificarea pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, despre evenimente, necesități, interese și valori; – elaborarea unui model de sprijin interior în încercările de a depăși obstacole și de a obține succes; – lărgirea perspectivelor de manifestare etc. 3. Etapa consolidării, a totalizării și a evaluării eficienței programului în ansamblu este o etapă fundamentală a programului de intervenție realizat prin modalitățile prezentate în continuare: – consolidarea activă a deprinderilor prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a liceenilor (în situațiile de familie, școală, clasă și grup de semeni); – discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune; – elaborarea cât mai concisă a concluziilor finale (rezumatul); – aprecierea activității grupului și anunțarea ansamblului de rezultate ale programului la care s-a ajuns. Fiecare ședință a programului are o anumită <i>structură</i> care corespunde următoarelor subetape: 1. Subetapa introductivă (7 – 10 minute) cuprinde ritualul salutului și/sau înviorarea psihologică. Activitățile propuse la această etapă sunt scurte și distractive. Utilizate cu entuziasm, ele permit restabilirea atenției, concentrarea, relaxarea și ridicarea dispoziției, stabilirea contactului între liceeni, diminuarea atmosferei de monotonie. Selectate și adaptate riguros la o temă anume, aceste tehnici au fost folosite, ca evocare, pentru introducerea liceenilor în subiect. 2. Subetapa fundamentală (1 – 2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și spre eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (frică, neliniște,	- modelarea situațională; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și interpretarea lor pe roluri „ca în viața reală” de către preadolescenți; - stimularea și exersarea diferită, de către copii, a modelelor interne de comportament, de acțiune, de reacție; - reidentificarea pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, despre evenimente, necesități, interese și valori; - elaborarea unui model de sprijin interior în încercările de a depăși obstacolele și de a obține succes; - lărgirea perspectivelor de manifestare, etc. (vezi anexa 10, activitatea nr. 4 – activitatea nr. 29). 3. Etapa consolidării, a totalizării și evaluarea eficienței programului în ansamblu (3 activități) este o etapă fundamentală a programului de intervenție psihologică realizată. S-a efectuat prin modalitățile prezentate în continuare: - consolidarea activă a deprinderilor, prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a preadolescenților (în situațiile de familie, școală, clasă și grup de semeni); - discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune; - elaborarea cât mai concisă a concluziei finale (rezumatul); - aprecierea activității grupului și anunțarea rezultatelor la care s-a ajuns (pentru program în ansamblu) (vezi anexa 10, activitatea nr. 30 – activitatea nr. 32). Fiecare activitate a programului de intervenție are o anumită structură care corespunde următoarelor etape: 1. Etapa introductivă (7 – 10 minute) cuprinde ritualul salutului și/sau înviorarea psihologică. Activitățile propuse la această etapă sunt scurte și distractive. Utilizate cu entuziasm, ele permit restabilirea atenției, concentrarea, relaxarea și ridicarea dispoziției, stabilirea contactului între preadolescenți, diminuarea atmosferei de monotonie. Selectate și adaptate riguros la o temă anume aceste tehnici au fost folosite, ca evocare, pentru introducerea readolescenților în subiect. 2. Etapa fundamentală (1 – 2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și la eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (frică, neliniște,
---	--

anxietate) a comportamentelor nedorite, elaborarea modelelor de comportament eficient, sigur, pozitiv, care să permită adolescentului să facă față sarcinilor cotidiene, să interacționeze adecvat cu cei din jur: profesori, semenii, părinți în diverse situații. 3. <i>Subetapa finală</i> (7 – 10 minute) reprezintă încheierea ședinței, determinarea și evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea care se finalizează prin anunțarea încheierii activității și prin propunerea temei de acasă. 4. <i>Temele pentru acasă</i> (7 – 10 minute) pe care liceenii le realizează în afara activităților. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă” au fost extrem de variate, oferind liceenilor oportunități de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, scopurile în viață, prejudecățile, neliniștile, adaptându-se necesităților și situațiilor particulare.	anxietate) a comportamentelor nedorite, la elaborarea modelelor de comportament eficient, sigur, pozitiv, care să permită preadolescentului să facă față sarcinilor cotidiene, să interacționeze adecvat cu cei din jur: profesori, semenii, părinți în diverse situații... 3. <i>Etapă finală</i> (7 – 10 minute) reprezintă încheierea sesiunii, determinarea și evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea. Se finalizează anunțarea încheierii activității și cu propunerea temei de acasă. 4. <i>Temele pentru acasă</i> (7 – 10 minute), pe care preadolescentul le realizează în afara activităților, alcătuiesc o parte componentă a procesului de diminuare a anxietății școlare. În acest mod lucrul de combatere și reducere a anxietății continuă și în afara activităților de intervenție psihologică, accelerând progresele. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă” au fost extrem de variate, oferind preadolescentilor oportunități de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, scopurile în viață, prejudecățile, atitudinile defensive, neliniștile și temerile, adaptându-se necesităților și situațiilor particulare.
pp. 114-115 1. <i>Metode</i> • Învățarea prin cooperare/ "jigsaw-puzzle". Metoda permite înțelegerea conceptuală în mai mare măsură decât implicarea pasivă (adică, învățarea pentru a fi testat/notat pe materialul învățat) și facilitează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între elevi. Aceștia se împart în grupe de câte 4-6 persoane și fiecare grupă învață lecția astfel: fiecare elev din grupă își alege o parte (1/4, 1/5, 1/6) di material și o învață astfel încât să o predea colegilor de grupă. În acest mod, fiecare copil se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grupă; de asemenea, liceenii care au aceeași parte de lecție se pot grupa cu colegi din celelalte grupe, astfel încât să colaboreze/coopereze în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală. • Folosirea portofoliului personal al liceenilor ca mijloc/ medium de înregistrare a progresului școlar al liceenilor pentru a facilita auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce	https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf pp. 45-46 Câteva metode: • Învățarea prin cooperare/"jigsaw-puzzle" (Elliot Aronson) Metoda permite înțelegerea conceptuală în mai mare măsură decât implicarea pasivă (adică învățarea pentru a fi testat/notat pe materialul învățat) și facilitează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între elevi. Aceștia se împart în grupe de câte 4-6 persoane și fiecare grupă învață lecția astfel: fiecare elev din grupă își alege o parte (1/4, 1/5, 1/6) și o învață astfel încât să o predea colegilor de grupă. În acest mod, fiecare copil se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grupă; de asemenea, elevii care au aceeași bucată de lecție se pot grupa cu colegi din celelalte grupe, astfel încât să colaboreze/coopereze în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală. • Folosirea portofoliului personal al elevilor ca mijloc/medium de înregistrare a progresului școlar al elevilor, pentru a facilita auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce

privește atingerea scopurilor de învățare asumate/ propuse de elev; folosirea acestui instrument inclusiv pentru monitorizarea și modificarea stărilor emoționale. • Reîncadrarea perceptiv-cognitivă a evaluării și autoevaluării, în sensul explicitării, ilustrării utilității acestora pentru monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare asumate/ propuse personal; identificarea relevanței notelor obținute la examinări pentru evaluarea propriului progres în învățare (dincolo de conformarea la standardele naționale de evaluare impuse tuturor elevilor). • Facilitarea abordării interdisciplinarității și transdisciplinarității care majorează posibilitatea asocierii de idei și informații, permițând o mai fundamentată și durabilă învățare; reluarea, la diferite discipline, a unor informații și crearea unor legături funcționale între acele informații; • Oferirea de provocări optime pentru învățare – noi sarcini/ exerciții care să fie mai dificile de rezolvat decât pentru nivelul actual de abilitate (numai după ce profesorul are siguranța că elevul a atins deja nivelul precedent/ necesar de înțelegere, în termeni de cunoștințe și abilități), dar care să fie rezolvabile; astfel, elevul iese din zona de confort, își asumă riscuri, abordează adaptativ incertitudinea/ nesiguranța. • Asigurarea unui mediu de învățare care să faciliteze cooperarea adaptativă, prin învățarea din erori, un rol substanțial jucându-l feedback-ul informațional, constructiv. • Folosirea unor resurse informaționale de învățare disponibile online. <i>1. Strategii de motivare</i> • Strategii de motivare prin stimulenți intrinseci și extrinseci – lauda, <i>recompensa progresului performanței</i>, crearea oportunităților egale și focalizarea pe tipurile de învățare, aprecierea de către liceeni a propriilor rezultate și progrese. <i>Facilitarea nevoilor de autonomie a liceenilor, posibilitatea de a face singuri alegeri, favorizarea nevoilor de competență (implicarea în activități, feedback imediat, prezentarea semnificației activității),</i>	privește atingerea scopurilor de învățare asumate/propuse de elev; folosirea acestui instrument inclusiv pentru monitorizarea și modificarea stărilor emoționale. • Reîncadrarea perceptiv-cognitivă a evaluării și auto- 46 evaluării, în sensul explicitării, ilustrării utilității acestora pentru monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare asumate/propuse personal; identificarea relevanței notelor obținute la examinări pentru evaluarea propriului progres în învățare (dincolo de conformarea la standardele naționale de evaluare, impuse tuturor elevilor); • Facilitarea abordării inter și trans-disciplinarității crește posibilitatea asocierii de idei și informații, permițând o mai fundamentată și durabilă învățare; reluarea, la diferite discipline, a unor informații și crearea unor legături funcționale între acele informații; • Oferirea de provocări optime pentru învățare – noi sarcini/exerciții care să fie mai dificile de rezolvat decât nivelul actual de abilitate (numai după ce profesorul are siguranța că elevul a atins deja nivelul precedent/necesar de înțelegere, în termeni de cunoștințe și abilități), dar care să fie rezolvabile; astfel, elevul iese din zona de confort, își asumă riscuri, abordează adaptativ incertitudinea/ nesiguranța; • Asigurarea unui mediu de învățare <i>permisiv eșecului</i>, care să faciliteze cooperarea adaptativă cu acesta, prin învățarea din greșeli; aici, un rol substanțial îl joacă feedback-ul informațional, constructiv; • Folosirea unor resurse informaționale de învățare disponibile on-line, gratuit. p. 40-42 4.1.3. Strategii de motivare prin stimulente extrinseci • <i>Laudă și răsplătește progresul spre performanță/ standarde de îmbunătățire. Utilizează competiția ocazional, creează oportunități egale de succes și focalizează-te pe scopurile de învățare.</i> • <i>Laudă și recompensează</i> în moduri care să-i determine pe elevi să-și aprecieze singuri rezultatele/cele învățate. 4.1.4. Strategii de conectare la motivația intrinsecă a elevilor • <i>Răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri.</i> • Răspunde nevoilor de competență (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificației activității).
---	---

răspunderea la nevoile de interconectare (colaborarea profesor – licean, coleg – coleg), combinarea activităților (combinarea activităților teoretice cu cele practice), stimularea creativității, transformarea unui conținut abstract în unul personalizat etc. • Strategii de susținere a încrederii în sine – procedee pentru stabilirea scopurilor, evaluarea progreselor, pentru conștientizarea relației efort – rezultat, oferirea feedback-ului informativ și calitativ, fără comparații, oferirea sprijinului suplimentar la necesitate. 2. Tehnici de favorizare a motivației liceenilor • Prezentarea spre soluționare a unei probleme care va trezi interesul și curiozitatea; • Prezentarea planului expunerii (de ex., sub formă de întrebări sau obiective); • Apelarea la cunoștințele anterioare, întrebându-i cum și-l explică; • Ilustrarea <i>interacțiunii</i> dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor; se aduc exemple din mediul cotidian sau care țin de interesele liceenilor. • Solicitarea liceenilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană; • Folosirea analogiilor și a metaforelor din domeniile de interes; • Utilizarea diferitelor mijloace de învățare (suporturi audiovizuale, afișe etc.). 3. Condiții pentru activitățile de învățare care stimulează motivația <i>liceenilor</i> [160]. Astfel, condițiile care stimulează motivația trebuie: p. 116 • să fie semnificative, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale liceenilor; • să fie diversificate și integrate altor activități; • să reprezinte o provocare pentru liceeni; • să fie autentice (să ducă la o realizare/ produs/ rezultat asemănător cu ceva din viața reală); • să solicite angajamentul cognitiv al liceanului; • să-l responsabilizeze pe licean permițându-i să facă alegeri; • să-i permită liceanului să interacționeze și să	• Răspunde nevoilor de interconectare (colaborare cu colegii). • Combină activitățile, de exemplu pe cele practice cu cele intelectuale, stimulează creativitatea, disonanța cognitivă, transformă un conținut abstract în unul personalizat etc... 4.2. Tehnici și condiții care favorizează motivația elevilor R. Viau consemnează câteva tehnici care favorizează motivația elevilor: • se începe cu o anecdotă sau cu o problemă de soluționat, care vor trezi interesul și curiozitatea elevilor; • se prezintă planul expunerii (de. ex., 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 <i>relațiile</i> 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, aratându-le cum se procedează; • se utilizează diferite mijloace de învățare (suporturi audiovizuale, afișe etc.). Condiții pentru o activitate de învățare care stimulează motivația <i>elevilor</i> (R. Viau): • să fie semnificativă, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale elevilor; • să fie diversificată și integrată altor activități (adică se integrează într-o secvență logică); • să reprezinte o provocare pentru elev (nici prea dificilă, nici prea ușoară); • să fie autentică (să ducă la o realizare/ produs/ rezultat asemănător cu ceva din viața reală); • să solicite angajamentul cognitiv al elevului; • să-l responsabilizeze pe elev permițându-i să facă alegeri; • să-i permită elevului să interacționeze și să
--	---

colaboreze cu ceilalți pentru atingerea unui scop comun; • să aibă un caracter interdisciplinar; • să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura activitatea; • să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă. Totodată, au fost stabiliți <i>indicatorii</i> care demonstrează că liceanul este motivat [162]. Or, un licean motivat se angajează în sarcinile de învățare – <i>angajament cognitiv</i>, consacându-le timpul necesar – <i>perseverență</i>, finalizând cu un rezultat – <i>performanță</i>. • <i>Angajamentul cognitiv</i> corespunde gradului de efort mental depus de licean 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. • <i>Perseverența</i> se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât 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. • <i>Performanța</i> este, simultan, o consecință și o sursă a motivației, pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia. Cercetările arată că un subiect 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 (dinamică motivațională funcțională). În contrast, subiectul demotivat recurge adesea la strategii de evitare, care îi 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 a controlabilității acțiunii (dinamică motivațională disfuncțională).	colaboreze cu ceilalți (pentru atingerea unui scop comun)... • să aibă un caracter interdisciplinar (conexiunea cu alte domenii de studiu); • să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura activitatea (necesare pentru angajamentul și perseverența elevului în sarcină): • să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă. Care sunt semnele că un elev este motivat ? (în opinia lui Rolland Viau) 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 p. 43 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 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 este, 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 (dinamică motivațională funcțională). În contrast, 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 controlabilității propriilor acțiuni competențe (dinamică și a motivațională disfuncțională).
p. 129 Concluzie nr.1	https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf p. 12

Scopurile, obiectivele învățării, <i>expectanțele de success</i> și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare, credințele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării (Capitolele 1, 2).	Teoria expectanță-valoare (J. Eccles, A Wigfield) Teoria susține că deopotrivă <i>expectanțele de succes</i> și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare sunt determinate de credințele și comportamentele de reușită ale elevilor.
---	---