

2015

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Laboratorul Teoria Educației

MOTIVAȚIA ELEVILOR ȘI ÎNVĂȚAREA

Acest document de lucru este realizat exclusiv pentru profesorii care vor colabora, alături de cercetătorii Institutului de Științe ale Educației în proiectul *Motivația elevilor și învățarea*, care se va derula în perioada 2015-2016.

Prima parte a documentului conține descrierea pe scurt a proiectului, elemente din cele mai noi teorii ale motivației privind învățarea, modele mai cunoscute ale motivației, dar și scurte descrieri ale proiectelor referitoare la motivația elevilor, principii, strategii și tehnici care pot fi aplicate în clasă, în vederea creșterii nivelului de motivație al elevilor.

Cea de-a doua parte cuprinde metode de colectare și de analiză a datelor pentru a investiga tema aleasă prin instrumente specifice cercetării științifice.

Echipa de cercetare:

dr. **Monica Cuciureanu**, cercetător științific II (Coordonator)

Gabriela Alecu, cercetător științific III

Dan Badea, cercetător științific III

drd. **Luminița Catană**, cercetător științific III

drd. **Oana Gheorghe**, cercetător științific

dr. **Ovidiu Mântăluță**, cercetător științific III

Adrian Mircea, cercetător științific III

drd. **Ioana Tarău**, cercetător științific III

dr. **Adela Mihaela Țăranu**, cercetător științific II

Lucian Voinea, cercetător științific III

dr. **Elisabeta Negreanu**, colaborator extern

Cuprins

Cap. 1 Prezentarea generală a proiectului	4
Cap. 2 Teorii /paradigme și modele ale învățării sau ale reușitei. Modele mai cunoscute ale motivației	6
Cap. 3 Câteva proiecte și rezultate ale unor cercetări recente din România	28
Cap. 4 Principii, strategii, tehnici de creștere a motivației pentru învățare	39
Cap. 5 Profesorul cercetător: cercetarea practico-aplicativă	47
Bibliografie selectivă	57

Capitolul 1. Prezentarea generală a proiectului

Motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces. Sintagmele și etichetările negative, precum *elevii nu mai sunt interesați să învețe, n-au drag de carte, nu sunt motivați să învețe*, au apărut deseori în investigațiile realizate recent de cercetătorii ISE în unitățile școlare. Este o realitate semnalată frecvent de profesorii din țara noastră și o problemă actuală, la care specialiștii din domeniul științelor educației, dar și practicienii au încercat să caute soluții. Datorită importanței sale, literatura de specialitate s-a focalizat mult asupra acestei teme care își păstrează actualitatea.

Specialiștii au încercat să identifice pârghiile prin care se declanșează motivația pentru învățare, dar și acele tehnici și strategii prin care adulții din școală – în principal profesorii și directorii – pot crește gradul de motivare a elevilor.

1.1. Scopul proiectului

Echipa de cercetători va colabora cu dumneavoastră pentru a dezvolta un instrument comun prin care să se sondeze principalii factori favorizanți ai creșterii motivației elevilor pentru învățare. În cadrul proiectului vom identifica cele mai frecvente strategii de motivare utilizate în școală. Dincolo de aceste aspecte, proiectul își propune elaborarea unor recomandări adresate elevilor și cadrelor didactice preocupate de creșterea gradului de motivație și autonomie în învățare, respectiv de diversificarea strategiilor de motivare a elevilor pentru învățare.

1.2. Ce urmează să realizăm împreună în proiect?

- Să identificăm și analizăm elementele/factorii ce țin de motivația pentru învățare a elevilor.
- Să adunăm, inventariem și să descriem cele mai frecvente/comune strategii didactice și de motivare a elevilor utilizate de cadrele didactice în practica curentă.
- Să elaborăm materiale de sprijin și recomandări adresate elevilor și cadrelor didactice preocupate de creșterea gradului de motivație și, respectiv, de diversificarea strategiilor de motivare a elevilor pentru învățare.

Capitolul 2. Teorii /paradigme și modele ale învățării sau ale reușitei. Modele mai cunoscute ale motivației

Există numeroase teorii ale motivației. Cele referitoare la motivația privind învățarea întăresc această constatare. Dar, în ciuda multitudinii lor, trebuie subliniat că nicio teorie nu poate fi considerată exhaustivă pentru a explica diversele situații din practica curentă. Aceasta deoarece motivația pentru învățare este un proces complex, dar neunitar, pentru care s-au propus constructe teoretice diferite, atât prin conținut, cât și prin modalitățile de măsurare. Avem nevoie de un decupaj, de o simplificare a lucrurilor, pentru a ne putea orienta în universul motivației. În ajutor ne vine însuși modul în care este definită **motivația** la ora actuală: **un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop**. Din acest enunț se desprinde o caracteristică de bază a motivației: *existența unui scop de atins*. În felul acesta dobândim o „busolă”, cu ajutorul căreia să ne deplasăm, cu predilecție, într-o zonă principală a motivației de învățare: motivația de (auto)realizare, de reușită sau de succes în învățare [eng. achievement motivation].

Principalele teorii ale motivației au fost împărțite în trei categorii, în funcție de răspunsul la întrebările-cheie:

- „Pot eu să rezolv această sarcină?” (unde contează problematica abilității/capacității);

- **„Vreau eu să rezolv această sarcină?”** (unde contează valoarea pe care elevii o conferă sarcinii de învățare și interesul arătat de ei pentru activitate);
- **„Ce trebuie să fac pentru a rezolva cu succes această sarcină?”** (despre cum ajung elevii să își monitorizeze și să își regleze experiențele lor de învățare).

2.1. Teoria atribuirii (Weiner)

Bernard Weiner susține că indivizii se angajează în analiza implicită a motivelor care au condus la anumite rezultate. Luând în considerare antecedentele (cum ar fi notele la teste și feedback-ul profesorului, elevii tind să atribuie succesul sau eșecul efortului sau lipsei acestuia, abilității sau lipsei acesteia sau unor factori externi (șansă, noroc, dificultatea sarcinii, atitudinea profesorului etc.). Aceste atribuiri variază de-a lungul a trei dimensiuni:

- caracter intern/extern al cauzei;
- stabilitatea cauzei (percepția cauzei se modifică în timp sau prin trecerea de la o sarcină la alta sau nu);
- controlabilitatea (stă sau nu în putința elevului să controleze rezultatul obținut).

În linii mari, abilitatea este percepută ca fiind internă, necontrolabilă și stabilă; efortul este perceput ca fiind intern, controlabil și instabil; factorii externi sunt percepuți ca fiind necontrolabili și instabili. Fiecare atribuire este legată de o reacție emoțională și tocmai reacția specifică prezice un comportament. Dacă, de exemplu, Ionel nu a luat testul la matematică și crede că aceasta se întâmplă pentru că este în general slab la această materie (lipsa abilității), el simte că nu poate schimba situația și că nu are niciun control asupra ei. Această credință îl va face să se simtă

rușinat, urmând să evite pregătirea adecvată pentru un nou test. Dar dacă va considera că eșecul se datorează lipsei de efort (insuficienței efortului), el se va simți stânjenit pentru că știe că ar fi fost mai bun la test dacă și-ar fi dat mai mult interesul. Ceea ce e probabil să-l îndemne să se pregătească din vreme și mai eficient pentru un nou test.

2.2. Teoria scopurilor (John Nicholls, Carol Dweck, Martin Covington)

Cei trei teoreticieni-cercetători s-au concentrat pe scopurile /obiectivele pe care le urmăresc indivizii [eng. *goals*] în situații de realizare/de reușită. Orientarea mai degrabă spre un obiectiv decât spre un altul constituie baza motivațională pentru atingerea unei anumite ținte (de exemplu, de a învăța pentru a obține note bune la examen sau pentru îmbunătățirea cunoștințelor). Nicholls și Dweck susțin că primul motivator al comportamentului de realizare / de reușită este dorința de a demonstra o înaltă abilitate sau de a evita evaluările negative ale abilității. Covington, pe de altă parte, afirmă că indivizii sunt motivați de dorința de a-și menține sentimentul valorii de sine.

Dintre cei trei, Dweck a exercitat și continuă să exercite o influență considerabilă în mediul academic și școlar. Două lucruri sunt de reținut în privința teoriei lui John Nicholls:

1. **Cheia înțelegerii motivației se află în concepția copiilor despre abilitate.** El a descoperit că minorii de 5-6 ani privesc abilitatea ca fiind nediferențiată de efort, pentru ca, ulterior, copiii să adopte o perspectivă diferențiată, luând drept reper performanțele celorlalți.

2. Elevii - dar și clasele - se orientează prioritar fie spre **implicarea în sarcină** (situație în care elevii se concentrează să-și demonstreze lor înșile că posedă o abilitate înaltă, se concentrează pe procesul de învățare, învățarea fiind de tip *intrinsec*), fie se orientează spre **implicarea eului** (elevii urmăresc să le demonstreze celorlalți că au o abilitate deosebită, învățarea fiind un mijloc spre un scop *extrinsec*).

Natura competitivă a multor clase alimentează cea de-a doua orientare. Spre deosebire de elevii centrați pe sarcină, care preferă provocări realiste, elevii orientați spre ego optează fie pentru teme foarte ușoare, dar care le asigură succesul, fie pentru teme foarte grele, ceea ce le permite să își salveze imaginea. Așadar, elevii din cea de-a doua categorie nu au o atitudine care să ajute prea mult învățarea.

Carol Dweck reia și adâncește interpretarea lui Nicholls despre abilitate și orientarea învățării. Găsește că există tot două seturi de intenții comportamentale: **orientarea spre procesul în sine de învățare** (corespunzând implicării în sarcină), respectiv **orientarea spre rezultat** (corespunzătoare implicării eului). Cercetările efectuate de profesoara americană au demonstrat că elevii, ca și adulții, posedă o anumită „teorie” (implicită) despre inteligență (abilitate), iar teoriile elevilor prezic scopurile lor. Teoriile implicite despre inteligență sunt de două feluri: *teorii entitate* și *teorii incrementale*. Pentru cei îndreptați către teoriile entitate, **inteligența este percepută ca o trăsătură fixă**. Scopul este aici afișarea competenței sau evitarea afișării incompetenței. Când dau peste o dificultate de învățare, elevii subsumați acestei tipologii au un comportament asociat „*nepuținței dobândite*”: elevii interpretează erorile ca semn al lipsei de abilitate și ca

predictor al unui eșec; se angajează în strategii de învățare ineficiente, trăiesc emoții negative și își subestimează succesele anterioare. Elevii care tind spre o teorie incrementală percep **inteligența ca pe o trăsătură dinamică**, putându-se dezvolta pe măsura achiziției de cunoștințe și competențe. Indiferent de nivelul de încredere, elevii care au un *mind-set de creștere* (o altă denumire pentru teoria implicită de tip incremental a inteligenței), nu depun armele în fața dificultăților și văd în erori/greșeli un rezultat al unei implicări insuficiente sau al alegerii unei strategii greșite în învățare sau în rezolvarea problemelor. Elevii cu *mind-set fix (teorie implicită de tip entitate)* sunt orientați extrinsec, având ca unic reper și scop rezultatul final („performanța”), pe când cei cu *mind-set de creștere* sunt focalizați intrinsec, spre învățarea ca atare, spre procesul dinamic al propriei evoluții/formări. Neajunsurile datorate conceperii inteligenței ca o entitate fixă, ca pe un dat imuabil, pot fi corectate prin expunerea elevilor la modele adecvate de comportament.

Abordarea /evitarea sarcinii de învățare [eng. *approach/avoidance*]. Fiecare dintre cele două orientări spre scop admite această dublă perspectivă: de confruntare sau de evitare. Scopurile îndreptate spre evitare (*avoidance*) indică o relație tensionată, negativă, între motivație și actul de învățare.

Tabel 1. Aproximarea și evitarea față de sarcina de învățare

Obiectiv	Perspectivă	
	Confruntare (Approach)	Evitare (Avoidance)
De performanță	Scop: a părea superior celorlalți; Parametri de evaluare normativi (notele)	Scop: a evita să pari incapabil în ochii altora; Parametri de evaluare normativi
De învățare	Scop: a învăța, a înțelege, a „stăpâni sarcina” Parametri de evaluare personali (progresele personale)	Scop: a evita neînțelegerea, nerezolvarea sarcinii de învățare (este cazul elevilor perfecționiști) Parametri de evaluare personali (a nu te simți la înălțimea așteptărilor)

Potrivit lui Martin Covington, indivizii sunt motivați de dorința de a se arăta competenți sau de a nu părea incompetenți și sunt preocupați de aceste aspecte, chiar cu riscul de a sacrifica unele oportunități de a învăța evitate în cursul procesului educațional. Drept urmare, eșecul școlar nu este neapărat un indicator al lipsei de motivație: pasivitatea este un comportament motivat, ca și angajarea în învățare (elevul își protejează valoarea de sine). Așa apar strategiile de autoprotejare, între care se disting, ca forme mai complexe, cele de *autohandicapare*: acestea induc eșecul, dar sub acoperirea unor scuze acceptabile. În acest scop

elevii recurg la *procrastinare* (amânarea sarcinilor, târăgănarea sau ocolirea învățării); își propun scopuri inaccesibile sau abordează sarcini atât de dificile, încât eșecul sau nereușita capătă un caracter nobil; performează mult sub capacitatea lor sau pur și simplu refuză să învețe, devalorizând importanța muncii și catalogându-i pe cei poziționați altfel drept stupizi sau ipocriți. **Pentru elevii cu o participare minimă la actul învățării, eșecul poate deveni o marcă a nonconformismului și o manifestare *sui generis* a individualității.**

Pentru realizarea situațiilor în care se pune problema de a face față anxietății legate de randamentul școlar, Convington recomandă cadre de învățare bazate pe cooperare.

2.3. Teoria expectanță-valoare (J. Eccles, A Wigfield)

Teoria susține că deopotrivă expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare sunt determinate de credințele și comportamentele de reușită ale elevilor. Este o teorie eclectică și una dintre cele mai complexe teorii despre mecanismele motivației de învățare. Rostul prezentării ei în aceste pagini este de a:

1. oferi un suport pentru înțelegerea problematicii motivației, dar și pentru reflecții și sugestii privind ameliorarea procesului de învățare;
2. enumera câteva dintre rezultatele cercetărilor derulate în spiritul acestei teorii.

Printr-un model circular, dinamic, Eccles definește valorile

atribuite sarcinii prin credințele despre deziderabilitatea anumitor rezultate sau obiective.

Sunt diferențiate patru **componente ale valorilor**:

1. valoarea (motivația) intrinsecă;
2. utilitatea (care se referă la motivația intrinsecă);
3. costul (elemente negative anticipate referitoare la realizarea sarcinii, cum ar fi starea de anxietate, angajament cerut pentru beneficiile așteptate);
4. importanța sau valoarea obținerii unui rezultat (care se referă la dorința de a realiza schema ideală a sinelui, cum dorește să fie, ce trăsături să dețină, în ce situații să ajungă).

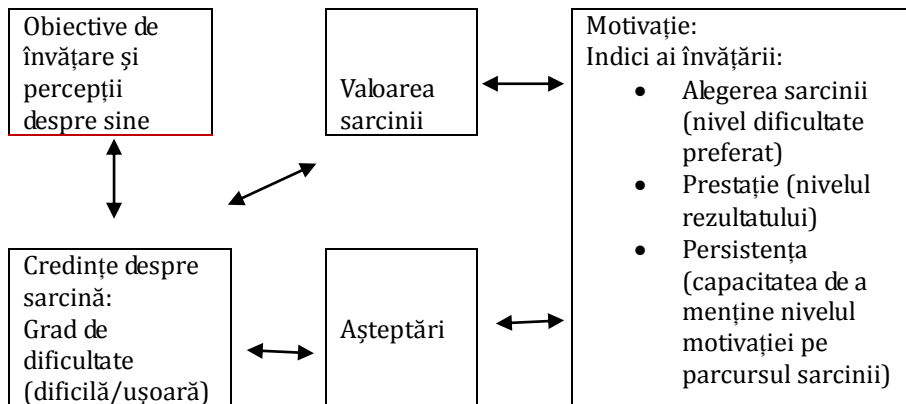
Cercetările lui Eccles și Wigfield au arătat că elevii din clasele V-XII deosebesc respectivele componente ale valorii.

Așteptările de succes, cel de-al doilea pilon de bază al teoriei și al modelului lui Eccles depinde, în principal, de percepțiile persoanei despre abilitatea sa.

În structura modelului, un rol central îl are relația bidirecțională dintre credințele despre sarcină (autoevaluarea capacităților/abilităților și calificarea dificultății sarcinii) și obiective. Aceste credințe constituie un punct de vedere individual, prin intermediul căruia sunt filtrate (ca printr-o schemă interpretativă), situațiile de învățare, cu scopul de a li se stabili importanța.

Nivelul abilității percepute și al estimării dificultății sarcinii (pe scurt, credințele despre sarcină) influențează așteptările privind reușita și valorile sarcinii, iar acestea, la rândul lor, influențează direct motivația. Schematic, lucrurile se prezintă în felul următor:

Figura 1. Schematizarea modelului lui Eccles și Wigfield



Credințele, pe de altă parte, depind de autoatribuiri (interpretări ale succeselor/eșecurilor precedente), precum și de așteptările profesorilor și părinților, de obiectivele și de valorile comunicate de către aceștia.

Motivația apare, astfel, ca produsul final al unor interacțiuni multiple. Este, în primul rând, un rezultat al propriilor percepții și așteptări ale elevului cu privire la dificultatea sarcinii și la capacitatea de a o aborda. Este rezultatul estimărilor, evaluărilor subiectului, derivate din procese de socializare mediate cognitiv.

Dintr-o perspectivă mai largă, procesul motivațional este jalonat de contextul cultural, de practicile de socializare datorate părinților și de practicile educaționale.

Rezultate semnificative ale cercetărilor. Valoarea sarcinii versus dificultatea acesteia

Percepțiile elevilor referitoare la propria abilitate se corelează pozitiv cu percepția referitoare la valoarea sarcinii, dar negativ în raport cu judecățile despre dificultatea sarcinii. Cu alte cuvinte, elevii valorizează o sarcină dacă ei apreciază că sunt apti să o abordeze. Dacă însă opinează că se află în fața unei sarcini dificile, elevii au tendința să o deprecieze. Analiza legăturii dintre credințele despre sarcină și valoare ne oferă această constatare: este valorizat mai mult ceea ce elevul știe să facă, decât ceea ce este efectiv important. Indicii absoluți pentru expectanțe și valoarea sarcinii tind să scadă pe măsură ce elevii se apropie de adolescență. Eccles și Wigfield au mai descoperit că, pe măsură ce elevii cresc, percepțiile lor despre competențele deținute și expectanțele de succes scad. Aceasta se petrece mai ales în tranzițiile de la un ciclu de învățământ la altul (la matematică, la limba maternă), cu deosebire după ieșirea din învățământul primar. Sportul și activitățile sociale sunt tot mai atractive, spre deosebire de materiile principale care, în perioada cât durează adaptarea, nu le mai plac elevilor. Aceasta se petrece în intervalul de timp în care și stima de sine are de suferit.

Într-o cercetare longitudinală, axată pe studierea raporturilor dintre percepțiile despre propria abilitate și componentele valorii în cadrul a patru materii (engleză, matematică, muzică instrumentală și sport) s-a constatat că și percepțiile elevilor despre utilitatea și importanța acestor domenii cunosc o curbă descrescătoare. Percepțiile despre competență, în cazul fiecăruia dintre cele patru domenii cercetate, se corelează mai mult cu interesul intrinsec și mult mai puțin cu utilitatea percepută a domeniului.

Eccles și Wigfield au constatat că percepțiile legate de abilitatea pentru matematică și engleză sunt predictorii ai viitoarelor note în mai mare măsură decât ar putea prezice notele anterioare. Iar expectanțele de succes s-au dovedit predictorii mai buni ai notelor decât valoarea subiectivă a sarcinii.

2.4. Teoria autoeficacității

Conform lui Bandura, autoeficacitatea este credința persoanei că are puterea de a produce rezultate dorite. Se distinge de alte constructe motivaționale (precum stima de sine), prin specificitate: percepția eficacității se referă la o anumită sarcină într-o anumită situație. Spre deosebire de atribuiri, efectuate *postfactum*, autoeficacitatea percepută se manifestă *înainte* de abordarea sarcinii de învățare.

Autoeficacitatea este influențată de calitățile personale precum abilitatea, experiențele școlare, ca și de suportul social al învățării. Când elevii încep să se angajeze în sarcină, ei sunt influențați de factorii personali și de cei situaționali. Ambele elemente conțin informații care le permit elevilor să-și evalueze șansele. Dacă ajung la concluzia că vor face progrese, vor controla pozitiv sarcina sau situația de învățare, iar autoeficacitatea va crește. Cercetările au dovedit că, atâta timp cât elevii cred că își pot îmbunătăți performanțele prin ajustarea strategiilor de învățare, sentimentul eficacității proprii nu se va diminua.

Autoeficacitatea se referă la trei elemente (credințe):

- **percepția nivelului de abilitate în raport cu sarcina**
- **expectativele de reușită**
- **importanța sau valoarea atribuită sarcinii sau situației.**

Cele trei componente pot fi toate pozitive, toate negative sau situate la antipodi. Elevul cu o percepție defavorabilă despre abilitățile sale și cu expectanțe scăzute, are de înfruntat riscul „neputinței învățate” (tendința de a face, indiferent de condiții, atribuiri negative). Când autoeficacitatea este scăzută, dar așteptările elevului sunt mari în privința rezultatelor, riscul constă în apariția decepției și demotivării. Există și situații când autoeficacitatea de nivel mai înalt, dar expectanțele de rezultat sunt mai reduse: un elev care muncește din greu, dar care obține note modeste se va simți frustrat, ca urmare a intervenției unor factori externi, cum ar fi practicile de notare ale profesorului.

Cum putem crește percepția autoeficacității? Acționând asupra uneia sau mai multor surse ale acesteia (experiența directă, expunerea la modele, persuasiunea socială), la nivel cognitiv, afectiv sau comportamental.

Profesorul va crea ocazii pentru obținerea de succese, îl va încuraja pe elev să persiste în sarcinile de învățare și va urmări să-l ajute să depășească atitudinea de învins/perdant.

2.5. Curiozitatea epistemică- teorie a motivației intrinseci

Curiozitatea epistemică este nevoia universală de cunoaștere și învățare. Teoria curiozității epistemice pune accent pe caracteristicile stimulilor care pot genera curiozitatea, mai degrabă decât pe atitudinile și obiectivele persoanei. Caracteristicile se pot referi la noutate, varietate, complexitate sau contradicția cu vechile cunoștințe. Ele

generează un conflict și creează o motivație specifică de învățare. Această motivație răspunde nevoii de a obține noi informații pentru a se depăși incertitudinea. Este important să existe un nivel mediu de stimulare. Un nivel prea scăzut duce la monotonie, iar unul prea înalt duce la inhibare.

Bruner a preluat această abordare pentru domeniul educației sub forma *învățării prin descoperire*. Într-un mediu bogat în stimulări adecvate („optimale”), conținuturile învățate devin rezultatul explorărilor proprii ale elevului, mai degrabă decât o impunere din partea profesorului a ceea ce ar trebui învățat. Este important ca manualele să stimuleze curiozitatea elevilor în raport cu vârsta lor.

Deși reprezintă o importantă componentă motivațională, curiozitatea epistemică are inconvenientul că nu garantează constanța și persistența în fața obstacolelor de învățare.

2.6. Teoria autodeterminării (Edward Deci, Richard Ryan)

2.6.1. Despre autodeterminare

Autodeterminarea este alegerea liberă de a conduce o acțiune, este o formă de exercitare a controlului propriu. Într-o situație de alegere liberă, persoana își alege sarcina și modul de tratare a acesteia.

Modelul comportamentului autodeterminat este acțiunea intrinsec motivantă, care implică spontaneitate, curiozitate și interes. Angajarea este îndreptată spre realizarea sarcinii, fiind separată de stimulentele externe sau de posibilele rezultate și depinzând doar de dorința de a desfășura o

activitate pentru caracteristici inerente acesteia. Teoria autodeterminării ne spune, așadar, că subiectul trăiește o situație de alegere liberă, el își menține sau își crește motivația de învățare.

Mediul social poate promova autodeterminarea când permite satisfacerea a trei nevoi psihologice:

- **nevoia de autonomie** (posibilitatea de a decide personal ce și cum să faci);
- **nevoia de competență** (dorința persoanei de a face bine ceva, nevoia acesteia de a se simți capabilă de a acționa asupra mediului, experimentând situații de control personal)
- **nevoia de relație** (nevoia de a stabili și a întreține relații, legături securizante și satisfăcătoare în mediul social).

În concluzie, indivizii sunt autentic motivați nu doar când pot alege o activitate, ci și când se simt competenți și acceptați. Din punct de vedere al învățării, autodeterminarea se bazează pe *autoreglarea învățării*.

2.6.2. Fazele motivației extrinseci

Teoria lui Deci și Ryan cuprinde, probabil, cea mai complexă perspectivă despre relația dintre motivația extrinsecă și motivația intrinsecă (faptul de a participa la o activitate pentru plăcerea și satisfacția provenite din practicarea activității). Există patru faze ale motivației extrinseci, pe parcursul cărora se produce o apropiere treptată de motivația intrinsecă:

a. reglarea externă: elevul este în întregime motivat de stimulii externi (de exemplu, el învață de frica pedepsei) și nu se autoreglează;

b. introiecția: sursa de control este încă externă, dar începe să devină interiorizată, deși contingentele nu sunt în armonie cu dorința elevului (el este motivat să își facă temele pentru că, altfel, s-ar simți vinovat că nu-și face datoria);

c. identificarea: elevul îndeplinește o activitate pentru că estimează că vor rezulta consecințe importante pentru el. Elevul este motivat de consecințe, nu și de învățarea care le face posibile. Identificarea este o reglare internă bazată pe utilitate a unui comportament (de exemplu, elevul face exerciții suplimentare pentru a lua o notă mare la matematică);

d. integrarea: elevul se angajează în activități deoarece ele corespund scopurilor și aspirațiilor sale, sunt importante pentru elev. Învățarea este autoreglată și motivația se apropie mult de cea intrinsecă, dar nu se identifică propriu zis cu ea (activitatea nu se îndeplinește pentru plăcerea de a o face, de unde rezultă că Deci și Ryan consideră învățarea motivată intrinsec ca pe o activitate care are ca scop pe ea însăși, ceea ce, pe alt plan, înseamnă că ea este menită să contribuie la autorealizarea personalității).

Din cele de mai sus rezultă două **sugestii pentru profesori:** Este important ca un profesor să nu mai vadă dihotomic motivația (un elev care nu este motivat intrinsec, nu este neapărat nemotivat, ci se poate găsi pe o anumită treaptă a motivației extrinseci). Deoarece un elev cu învățare autoreglată nu este neapărat și motivat intrinsec, rezultă că nu este obligatoriu să fie motivat intrinsec pentru a reuși la școală.

2.6.3. Efectele recompenselor asupra motivației intrinseci

Deoarece elevii au nevoie intrinsecă de a se simți competenți și de a avea controlul asupra experiențelor de învățare, recompensele pentru învățare pot fi percepute ca având un rol de control și ca fiind problematice pentru dezvoltarea motivației intrinseci.

Dacă recompensele sunt interpretate de către elevi ca furnizând informații despre competență, într-un mod pozitiv și în raport cu realizarea sarcinii de învățare (cu alte cuvinte atunci când laudăm efortul și strategiile, le spunem concret elevilor ceea ce au făcut bine), sentimentul de autodeterminare (autonomie) și percepțiile despre competență se consolidează.

Dacă feedback-ul pozitiv este comunicat într-un mod axat pe implicarea ego-ului, feedback-ul se transformă în unul de control, iar motivația intrinsecă va scădea (spunându-le elevilor, după cum a spus Dweck, că sunt „foarte inteligenți”, ei vor ezita pe viitor să abordeze sarcini noi și provocatoare, pentru a nu-și știrbi imaginea).

Recompensele „tangibile”/externe reduc interesul intrinsec deoarece interferează cu autoreglarea învățării, subminând capacitatea elevilor de a prelua controlul și de a învăța să se motiveze pe ei înșiși. Dar este important să înțelegem circumstanțele în care se oferă recompensele. Dacă sunt neașteptate și oferite după îndeplinirea sarcinii, au efect mic asupra motivației intrinseci (dar nici nu-i dăunează). Dacă recompensele sunt așteptate, efectele asupra motivației intrinseci diferă, în funcție de tipul de recompensă:

- când recompensele sunt dependente de simpla participare (neevitarea sarcinii), dar nu și de

neangajarea în sarcină (adică de corecta mobilizare a resurselor de învățare) acestea nu au niciun efect asupra motivației intrinseci;

- când recompensele sunt dependente de angajare sau de realizarea sarcinii, acestea tind să fie percepute ca parte a controlului; feedback-ul de competență, care însoțește îndeplinirea sarcinii, poate atenua efectul negativ asupra interesului intrinsec;
- în cazul în care sunt legate de îndeplinirea unui standard de performanță, recompensele au cel mai puternic efect de control, pentru că este evidentă presiunea de a satisface o așteptare în scopul primirii unei răsplăți.

2.7. Teoria autoreglării învățării

2.7.1. Locul motivației în cadrul procesului de autoreglare

Autoreglarea învățării o include și pe cea a motivației (automotivarea). Ceea ce propune este ca elevii să dețină strategii motivaționale: strategii de autoreglare a învățării utilizate de către elevi pentru a-și menține sau crește motivația pe parcursul îndeplinirii unei activități de învățare. De exemplu, elevul își stabilește scopuri imediate (pentru a putea să-și evalueze munca), își imaginează rezultatul activității, recompensa de la sfârșitul activității etc.

Modelul de autoreglare a învățării elaborat de Paul Pintrich indică în mod clar locul motivației în procesul de autoreglare. Modelul său include patru arii de reglare, care nu sunt structurate ierarhic sau linear: cogniție - motivație - comportament - context. Fiecare arie de reglare a învățării cuprinde patru faze: planificare, automatizare, control,

evaluare/reflecție.

Autoreglarea motivațională se prezintă, de-a lungul celor patru faze, astfel:

-planificarea: activarea credințelor motivaționale (auto-eficacitate, scopuri, valoarea sarcinii, interes personal);

-automonitorizarea: conștientizarea patternului motivațional (dacă elevul se simte competent pentru a rezolva sarcina, dacă îi conferă acesteia valoare, scopurile care îi ghidează comportamentul de învățare);

-control: selectarea și utilizarea de strategii motivaționale;

-evaluarea: atribuirii cauzale cu privire la succes sau insucces.

Credințele despre autoeficacitatea percepută, stabilirea scopurilor și atribuirile cauzale sunt decisive pentru comportamentul autoreglat îndreptat spre îndeplinirea unei sarcini sau activități.

În ce poate consta contribuția profesorului? Elevul va avea de câștigat dacă profesorul îl încurajează să-și stabilească scopuri/obiective și standarde (autoreferențiale) de monitorizare a procesului de învățare.

Profesorul va stabili un plan de acțiune pentru elev și împreună cu el, proiectând modalități de susținere a planului și stimulând încrederea elevului în îndeplinirea acestuia.

2.7.2. Solicitarea ajutorului

Conform teoriei scopurilor, cererea/solicitarea justificată a unui ajutor „instrumental” (de exemplu, când elevul nu a reușit să rezolve singur problema) echivalează, pentru anumiți elevi, cu admiterea lipsei lor de competență. În

realitate, este vorba despre un comportament adaptativ de învățare din partea elevilor capabili să identifice punctul în care au nevoie de ajutor și care apoi caută un sprijin în mod activ.

Din punct de vedere cognitiv, elevii trebuie să știe când au nevoie de ajutor și ce fel de ajutor să solicite. Dintr-o perspectivă socială, ei trebuie să știe că pot solicita ajutor și să-i poată identifica pe cei care îl pot furniza. Dintr-o perspectivă motivațională, elevii au nevoie să identifice scopuri pentru ei înșiși și să posedă atitudinile care le vor susține învățarea, precum și voința de a încerca să abordeze sarcini moderat înalte și de a admite faptul că au nevoie de ajutor.

Rezultatele cercetărilor confirmă cele de mai sus. Deși toți elevii investigați (de la clasele a III-a, a V-a și a VII-a din școli americane) se pot simți stânjeniți de nevoia de a cere ajutor, cei având o percepție mai înaltă despre propria competență cred, în mai mică măsură, că solicitarea de ajutor se asociază cu lipsa de competență. Problema este aceea că tocmai elevii care au cea mai mare nevoie de ajutor par cei din urmă care să îl solicite. Cum poate deci profesorul să faciliteze solicitarea ajutorului [eng. *help seeking*]? Arătându-se interesat de elevii săi, focalizându-i pe scopuri de învățare și pe efort, facilitând colaborarea la clasă între elevi.

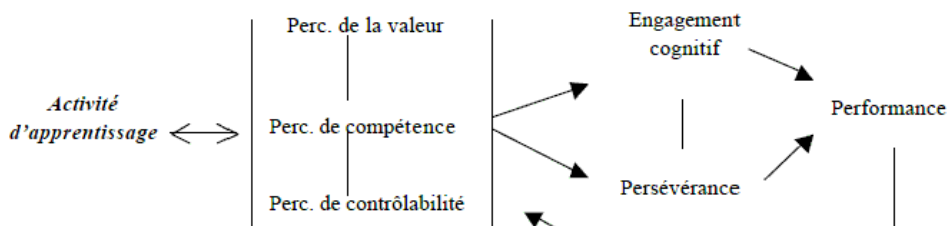
2.8. Motivația în context școlar: Modelul lui Rolland Viau

Viau are o abordare sociocognitivă contextualizată la activitatea de învățare. El definește două categorii de

factori care afectează motivația de învățare: factorii interni ai învățării, cei care țin de elev (dinamica motivației) și factorii externi (activitatea pedagogică, evaluarea, caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei).

Modelul dinamicii motivaționale în context școlar (vezi figura de mai jos), are în vedere trei tipuri de determinanți motivaționali: percepția elevului despre valoarea activității pedagogice, despre propriile competențe (sentimentul eficacității personale) și percepția influenței personale asupra eșecului sau succesului. **Controlabilitatea este în strânsă legătură cu percepțiile atribuționale**, definită fiind de doi indicatori: locul cauzei (intern sau extern elevului) și stabilitatea ei.

Figura 2. Modelul dinamicii motivaționale la Viau



2.9. Teoria lui David Ausubel

Dezvoltă o teorie a învățării în jurul principiului de „învățare conștientă/ semnificativă” [eng. *meaningful learning*] și a conceptelor de „structură cognitivă”, „organizatori cognitivi”

și „stare de pregătire”. Termenul „motivație” – „este cel de-al doilea factor de bază” pentru randamentul școlar, influența sa asupra învățării rivalizând cu aceea exercitată de aptitudini.

Trei tipuri de impulsuri sau trei componente ale motivației/realizărilor din mediul școlar:

- impulsul cognitiv (“*cognitive drive*”), orientat intrinsec, spre sarcina însăși; trebuința de a cunoaște și de a înțelege, de a stăpâni cunoștințele, de a formula și rezolva probleme.
- impulsul de afirmare puternică a eului (“*Ego/Self-enhancement drive*”) – căutarea respectului de sine prin urmărirea de a dobândi prestigiu înalt, rezultate/performance academice (învățarea pentru note mari, pentru a fi primul, pentru a obține „premii” la concursuri), pentru a obține aprecierea profesorilor. Anxietatea – ca teamă de un potențial eșec – este pandantul unei asemenea forme de motivare.
- impulsul (trebuința) de afiliere (“*affiliative drive*”) – interesul pentru reușita școlară ca mijloc de asigurare a aprobării/acceptării unei persoane sau a unui grup supraordonat cu care elevul se identifică în sensul dependenței.

Intensificarea (sau provocarea) impulsului cognitiv cu ajutorul conflictului de idei. Ausubel crede că poate fi derivată o strategie didactică de intensificare a impulsului cognitiv (cel puțin pe termen scurt). S-a demonstrat că în procesul normal al învățării conștiente, în structura cognitivă sunt introduse concepte și generalizări noi, care sunt subsumate (în calitate de idei derivate sau corelate)

unor noțiuni mai cuprinzătoare. Când, însă, o noțiune nouă poate fi fixată (în mod superficial) prin două propoziții contradictorii, sau când o noțiune deja fixată prin propoziția A se dovedește a fi ancorabilă unei propoziții contrare (non-A), cel care învață se găsește el însuși într-o stare de „disonanță”, de îndoială sau incertitudine. În general, cel care învață va găsi că un asemenea „conflict cognitiv” este neliniștitor/provocator și astfel va avea motiv să caute în vreun fel oarecare să rezolve conflictul. Utilizarea conflictului cognitiv poate constitui un procedeu promițător pentru inducerea pe termen scurt a impulsului cognitiv, îndeosebi acolo unde un astfel de impuls (sau alte impulsuri legate de randamentul școlar) lipsește.

Când însă elevul dispune de motivație în acest sens, utilizarea expunerii de către profesor - care recurge la organizatori cognitivi reducători de conflict — este în general mai eficientă, prin prisma însușirii de cunoștințe pe unitatea de timp de instruire. Profesorul trebuie să realizeze un echilibru convenabil pentru clasa ca ansamblu, cât și pentru fiecare elev în parte. Profesorul stăpân pe arta predării se bazează mai mult sau mai puțin intuitiv pe o diversitate de situații generatoare de „disonanță cognitivă”, spre a capta atenția și a activa curiozitatea elevilor săi atunci când nu sunt vădite stările impulsului corespunzător.

Capitolul 3. Câteva proiecte și rezultate ale unor cercetări recente din România

3.1. Motivație și învățare. Studiu privind motivația în învățare. CMBRAE, CLI, CMBAP, 2011.

Învățarea în școală este privită conform teoriei lui Ausubel, cu cele 3 componente ale sale:

- trebuința de a cunoaște și a înțelege, a formula și a rezolva problemele → impuls cognitiv;
- trebuința de afirmare personală → randamentul școlar ridicat duce la sentimente de acceptare, la respect de sine;
- trebuința de afiliere → aprobarea în cadrul unui grup;

Designul cercetării:

30 de școli și 12 licee/ 567 elevi, 355 profesori și 367 părinți
Metode: chestionarea, observarea directă și analiza documentelor școlare

Principalele rezultate ale cercetării

- **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.

- **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. 33% dintre elevi declară că fac întotdeauna acest lucru. Elevii rețin logic noile cunoștințe – 46% dintre profesori, 33% dintre elevi declară că fac acest lucru frecvent. 37% dintre elevi declară că întotdeauna rețin logic informațiile. 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%).

Elevii sunt de părere că **activitățile extrașcolare** îi ajută mult în învățare – 28,8% sau potrivit 32%; 40% dintre elevi cred că sunt și alte modalități de a reuși în viață, fără școală.

- **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).

- **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.

3.2. Calotă, Emilia. Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări și strategii formative.

Teză de doctorat, Universitatea din București, 2011.

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 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.

3.3. Cazan, Ana-Maria. Strategii de învățare autoreglată în context academic. Teză de doctorat, Universitatea din București, 2014.

Lucrarea valorifică modelul ciclic al învățării, potrivit căruia învățarea autoreglată este un proces activ, constructiv, prin care indivizii își monitorizează, reglează și controlează cogniția, motivația, comportamentul, ghidați de propriile scopuri și de caracteristicile contextuale ale mediului învățării (Pintrich, 2000).

Prezintă modele ale învățării autoreglate, validarea pentru populația de la noi a două chestionare de motivare (Inventory of Learning Styles, Vermund și Wermetten, 2004, și The Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Pintrich s.a., 1991)

Metodele propuse pentru măsurarea învățării autoreglate: protocol de învățare cu voce tare, jurnale

reflexive, analiza erorilor, observații comportamentale și analiza evenimentelor și urmelor proceselor mentale.

3.4. Proiectele eTwinning

Participarea la aceste proiecte poate crește sau susține motivația elevilor și a cadrelor didactice, prin provocări noi, idei, sprijin reciproc și recunoaștere în cadrul parteneriatului.

Scopurile acțiunii:

- îmbunătățirea competențelor de utilizare a noilor tehnologii;
- îmbunătățirea comunicării în limbi străine;
- cunoașterea și dialogul intercultural.

Profesorii susțin că „motivația pentru rezolvarea sarcinilor de învățare s-a îmbunătățit după derularea unor astfel de proiecte. În plus, elevii au manifestat un interes sporit de a lucra la computer pentru realizarea proiectelor colaborative.” În plus, „eTwinning a arătat că elevii sunt foarte dornici să învețe, cu condiția să fie stimulați și îndrumați cu grijă”. (van de Craen, 2008)

3.5. Stănculescu, Elena. Microcercetare despre autoeficacitate prezentată la a X-a Conferință Europeană de Psihologie, 2007. În: **Psihologia educației: de la teorie la practică**, 2008.

Cercetarea a fost realizată pe un lot de 289 de elevi de gimnaziu, de la școli din București și a scos în evidență existența unor corelații pozitive, semnificative statistic, între autoeficacitatea percepută și următoarele: optimism, stima de sine, suportul social perceput, rezultatele la limba română

și la matematică. S-a confirmat nu numai faptul că elevii cu un nivel ridicat al autoeficacității își valorizează cu succes resursele proprii, obținând bune performanțe, ci și că ei se caracterizează printr-o stare de bine psihologic și social (eng. *social well - being*).

3.6. Popenici, Șt., Fartușnic, C., Motivația pentru învățare. 2009.

Experiențe și percepții ale motivației în școală

Părinții consideră un copil ca fiind motivat, atunci când dorește să aibă rezultate bune la școală, nu așteaptă să fie împins de la spate să învețe, este apreciat de profesori.

Profesorii consideră ca fiind motivat un copil care ascultă cu interes ce i se predă, depune efort pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare.

Elevii consideră că un copil motivat este unul care participă la ore, este atent și activ, se implică în clasă, își face temele acasă, își rezolvă bine sarcinile de învățare

Sunt identificate o serie de **strategii și instrumente de motivație acasă și la școală**. Între acestea:

- cultivarea speranței (se construiește pornind de la cunoștințele de bază, progresele se produc în timp, accentuarea beneficiilor practice ale învățării, copilul este încurajat să stabilească propriile obiective, este încurajată autodisciplinarea și organizarea, copilul are nevoie de încurajare din partea celor din jur);
- comunicarea (implică respectul reciproc);
- angajarea imaginației;
- încurajarea automotivației și implicarea copilului în luarea deciziilor;
- cultivarea efortului;

La școală entuziasmul și motivația profesorului se răsfrâng în mod direct asupra motivației elevului.

Ce poate face profesorul pentru ameliorarea nivelului de motivație?

Investigarea nivelului de motivație pentru învățare în școală și a modului în care elevii doresc să li se predea

- Sondaj/chestionar și analiza rezultatelor
- Observație și reflectare

Ameliorarea nivelului de motivație

- Înțelegerea particularităților elevilor
- Evaluarea interesului fiecărui elev pentru disciplina predată
- Dezvoltarea unor strategii didactice
- Evaluarea impactului noilor strategii asupra elevilor
- Revizuire, inițierea unor noi strategii

3.7. Popenici, Șt.(coord.): Motivația învățării și reușita socială. ISE, 2005.

Studiul a fost realizat în 2004 de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației și a vizat tinerii și modelele lor de viață, consonanța între valorile acestora și valorile școlii. Cercetarea s-a efectuat pe eșantion național (marjă de eroare de 2%), iar populația investigată au constituit-o elevi intrați în școală după 1989, aflați în ani terminali de liceu și în școli de arte și meserii.

Modele (*Cu cine vreau să semăn? Ca cine vreau să fiu?*) au ilustrat valorile adoptate de copil în propria scală valorică. Non-modelele s-au demonstrat stimulative pentru clarificarea valorilor la care aderă tânărul.

Principalele rezultate ale cercetării

În ceea ce privește **criterii de alegere a modelelor**, au primat realizarea profesională, notorietatea, banii și au contat mai puțin pentru elevi educația, bunătatea, altruismul, religiozitatea.

Principalii **factori de influență în alegerea modelelor** sunt familia, prietenii, colegii, doar în mică măsură profesorii și consilierii. **Factorii care influențează succesul modelelor** sunt în opinia elevilor trăsăturile de personalitate, aspectul fizic, șansa personală și mai puțin pregătirea, educația și munca.

Rolul școlii în devenirea socială a elevilor se concretizează în lucrurile învățate, în diploma obținută. Anumite discipline și anumiți profesori sunt valorizați.

Concluzia cercetării este că școala este deficitară în a oferi modele, nu este interesată de modelele elevilor, nu are legătură cu viața reală, nu oferă informații utile/ concrete/ aplicabile, nu este centrată pe elev, pe nevoile și interesele lui.

3.8. Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare, Cap. Învățarea școlară și motivația învățării școlare. 2012.

Cercetare de mare amploare, pe eșantion național. Unul dintre capitole se referă la motivație și motivația învățării. Surprinde **motive ale învățării școlare**: dorința de a nu eșua la examen (60,6%); curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe (58,7%); dorința de a fi printre primii (47,9%); dorința de a face plăcere familiei (43,6%); dorința de a

ajunge un profesionist de succes (39,8%); dorința de autodepășire (27,1%); dorința de a nu dezamăgi profesorii (19,9%); recompense promise de părinți pentru notele mari (12,4%); teama de pedeapsă pentru notele mici (5,5%).

Se investighează care dintre strategiile și procedeele dezirabile de stimulare motivațională a învățării școlare sunt utilizate de cadrele didactice și în ce măsură. Între acestea:

1. profesorii îi încurajează pe elevi să găsească modalități de rezolvare a anumitor probleme / exerciții / situații (în medie 79,7%)
2. profesorii discută cu elevii despre ce ar trebui să fie învățat, despre ce așteaptă de la ei (în medie 75,5%)
3. profesorii îi încurajează pe elevi să-și exprime punctul de vedere asupra subiectelor discutate (în medie 73,9%)
4. profesorii cer elevilor să-și argumenteze punctul de vedere asupra subiectului discutat (în medie 73,2%)
4. profesorii cooperează între ei, dacă elevii au dificultăți în învățare (în medie 73,2%)
5. profesorii utilizează o varietate de modele, metode și tehnici de predare (72%)
6. profesori ușurează înțelegerea unor subiecte, făcând apel la experiența de viață a elevilor (în medie 69,2%)

Câteva dintre **concluziile cercetării** sunt că:

- primează motivația extrinsecă a elevilor;
- preocuparea profesorilor pentru motivarea învățării școlare este insuficientă;
- competențele pedagogice ale profesorilor sunt mai importante decât cantitatea de mijloace tehnice disponibile.

3.9. Cuciureanu, M. (coord.): Cultura elevilor și învățarea. ISE, 2014.

Cercetare de tip calitativ, care a vizat cultura elevilor și modul în care școala face uz sau nu de elemente specifice ale acestei culturi, atunci când realizează educația elevilor.

Principalele rezultate ale cercetării

Din investigația realizată la nivel gimnazial în 23 de școli din 7 județe și din București, au rezultat următoarele „portrete robot”:

Copiii zilelor noastre sunt autonomi, originali, creativi, curioși, sociabili, comunicativi, cu o puternică dorință de afirmare de sine, cu nevoie de intimitate, cu sensibilitate, bine informați, abili în utilizarea noilor tehnologii, cu ritm de viață foarte alert, dar și interesați de imagine, uneori superficiali și comozi.

Școala oferă în opinia elevilor, dar și a profesorilor programe școlare dificile, volumul de informații este prea mare, școala este predominant teoretică, se simte lipsa conexiunii cu viața reală. Școala nu mai este singura (nici cea mai influentă) sursă de învățare pentru copii.

Profesorii reclamă degradarea statutului lor social, scăderea autorității și prestigiului în fața elevilor, ei resimt presiunea socială și reclamă deresponsabilizarea părinților și responsabilizarea exagerată a școlii în privința educației copiilor.

- **Cum și-ar dori copiii să fie școala:**
 - orele să fie mai plăcute și interactive;
 - să fie mai multe activități ludice;

- să existe mai multă flexibilitate în configurarea programului educațional (nr. de ore, discipline etc.)
 - să existe mai multe activități recreative, artistice, practice, sportive, derulate în cadrul școlii și oferite în funcție de înclinațiile individuale ale elevilor.
- **Profesorii și-ar dori:**
 - comunicare mai bună cu elevii;
 - climat pozitiv, destins în școală și coagularea mai bună a comunității educaționale;
 - mai mult timp pentru cunoașterea nevoilor și intereselor fiecărui elev și pentru individualizare;
 - accesibilizarea și actualizarea cunoștințelor;
 - accentuarea dimensiunii practice, aplicative a celor învățate.
 - recomandările se referă la:
 - adaptarea procesului de educație la societatea postmodernă;
 - cunoaștere mai bună a elevilor;
 - adoptarea unei atitudini pozitive, de respect și înțelegere față de elevi;
 - centrarea procesului de educație pe elev;
 - diversificarea și valorizarea evaluării, ca proces formativ.

Capitolul 4. Principii, strategii, tehnici de creștere a motivației pentru învățare

4.1. Principii și strategii de motivare (Jere Brophy)

4.1.1. Principii generale¹

- Gândește în termeni de modelare a dezvoltării motivaționale a elevului, nu doar de corespondență cu sistemele motivaționale actuale.
- Fă în așa fel încât și persoana ta, și clasa ta să fie atractive pentru elevi. Uzează de strategii de socializare. Transformă clasa într-o comunitate de învățare, în care membrii ei se angajează în activități de cooperare.
- Evidențiază scopurile de învățare și scopurile raportate la criterii, dar nu bazate pe comparația între elevi (sau pe scopuri de evitare a performanței). Arată-le elevilor că te preocupă așteptările, succesul lor și că ești disponibil să-i ajuți să aibă succes.
- Predă lucrări valoroase, cu scopul de a înțelege, „aprecia” și aplica cele învățate.

4.1.2. Strategii de susținere a încrederii elevilor

- Ajută-i pe elevi să-și stabilească scopuri (*goals*), să-și evalueze progresul, să recunoască legătura efort-rezultat. Feedbackul oferit să fie informativ, nu numai note sau

¹ Jere Brophy: "Looking Back and Ahead: Integrating Motivational Goals into Your Planning and Teaching". În: "Motivating Students to Learn", 2004 (ed. a II-a)

comparații.

- Oferă sprijin suplimentar pentru elevii slabi; integrează elevii cu sindrom de nereușită. Ajută-i pe elevii care-și supraprotejează valoarea de sine, trecându-i de la scopuri de performanță la cele de învățare.

4.1.3. Strategii de motivare prin stimulente extrinseci

- Laudă și răsplătește progresul spre performanță/standarde de îmbunătățire. Utilizează competiția ocazional, creează oportunități egale de succes și focalizează-te pe scopurile de învățare.
- Laudă și recompensează 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

- Răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri.
- Răspunde nevoilor de competență (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificației activității).
- 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 relațiile dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al deseneilor. Se dau exemple din mediul lor cotidian sau care țin de interesele lor.
- li se cere elevilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană;
- se fac analogii sau se folosesc metafore din domeniile care-i interesează;
- pentru fiecare etapă profesorul le oferă un model, arătându-le cum se procedează;
- se utilizează diferite mijloace de învățare (suporturi audiovizuale, afișe etc.).

Condiții pentru o activitate de învățare care stimulează motivația elevilor (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). Cooperarea suscită în general motivația elevilor, pentru că favorizează percepția despre propriile competențe și despre capacitatea lor de a controla activitatea de învățare. Activitățile axate pe competiție nu-i pot motiva decât pe cei mai puternici, adică pe aceia care au șansa de a câștiga; cei cu nivel mediu sau slabi au tendința să abandoneze.
- 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

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 alocă 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 propriilor competențe și a controlabilității acțiunii (dinamică motivațională disfuncțională).

4.3. Sugestii de revizuire a strategiilor didactice în vederea creșterii motivației pentru învățare (*mind set de creștere*)

Competențele cheie/transversale care se află în strânsă legătură cu auto-determinarea și mindset-ul sunt: „a învăța să înveți”, „competențe sociale și civice” și „spiritul de inițiativă și antreprenoriat”.

Competențele pe care este necesar să se centreze dezvoltarea elevilor sunt: auto-cunoașterea (puncte tari, puncte slabe, preferințe, interese, așteptări); identificarea și stabilirea propriilor scopuri (auto-direcționare, alegere personală); planificarea/prioritizarea activităților menite a duce la atingerea scopurilor; auto-reglarea (afectivă, cognitivă, comportamentală); auto-evaluarea, monitorizarea propriului progres subiacent atingerii scopurilor; folosirea informațională a feed-back-ului (intern și extern) pentru îmbunătățirea propriei activități; asertivitatea.

Abilitățile care stau la baza auto-determinării și a dezvoltării mindset-ului de creștere sunt²: stabilirea de scopuri; auto-monitorizarea; auto-instruirea; auto-evaluarea; întărirea/stimularea auto-administrată (pentru întărirea comportamentelor legate de auto-determinare și de competență); luarea deciziei; rezolvarea de probleme; auto-prezentarea/susținerea (punctului de vedere personal, a nevoilor, intereselor etc.).

² Adaptat după *“Promoting Self-Determination: A Practice Guide”*, autori: S. Loman, C. Vatland, K. Strickland-Cohen, R. Jorner, H. Walker, 2010, pg. 5

Atitudinile și valorile asociate dezvoltării învățării sunt cele care facilitează adoptarea acțiunilor și comportamentelor elevilor în direcția dezvoltării autonomiei și competenței personale, a relaționării cu ceilalți și a încrederii în propria capacitate de dezvoltare a abilităților prin exercițiu (efort susținut, strategii de învățare etc.).

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, auto-evaluarea 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 auto-**

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** permisiv eșecului, 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.

Capitolul 5. Profesorul cercetător: cercetarea practico-aplicativă

Pentru a iniția o cercetare trebuie să menționăm **scopul cercetării**. Oricare ar fi scopul propus, o etapă necesară o reprezintă documentarea pe tema respectivă. Vom identifica cu prioritate zonele mai puțin cercetate și ceea ce este deja cunoscut. De asemenea, se va identifica un model teoretic care poate fi validat prin cercetarea noastră.

În unele domenii se acceptă și chiar este indicată reluarea unor cercetări (așa cum se întâmplă în domeniul medical).

Stabilirea obiectivelor se realizează ținând cont de scopul cercetării și resursele de care dispunem și acestea trebuie să fie formulate conform schemei „SMART” (cel puțin teoretic). SMART înseamnă:

Specific – furnizează informații despre caracteristicile specifice unui anumite cercetări (indică exact ceea ce se dorește să se obțină și nu este interpretabil);

Măsurabil – prezintă aspecte care pot fi măsurate cu unitățile de măsură cunoscute;

Accesibil – înseamnă că un obiectiv poate fi într-adevăr realizat cu resursele disponibile.

Relevant – înseamnă că acesta contribuie la realizarea scopului propus și trebuie să vizeze un anumit impact;

Încadrare în Timp – face referire la un anumit interval de timp, bine precizat.

De exemplu, pornind de la o idee sau un obiectiv slab definit, de tipul *Identificarea influențelor de context asupra performanțelor elevilor*, se poate redefini SMART astfel: *Reducerea stării de anxietate provocată în ora de matematică poate să determine creșterea performanțelor la această disciplină cu minimum 10% în cazul elevilor din clasa a V-a, în primul semestru al anului școlar.*

Ipotezele sunt în general definite prin reformularea obiectivelor, astfel încât relațiile dintre variabile să devină mai clare. Exemplu: *Cu cât crește nivelul de anxietate față de o disciplină, cu atât performanțele școlare vor fi mai modeste.*

Metodologia pe care urmează să o utilizăm este cea care determină **tipul cercetării**. Pentru cercetările diagnostice/observaționale analizăm factorii și rezultatele fără a interveni în vreun mod. Cercetările experimentale sunt cele în care se intervine și se măsoară rezultatul intervenției. În orice cercetare sunt utilizate metode de colectare și de analiză a datelor, interpretarea rezultatelor fiind o componentă care ține de abilitățile și experiența profesorului cercetător și de metodele utilizate.

Sunt două **tipuri de metode** pe care le puteți utiliza pentru colectarea datelor: *metode calitative și metode cantitative.*

Metodele calitative au o arie mai restrânsă (se colectează date de la un număr restrâns de persoane). Cel mai des utilizate sunt discuțiile individuale și de grup, studiul documentelor școlare și al produselor realizate de elevi. Pentru a face o analiză coerentă, este de preferat ca profesorul să stabilească criteriile și indicatorii care să permită anumite delimitări pentru analiză și interpretare.

Metodele cantitative

Cercetarea cantitativă este un răspuns la necesitatea de a cuantifica date. O metodă de cercetare cantitativă implică o abordare numerică și/sau statistică în designul de cercetare. Leedy și Ormrod (2001) au afirmat că cercetarea cantitativă se concretizează în **chestionarea de opinii** (tip anchetă pe baza chestionarului) și în **experiment**, deoarece se construiește pe baza unor teorii existente, pe care le validează. Metodologia de cercetare cantitativă menține ipoteza unei paradigme empirice, pragmatice (cf. lui Creswell, 2003). Creswell afirmă că cercetarea cantitativă își are originea în științele exacte, în special în chimie și fizică. O calitate a acestei modalități de abordare a cercetării o constituie independența de cercetător oferind rezultate prin care se măsoară obiectiv realitatea. Concluziile care pot fi desprinse dintr-o cercetare cantitativă pot fi predictive, explicative și confirmative.

Există trei **clasificări cuprinzătoare de cercetare cantitativă**: *descriptivă*, *experimentală* și *de cauzalitate/comparativă* (Leedy și Ormrod, 2001).

- **Cercetarea descriptivă** este o metodă de cercetare de bază, care examinează situația, așa cum există în starea sa actuală. Cercetarea descriptivă implică identificarea unor atribute ale unui anumit fenomen bazat pe observații sau pe explorarea de corelații între două sau mai multe fenomene.

- În timpul **cercetărilor experimentale**, cercetătorul investighează modul de intervenție în grupul de studiu și apoi măsoară rezultatele schimbării introduse de

cercetător. Există trei tipuri de abordări de explorare: pre-experimentale, experimentale și cvasi-experimentale (Leedy & Ormrod). Designul de cercetare pre-experimentală implică o variabilă independentă care nu variază sau un grup de control care nu este selectat în mod aleatoriu. Campbell și Stanley (1963) au „aprobat” designul experimental adevărat, care oferă un grad mai ridicat de control în experiment și produce un grad mai mare de valabilitate. Adevăratele modele experimentale conduc la o abordare sistemică a colectării de date cantitative care implică modele matematice în analize. În cazul designului cvasi-experimental, avem o selecție nerandomizată a participanților la studiu. Prin urmare, controlul este limitat și adevărata experimentare nu este posibilă. Deoarece variabila nu poate fi controlată, valabilitatea poate fi discutabilă.

- În **cercetarea comparativă sau de cauzalitate**, cercetătorul examinează modul în care variabilele independente sunt afectate de variabilele dependente și identifică și validează relații de cauză și efect între variabilele. Designul factorial se concentrează pe două sau mai multe categorii de variabile independente, în comparație cu variabila dependentă (Vogt, 1999). Designul de cercetare cauzal/ comparativ oferă cercetătorului posibilitatea de a examina interacțiunea dintre variabilele independente și influența lor asupra variabilelor dependente.

Există mai multe **metode de cercetare** pentru a desfășura activități de cercetare cantitativă.

O etapă a demersului de planificare a unei cercetări este **stabilirea lotului de persoane/eșantionului** care participă la proiect (grup țintă). De obicei, pentru cercetarea experimentală este necesar să se constituie două grupe, una „martor” și cealaltă experimentală, care să aibă caracteristici relativ asemănătoare. Astfel, tipul de analiză va fi mai complex și este bine ca cele două grupe să conțină mai multe persoane.

Se poate surprinde un fenomen în dinamica sa prin aplicări ale instrumentelor la anumite intervale de timp (la ambele grupe trebuie aplicat același instrument în aceleași condiții), astfel încât să putem compara rezultatele obținute.

Metoda observației constă în urmărirea unor fenomene, așa cum se desfășoară ele în mod obișnuit.

În cazul unei *teme legate de motivație*, profesorul va observa anumiți indicatori ai motivației, stabiliți în funcție de scopurile urmărite și de teoria pe care își bazează demersul de cercetare. Durata poate fi îndelungată sau scurtă, de câte 10 minute (constând într-o anumită secvență a lecției).

Tabel 2. Avantaje / Limite ale metodei observației

Avantajele utilizării acestei metode	Limitele utilizării acestei metode
<ul style="list-style-type: none"> - Pot fi surprinse aspecte care nu sunt evidențiate prin chestionar. - Se obțin date referitoare la 	<ul style="list-style-type: none"> - Se referă la timpul de desfășurare pentru recoltarea datelor sau pentru codificări.

aspectele motivaționale care pot fi puse în legătură cu situații și cerințe diferite ca mod de structură și conținut. - Se examinează constructul motivațional în chiar contextul realității școlare.	
--	--

Această metodă însoțește de obicei toate celelalte metode. Instrumentul atașat acestei metode: *fișa de observație / planul de observație*.

O fișă va conține date generale și rubrici care urmează să fie completate, ca în următorul exemplu:

Fișă de observație

Numele și prenumele.....

Locul.....

Clasa.....

Data, ora

<i>CE OBSERVĂM?</i>	<i>DE CE?</i>	<i>CONSTATĂRI</i>
<i>Indicatori comportamentali / Constatări înregistrate</i>	<i>Presupuneri</i>	<i>Aprecieri personale</i>

Aceste informații vor fi apoi analizate și interpretate.

Metoda experimentului pedagogic. Cel mai simplu tip de experiment se realizează cu 2 grupe: grupa martor și grupa experimentală. Această metodă presupune crearea unei situații noi aplicate în grupa experimentală, în timp ce în grupa martor situația rămâne neschimbată. În general, se

pornește de la presupunerea că inovația va produce o schimbare, de exemplu rezultate școlare mai bune, o mai bună motivare a elevilor etc. Dacă nu există posibilitatea realizării unui experiment în adevăratul sens, se poate realiza un pseudo-experiment (fără clasă de control, în care se măsoară doar efectul unei intervenții).

Avem trei **categorii de variabile** pentru un experiment³:

- **variabile independente** - ceea ce introduce profesorul cercetător, inovația didactică (de exemplu, pentru obiectivul formulat avem: strategiile profesorului de a reduce anxietatea la ore);
- **variabile intermediare** - sunt de natura socială sau psihică (trăsături de personalitate și climat);
- **variabile dependente** - sunt variabilele care se modifică în urma aplicării inovației respective (exemplu rezultatele școlare).

Metoda anchetei se desfășoară pe baza unui plan și a unor întrebări formulate anterior și aplicate unei persoane sau grup de persoane (interview, focus grup). Sunt înregistrate răspunsurile (audio, video sau pe hârtie), ezităările, gesturile cu subînțeles, elemente de context.

Metoda chestionarului este o metodă de colectare a informațiilor utilizând un instrument numit chestionar. Întrebările dintr-un astfel de instrument pot fi închise, precodificate (cu răspunsuri la alegere), semideschise sau deschise. Răspunsurile pot fi scalate (metoda scărilor de opinii și opinii sau a scărilor de apreciere, o variantă a itemilor precodificați).

³Ioan Nicola, Domică Farcaș, 1993 EDP, p.109.

Tabel 3. Avantaje / Limite ale metodei anchetei prin chestionar și interviu

Avantajele utilizării chestionarelor și interviurilor	Limitele utilizării chestionarelor și interviurilor
<p>- Utilizate pentru măsurarea unor opinii, convingeri;</p> <p>- nu ridică probleme de administrare;</p> <p>- răspunsurile pot fi cu ușurință transformate în scoruri exprimate numeric și o analiză statistică.</p>	<p>- Pot exista diferențe de vârstă și de capacitate de înțelegere între persoanele chestionate și de aceea se vor înțelege diferit itemii;</p> <p>- Lipsa completitudinii: este posibil ca itemul respectiv să nu acopere complexitatea fenomenului studiat.</p> <p>- Dacă nu se asigură anonimatul, răspunsurile pot reflecta așteptările sociale și nu realitatea.</p>

Exemplu de chestionar

Pentru a vedea dacă subiectul este motivat intrinsec/extrinsec, Susan Harter (adeptă a teoriei motivației pentru competență) a realizat o scală de evaluare bazată pe 5 dimensiuni:

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

CHESTIONAR PENTRU ELEVI

Școala

Clasa

Dragi copii, vă rugăm să vă exprimați în mod liber opinia despre felul în care învață fiecare dintre voi.

1. *Încearcă să-ți amintești niște experiențe/activități de învățare care ți-au plăcut sau ți s-au părut utile/folositoare. Poți să spui din ce cauză le consideri așa? (încercuiește o singură variantă de răspuns)*

- a. Curiozitatea de a descoperi/învăța lucruri noi;*
- b. Dorința de a mă afirma în ochii profesorului și ai colegilor;*
- c. Faptul că știu cum să învăț, cum să-mi rezolv temele pentru acasă;*
- d. Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii;*
- e. Gândul că voi fi răsplătit imediat de părinți mei;*
- f. Unica/principala mea datorie este să învăț;*

2. *În general, ce te face/ce te determină să te apuci de învățat? [eventual, dată o mică listă de motive de către cercetător]*

.....

3. *Au fost situații când ai reușit să înveți niște lucruri dificile sau să faci niște activități școlare plictisitoare? Dacă da, te rog să dai 2 exemple.*

.....

4. *În tabelul de mai jos sunt scrise 4 motive care determină/influențează succesul la școală. Completează*

rubrica din mijloc cu procentele care crezi tu că sunt potrivite pentru fiecare din cele 4 motive (în așa fel încât, adunate, procentele = 100%). Completează rubrica din dreapta cu 1-2 exemple pentru fiecare din cele 4 motive de succes la învățătură.

<i>Elevul/eleva are o bună metodă de învățare</i>	<i>%</i>	
<i>Norocul (exemple: întrebări ușoare din partea profesorului; un extemporal din singura lecție pregătită acasă etc.)</i>	<i>%</i>	
<i>Inteligența elevului/eleveii și alte calități personale</i>	<i>%</i>	
<i>Condiții favorabile (de exemplu: un profesor foarte bun; ajutor la pregătirea lecțiilor din partea familiei etc.)</i>	<i>%</i>	
	<i>100%</i>	

Bibliografie selectivă

****Increasing Student Success Through Instruction in Self-Determination.*

Disponibil la adresa:

<http://www.apa.org/research/action/success.aspx> Accesat la data de 30 sept. 2015.

***Office, USA, Material disponibil la:

<http://ngsd.org/news/promoting-self-determination-practice-guide>
Accesat la data 30 sept. 2015.

****Raport de cercetare Proiect Know How 2 Learn. Documentare Științifică.* Elaborat în cadrul Proiectului LLP/LdV/TOI/2007/IRL-507
Disponibil la adresa:

[http://www.knowhow2learn.net/pub/R7/Romanian/Research%20Report%20-%20Scientific%20Underpinnings%20\(RO\).pdf](http://www.knowhow2learn.net/pub/R7/Romanian/Research%20Report%20-%20Scientific%20Underpinnings%20(RO).pdf) Accesat la data de 30 sept. 2015.

Neacșu, I. (coord.), 2012, *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare*, Cap. Învățarea școlară și motivația învățării școlare, 2012. Material disponibil la:
http://www.cmbrae.ro/upload/Raport_Studiu_motivatia_in_invatare_v1.pdf Accesat la data 30 sept.2013.

Albu, Gabriel, 2002, *În căutarea educației autentice*, Editura Polirom, Iași.

Allport, G. W. , 1991, *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Ausubel, D., Robinson, F. 1981. *Învățarea în școală – O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bempechat, J., Mirny, A., 2005: *Achievement Motivation*, in : S.J.Farenga, D.Ness(editors): *Encyclopedia of Education and Human Development*, New York, M.E.Sharpe, Armonk, vol.2.

Beni, R.De, Moe A.: *Motivazione e apprendimento*. Document disponibil la <http://doc.studenti.it/appunti/psicologia-generale/motivazione-apprendimento-de-beni-mo.html> Accesat la data 30 sept. 2015.

Black, A.E., Deci, E.L., *The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective*, în *Science Education*, Vol. 84, Issue 6, pg. 740–756, 2000.

Bouchal, L. *Comment susciter chez les eleves le goût d'apprendre?*. Material disponibil la: <http://peysseri.perso.neuf.fr/PE2006/GFP03/MEM2007GFP03/GoutApprendre.pdf>. Accesat la data 30 sept.2015.

Brophy, J. 2004. *Looking Back and Ahead: Integrating Motivational Goals into Your Planning and Teaching*. În: *Motivating Students to Learn*.

Calotă E. Teza de doctorat. Material disponibil la: <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Ianuarie/Calota%20Emilia%20-%20Invatarea%20motivata%20la%20elevii%20de%2010-15%20ani/REZUMATUL2.pdf>. Accesat la data 30 sept.2015.

Cazan, A.-M., 2014 *Strategii de învățare autoreglată în context academic*. Teză de doctorat, Universitatea din București.

Cuciureanu, M. (coord.) , 2014, *Cultura elevilor și învățarea*, ISE.

de Charms, R., 1977, *Pawn or origin? Enhancing motivation in dissaffected youth*, în *Educational Leadership*, March 1977, pp. 444-448. Material disponibil la:

https://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAAahUKEwiQ0vXRxfvHAhWcmR4KHfLcCOU&url=http%3A%2F%2Fwww.ascd.org%2FASCD%2Fpdf%2Fjournals%2Fed_lead%2Fel_197703_decharms.pdf&usg=AFQjCNHu50LU6zzEbzkD3eaeNurX3Ridg Accesat la data 30 sept.2015.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M., 1991. *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, în *Educational psychologist*, 26 (3 & 4), pg. 325-346.

Deci, E.L, Koestner, R., Ryan, R.M., 2001, *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, în *Review of Educational Research*, Vol 71, Nr 1, pp. 1-27

Deci, E.L., 2009, *Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective*, în *Theory and Research in Education*, vol 7 (2) pp. 244-253

Deci, E.L., Ryan, R. M., Williams, G.C., 1996, *Need satisfaction and the self-regulation of learning*, în *Learning and Individual Differences*, Vol 8, Nr 3, pg. 165-183

Demierbe C.& Malaise St. *La motivation scolaire. Comprendre la motivation pour la favoriser*. Material disponibil la:
http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Documents/121011_La-motivation-scolaire.pdf . Accesat la data 30 sept.2015.

Dweck, C.S, 1989, *Motivation*, în Lesgold A. și Glaser R. (editori), *Foundations for a psychology of education* (pg. 87-136), Hillsdale: Erlbaum

Dweck, C.S, Leggett, E.L., 1998, *A social-cognitive approach to motivation and personality*, *Psychological Review*, Vol. 95, Nr.2, pp. 256-273

Dweck, C.S., 2000, *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia: Taylor and Francis / Psychology Press

Dweck, C.S., 2002 – *Development of ability conceptions*, în Wigfield, A. și Eccles, J. (editori), *Development of achievement motivation* (pg. 57-88), San Diego: Academic Press

Dweck, C.S., 2006, *Mindset. The new psychology of success*, New York: Random House

Elliot, A.J., Dweck, C.S., 2005, *Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation*, în Elliot, A.J. și Dweck, C.S. (editori), *Handbook of Competence and Motivation* (pg. 3-12), New York: The Guilford Press

Graham, S., Weiner B., 1996, *Theories and principles of motivation*, în

Berliner, D. C. și Calfee, R. C., (editori), *Handbook of educational psychology* (pg. 63-84), New York: Macmillan Library Reference

Guay, F., Ratelle, C.F., Chanal, J., 2008, *Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education*, în *Canadian Psychology*, Vol. 49, Nr. 3, pp. 233–240

Hardre, P.L., Reeve, J., 2003, *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of highschool*, în *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, Nr. 2, 347–356
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf. Accesat la data 30 sept.2015.

Hunter, M., Barker, G. , 1987 *It at first ...: Attribution Theory in the Classroom*. În: *Educational Leadership*, 45(2).

Lacroix M.È., Potvin, P *La motivation scolaire*. Material disponibil la:<http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/> . Accesat la data 30 sept.2015.

Loman, S., Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Jorner, R., Walker, H., 2010. *Promoting Self-Determination: A Practice Guide*.

Loman, S., Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Jorner, R., Walker, H., 2010, *Promoting Self-Determination: A Practice Guide*, National Gateway to Self Determination National

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

https://www.google.ro/?gws_rd=cr&ei=PdnKUvHoLpKkyAOnt4DIDA#safe=active&q=Isabelle+LYONNET+Les+facteurs+de+la+motivation+scolaire++Eclairage+th%C3%A9orique .Accesat la data 30 sept.2015.

McCombs, B., *Developing Responsible and Autonomous Learners: A Key to Motivating Students. Teacher's Modules*, Material disponibil la:
<http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx> Accesat la data 30 sept.2015.

Mecce, J.L., Anderman, E.M., Anderman, L.H. , 2006. *Classroom Goal Structure, Student Motivation and Academic Achievement*. In: *Annual Review of Psychology*, 57.

Niemiec, C.P., Ryan R.M., 2009, *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice*, în *Theory and Research in Education*, vol. 7 (2) pg. 133–144, Disponibil la adresa:

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf. Accesat la data de 30 sept. 2015.

Ph. Dessus, IUFM Grenoble. *La motivation en milieu scolaire*» Material disponibil la:

<http://webcom.upmfgrenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html> Accesat la data 30 sept.2013.

Popenici, Șt. (coord.), 2005 *Motivația învățării și reușita socială*. București: ISE.

Popenici, Șt., Fartușnic, C., 2009. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: DPH.

Reeve, J., 2012, *A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement*, în Christenson, S.L. et al. (editori), *Handbook of Research on Student Engagement* (pg. 149-172), Springer Science+Business Media

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., Omura, M., 2002, *Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity*, în *Motivation and Emotion*, Vol. 26, Nr. 3, pp. 183-207

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick B.C., Ryan, M.R., 1992, *Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in motivation and learning*, în *Motivation and emotion*, Vol. 16, Nr. 3, pg. 165-181

Ryan R.M., Niemiec C.P., 2009, *Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating?*, în *Theory and Research in Education*, vol. 7 (2) pp. 263–272

Ryan, R.M., Deci, E.L., 2000, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, în *American Psychologist*, Vol. 55, Nr. 1, pg. 68-78.

Stănculescu, E. *Teza de doctorat*. Material disponibil la: <http://elisabetastanculescu.ro/2015/07/renuntati-la-educatia-centrata-pe-note-premii-ierarhii/>) Accesat la data 30 sept.2013.

Stănculescu, E. , 2008 *Psihologia educației: de la teorie la practică*. Editura Universitară.

Urdu, T., Turner, J.C. , 2005 *Competence Motivation in the Classroom*. In: A. Elliot, C. Dweck (eds.) : *Handbook of Competence and Motivation*, New York, Guilford Press.

Viau, R. *La motivation -condition de la réussite*. Material disponibil la: <https://www.google.ro/#safe=active&q=la+motivation+condition+essentielle+de+la+r%C3%A9ussite+rolland+viau>. Accesat la data 30 sept.2013.

Viau, R., « *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*» Revue VIE PÉDAGOGIQUE, no 115, avril et mai 2000, p. 5 à 8. Material disponibil la: <https://www.google.ro/#safe=active&q=%E2%80%A2%09Rolland+Viau+%C2%AB+La+motivation+en+contexte+scolaire:+les+r%C3%A9sultats+de+la+recherche+en+quinze+questions> Accesat la data 30 sept.2013.

Viau, R., *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Material disponibil la: http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves Accesat la data 30 sept.2013.

Viau, R., *L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?* Material disponibil la: <http://iderudit.org/iderudit/55820ac> Accesat la data 30 sept.2013.

Viau, R., *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Material disponibil la: www.enseignement.be/download.php?do Accesat la data 30 sept.2013.

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

Material disponibil la:<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm> Accesat la data 30 sept.2013.

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

<http://www.selfdeterminationtheory.org/domains/education-domain>

<http://archive.sciencewatch.com/inter/aut/2010/10-aug/10augRyan1/>

<http://www.education.com/reference/article/self-determination-theory-of-motivation/>

Alte resurse electronice utile cadrelor didactice:

<https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-lackmotivation/lackmotivation-01.html> - strategii didactice pentru identificarea, prevenirea, depășirea lipsei de motivație pentru învățare a elevilor

<https://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html> - principii de predare (strategii stabilire a obiectivelor învățării, de evaluare, de instruire – activități la clasă)

<https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/step1-problem/index.html> - răspunsuri în termeni de strategii educaționale la problemele de învățare ale elevilor

Despre rolul greșelii în învățare:

<http://www.education.com/magazine/article/five-subjects-failure-underrated/>

"Promoting Self - Determination: A Practice Guide. Iunie 2010":

http://ngsd.org/sites/default/files/promoting_self-determination_a_practice_guide.pdf

PACER Resources on self-determination:

<http://www.pacer.org/transition/learning-center/independent-community-living/self-determination.asp>

Dweck, despre educarea abilității și a reușitei în învățare prin stimularea efortului și a strategiilor de învățare:

http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat010.shtml