

Exemple

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

<p>ASLA Ibrahim</p>	<p>STARICOV ESTELA, 2015 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md)</p>
<p>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.</p>	<p>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>
<p>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>	<p>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>
<p>p.10 Societatea arabă-israeliană cuprinde aproximativ 20% din populația Israelului. Arabii sunt o minoritate băștinașă în Israel.</p>	<p>JARJOURA BASMA, 2016 MOLDOVA STATE UNIVERSITY (usm.md) Autoreferat p.3 Societatea arabă-israeliană cuprinde aproximativ 20% din populația Israelului [91].</p>
	<p>STARICOV ESTELA, 2015 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md)</p>
<p>p.11 Nici problema motivației învățării nu este una nouă, ea a fost abordată într-un șir de studii pedagogice, psihologice, psihosociale</p>	<p>p.3 autoreferat Formarea motivației învățării nu este o problemă nouă, ea a fost abordată într-un șir de cercetări psihologice și pedagogice:</p>
<p>p.12 Analiza publicațiilor la tema dată ale autorilor din Republica Moldova și din România permite</p>	<p>pp.3-4 În Republica Moldova,</p>

<p>evidențierea mai multor abordări în comprehensiunea fenomenului studiat. M.Șevciuc identifică interesele cognitive ale elevilor din ciclul primar [68]; L. Poștan 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].</p>	<p>problematica intereselor cognitive ale 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. Poștan [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>
<p>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>	<p>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, și reprezentanții teoriilor motivaționale ale afectivității: R. W. Leeper și C. G. Jung, dar și pe A. Maslow cu teoria nevoilor personalității, în general.</p>
<p>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</p> <p>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> <p>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>	<p>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>
<p>p.21</p>	<p>pp.16-17 Pe scurt, prin caracterul ei propulsator și tensional, motivația răscolește și reasează, sedimentează și amplifică viața psihică a individului.</p>

<p>E. Guilane-Nachez [31] afirmă că motivația este formată din:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> scop precis, clar și măsurabil, fiind foarte important, într-o situație de viață; • <input type="checkbox"/> înțelegerea clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv; • <input type="checkbox"/> voință fermă și matură; • <input type="checkbox"/> credința că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul; • <input type="checkbox"/> convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni; • <input type="checkbox"/> dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei; • <input type="checkbox"/> identificarea și stabilirea unor strategii; • <input type="checkbox"/> pregătirea pentru a fi flexibili și adaptabili în demersurile pentru atingerea scopului. 	<p>E. Guilane-Nachez [49] susține că motivația cuprinde:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) un scop precis, clar și chiar cuantificat (ce? pentru ce? pentru când? cât? unde? cum?); 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 încremeniți, nici rigizi în demersurile (noastre) pentru atingerea scopului, ci flexibili și adaptabili;
<p>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>	<p>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>
<p>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>	<p>p.24 Motivul este – după A. Cosmovici – <i>acel fenomen psihic cu rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei</i>; el este o cauză principală a conduitei noastre [24, p. 198].</p>
<p>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>	<p>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>
<p>p.22</p>	<p>p.24</p>

<p>P. Golu arată că motivul, ca mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete, are un șir de caracteristici [29].</p> <p><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.</p> <p><i>Intensitatea</i>, care exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție.</p> <p><i>Duratai</i>, care exprimă timpul de menținere a motivului în stare activă dominantă.</p> <p><i>Nivelul de integrare</i>, care se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului.</p>	<p>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. 675], presupune următoarele caracteristici:</p> <p><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.</p> <p><i>Intensitatea</i> exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție.</p> <p><i>Duratai</i>, care exprimă timpul de menținere a motivului în stare activă dominantă.</p> <p><i>Nivelul de integrare</i>, care se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului.</p>
<p>p.22</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>pp.25-26</p> <p>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</i> constituie/reprezintă <i>mobilul care declanșează, susține energetic și orientează acțiunea, un anumit comportament</i>. Prin urmare, motivul are două dimensiuni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dimensiunea energizantă (dinamogenă); – dimensiunea orientativă (direcțională).
<p>p.23</p> <p>Trebuințele reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității.</p> <p>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].</p> <p>Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, care are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligație socială.</p> <p>Nesatisfacerea trebuințelor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a individului [67, 95, 142].</p> <p>Totodată, menționăm că există diverse tipuri de trebuințe.</p> <p>În funcție de geneza și de conținutul trebuințelor, cunoaștem:</p> <p>a) trebuințe primare – înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului și</p>	<p>pp.19-20</p> <p><i>Trebuințele</i> reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității, forțele ei motrice cele mai puternice.</p> <p>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].</p> <p>Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, iar această necesitate are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligația socială [p. 135, 162-163].</p> <p>Nesatisfacerea lor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a individului [93, p. 108].</p> <p>În funcție de geneza și de conținutul lor, există:</p> <p>a) <i>trebuințe primare</i> - înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului. Ele includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – trebuințele biologice (organice): de foame, sete, apărare (protecție), sexuală, de odihnă; – trebuințele fiziologice (sau funcționale): de

<p>trebuințe secundare – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului;</p> <p>b) trebuințe spirituale: etice, estetice, religioase și trebuințe sociale: de comunicare, cooperare, stimă și respect.</p> <p>Analizând trebuințele, A.Maslow [142] face distincție între trebuințele de deficit și cele de dezvoltare, care sunt repartizate în:</p> <ul style="list-style-type: none"> • □trebuințele de deficit (de siguranță, de iubire, de stimă) vizează bunăstarea fiziologică/ fizică a individului; aceste trebuințe fiind satisfăcute, motivația persoanei diminuează; • □trebuințele de dezvoltare (de cunoaștere, înțelegere, apreciere) vizează bunăstarea psihologică/ spirituală a individului; aceste trebuințe fiind satisfăcute, motivația persoanei nu diminuează. <p>Concomitent cu conceptul de trebuințe, Maslow introduce și conceptul de nevoie de autorealizare, caracterizat printr-o multitudine de dimensiuni – concept care vizează sănătatea psihică a individului [142].</p>	<p>mișcare, de relaxare-descărcare;</p> <p>Trebuințele primare sunt comune animalului și omului. La om, ele sunt modelate sociocultural;</p> <p>b) <i>trebuințele secundare</i> – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului, care cuprind:</p> <ul style="list-style-type: none"> – trebuințe materiale: de locuință, confort, unelte și instrumente; – trebuințe spirituale: de cunoaștere (cognitive), etice, estetice, religioase, de autorealizare (realizare a propriei personalități); – trebuințe sociale: de comunicare, apartenență și integrare socială, cooperare, stimă și respect. <p>Ele se formează sub influența culturii și mediului social, <i>în procesul educației sau al imitației</i> (nevoia de a fuma, de a vedea un film, de a avea un automobil etc.).</p> <p>Maslow face distincția între trebuințele de deficit (<i>deficiency needs</i>) și cele de dezvoltare (<i>growth needs</i>).</p>
<p>p.23</p> <p>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>	<p>p.22</p> <p>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:</p>
<p>pp.23-24</p> <p>Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană. Interesele sunt structuri motivaționale complexe;</p> <p>în structura lor psihică intră elemente cognitive, afective, volitive. Interesele, ca orientare spre activitate, presupun existența unor cunoștințe, a activismului mental,</p> <p>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.</p>	<p>pp.27-28</p> <p>Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană ce implică ...</p> <p>Interesele sunt structuri (formațiuni) motivaționale mai complexe decât cele reținute și analizate anterior, deoarece implică organizare, constanță și eficiență;</p> <p>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 mental, trăirea ei ca o stare agreabilă/deziderabilă, care produce plăcere și care, totodată, împinge la acțiune, spre control, implicând hotărâre, perseverență.</p> <p>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</p>

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]. 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

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. 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

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 [61, p.195].

Este demn de precizat că *nu orice idee este o convingere*, 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

<p>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].</p>	<p>motivațional-finalistă, tendința având un caracter mai mult conștientizat și cu o cotă valorică crescută de performanță și autorealizare, angajare afectiv-voluntară, 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</p>
<p>Sursa [52] – teza de doctor habilitat a conducătorului științific – C. Platon</p>	<p>CAROLINA PLATON, teza de doctor habilitat Teoria și metodologia evaluării în învățămîntul universitar [82] DELORME C. <i>Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie. Education permanente, 1986, n. 85, p. 5-16.</i></p>
<p>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 învățămînt, 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> <p>p.36 Construirea unei secvențe prin obiective (integrând obiectivele generale, intermediare, operaționale) devenea un fel de 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</p>	<p>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 învățămînt, aplicînd 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.</p> <p>Construirea unei secvențe prin obiective (integrînd 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 decît pentru cei formați. Această pregătire rațională constituie o încercare, în primul rînd, pentru formator. Are el într-adevăr "idei clare"? Știe el precis ce trebuie de luat în considerație și ce</p>

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].

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. Istoricește, 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

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.

p.22

Pedagogia obiectivelor relaționează strîns cu evaluarea. În măsura în care gîndirea prin obiective a influențat organizarea învățămîntului, instaurînd noi exigențe de rigoare, ea a transformat, într-un anumit mod, problematica de evaluare. Istoricește, lucrările în evaluare au succedat lucrările privind obiectivele pedagogice de parcă cele din urmă au constituit prealabilul.

Cîmpul 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 rămînînd 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. Centrîndu-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 atît fenomenele aleatorii, cît 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

<p>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 interogată 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> <p>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. Or, obiectivele pedagogice constituie prealabilul unui lucru de inovare [52]</p>	<p>altădată evaluarea</p> <p>era concepută mai degrabă ca normativă, punând 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 etapa prealabilă a unui lucru de inovare a practicilor de evaluare.</p>
<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>pp.65-66 Astfel, motivele pentru care elevul învață sunt următoarele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>IȘE (România), 2015 MOTIVAȚIA ELEVILOR ȘI ÎNVĂȚAREA - PDF Free Download (docplayer.net) <u>Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf (ise.ro)</u> 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</p>

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 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 *Ce îi ajută pe elevi să fie mai motivați?* 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).

pp.66-67

La întrebarea *De ce au nevoie elevii pentru succes profesional?* 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 aceiași ordine 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

p.29

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. 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%).

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).

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

<p>religie etc.</p> <p>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. 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].</p>	<p>Palestinienii sunt o minoritate băștinașă în Israel.</p> <p>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 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. Implicațiile eșecurilor în cadrul populației</p>
<p>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</p>	<p>p.7 4. Cercetarea realizată de noi ia în considerație contextul psihosocial și pedagogic al învățării, care afectează minoritatea băștinașă specifică și efectele acestuia asupra</p>

<p>acestui asupra motivației studenților. Se menționează că minoritatea arabă se diferențiază prin specificul său cultural, sociodemografic 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>	<p>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;</p> <p>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>
<p>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.).</p>	<p>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>
	<p>Carolina PLATON teza de doctor habilitat</p>

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.).

pp.105-106

Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar

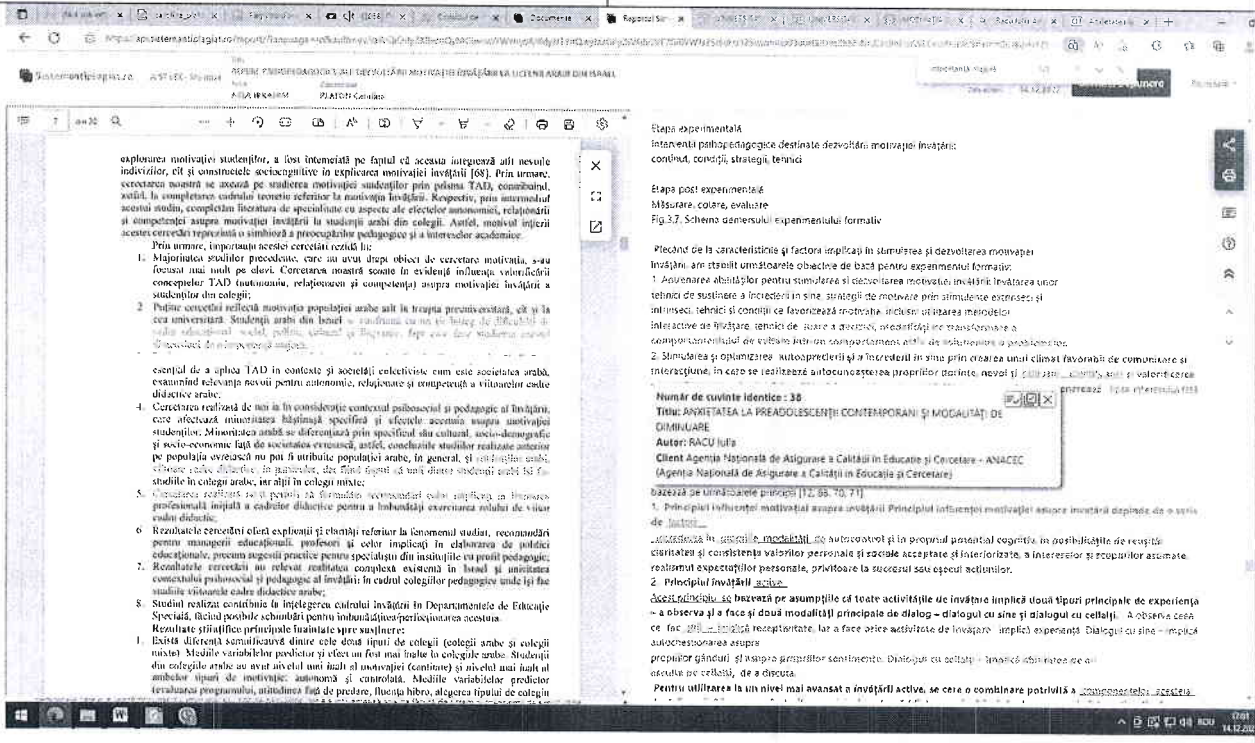
p.57

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.

Teza dnei Iulia RACU, 2011



p.107-108

1. Principiul influenței motivației asupra învățării
Principiul influenței motivației asupra învățării depinde de o serie de factori:

STARICOV ESTELA, 2015
UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
(cnaa.md)
p.64

Principiul influenței motivației asupra învățării depinde de o serie de factori [6, p. 67]:

- □ 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 asumțiile că toate

activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență – *a observa și a face* și două modalități principale de dialog – *dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți*. 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 discuta.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active, se cere o combinație potrivită a componentelor acesteia: 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

- 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;
- sistemul motivațional care stă la bază

pp.62-63

Principiul învățării active se bazează pe asumțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa și a face) și două modalități principale de dialog (dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți) [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-i 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 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

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.

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.

pp.108-109

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 confrunta ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și

aplicate impropriu în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare [34].

Studentii 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 simplu 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 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

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 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.

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 confrunta 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.

↳ Studenții 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, învață. Altfel spus, dacă studenții își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.

Principii 4-8 de la p.109, Cât și programul de intervenție psihopedagogice, pp.109-110

RACU Iulia

Metadate

Avertismente și alerte

Caractere din alte alfabeturi

Caractere din alte alfabeturi	0	1
Extindere	0	0
Micro-spacii	0	0
Caractere albe	0	0
Parafrazări (SmartMarks)	a	481

Detalii Similitudini

CS1	17.85%
CS2	10.77%
Cit	0.19%

25 Lungime în cuvinte

44081 Lungime în caractere

318595 Lungime în caractere

Listele similitudinilor

Programul de intervenție psihopedagogică privind stimularea și dezvoltarea motivației învățării

Tablea 3-11. Program de intervenție psihopedagogică privind stimularea și dezvoltarea motivației învățării

Systeme de Informații | Anul III - Studii | Titlu: REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI ÎN VĂTĂRII LA ULENII ANAII DIN RAJUL | Autor: ANIA IIRAHIM | Coautor: PLATON Cărbăia

Metadate

Avertismente și alerte

Caractere din altele alfabete: 1
 Extinder: 0
 Micro-spaii: 0
 Caractere albe: 0
 Parafrazări (SmartMarks): 481

Detalii Similitudini

17.85% CS1
 10.77% CS2
 0.19% CIT

25
 44081
 318595

Listele similitudinilor

Cele mai lungi 10 fragmente

Astfel, programul de intervenție psihopedagogică are o structură metodologică care a cuprins... cercetării și se constituie din trei etape.

1. **Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante** include facilitarea realității în grupul de liceeni, stabilirea motivației și propunerea din partea participanților. Activitatea re... etapă au liceenilor de explorare a caracteristicilor personale și de exerciții a scrii exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive... o ambiență în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, a-n stabilit o atmosferă pozitivă reciproc de încredere, bunăvoință și cooperare deschisă. **La prima ședință formativă au fost discutate liceenii un șir de reguli care au fost respectate pe parcursul întregului program** format:

- să se respecte reciproc;
- să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să primească și să asculte atenț;
- să înțeleagă că pot fi mai multe decât un singur răspuns „corect”;
- să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile.

2. Etapa psihopedagogică a 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 autorreglare, precum și pe comportamentul care include stabilirea liceenilor în sine, a respectului de sine, a ascultării și cooperării, încrederea, creativității, spontaneității și umorului, precum și pe învățarea de relaționare și integrare socială. Toate activitățile au fost realizate prin:

- stimularea deschisă, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calitate, capabil să extindă sferelor și a domeniilor de activitate de sine stătătoare și conștiente;

Număr de cuvinte identice : 145
 Titlu: ANXIETATEA LA PREAADOLESCENȚII CONTEMPORANI ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE
 Autor: RACU Iulia
 Client Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare - ANACEC (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare)

valorificarea intervențiilor, a gândirii și a conștiinței - modelarea intervențiilor de către profesori, etapele posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și interpretarea lor pe roluri „ca în viața reală” - stabilirea și exercitarea diferitelor tipuri de modele de comportament, de acțiune; de reidentificare pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, de necesități, interese și valori - elaborarea unui model de grijă în interior în încercările de a obține succes - înlăturarea perspectivei de manifestare etc

3. Etapa consolidării, a totalității activităților din cadrul programului în sine, etapa programului de intervenție realizat prin modalitățile prezentate în continuare - consolidarea activității prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a liceenilor în situațiile de familie, școală, club și grup de comunitate - discutarea în grup a rezultatelor

Systeme de Informații | Anul III - Studii | Titlu: REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI ÎN VĂTĂRII LA ULENII ANAII DIN RAJUL | Autor: ANIA IIRAHIM | Coautor: PLATON Cărbăia

Metadate

Avertismente și alerte

Caractere din altele alfabete: 1
 Extinder: 0
 Micro-spaii: 0
 Caractere albe: 0
 Parafrazări (SmartMarks): 481

Detalii Similitudini

17.85% CS1
 10.77% CS2
 0.19% CIT

25
 44081
 318595

Listele similitudinilor

Cele mai lungi 10 fragmente

reusarea și mersul din pașii, scutirea consecutivă liceenilor atmosferă de încredere, securitate și adaptate ritmulu la o temă anume, aceste tehnici au fost folosite, cu evadare, pentru intervențiile în tabloul...

1. Substanța intervenției (1 - 2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapelor reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și dezvoltarea multitudine de reacții emoționale negative (frică, neliniște, anxietate) a comportamentelor psihologice stabilirea modelelor de comportament eficiente, sigure, pozitive, care să genereze conștientizarea și faci faci ședințele.

114.

colaborare să interacționeze adecvat cu cel din jur: profesori, semenii, săriniți în diverse situații.

1. Substanța intervenției (7 - 10 minute) reprezintă activitatea ședinței, debutul și evidențierea obiectivelor intervenției.

Număr de cuvinte identice : 15
 Titlu: ANXIETATEA LA PREAADOLESCENȚII CONTEMPORANI ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE
 Autor: RACU Iulia
 Client Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare - ANACEC (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare)

1. Metode

Intervenția prin cooperare psihopedagogică permite înțelegerea conceptuală în mai mare măsură decât învățarea prin metode tradiționale, iar beneficiile se manifestă în moduri diferite și facilitează cooperarea comunicarea și flexibilitatea gândirii între alții. Astfel se împartă psihopedagogică în 44 persoane și fiecare grupă are în față astfel: fiecare elev din grupă își alege o parte (1/4, 1/3, 1/2, 2/3, 3/4, 4/5) și învață astfel încât să a proceda colegilor de grup. În acest mod, fiecare copil se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grup. de activități psihopedagogice se pot grupa cu colegii din celelalte grupe, astfel încât să colaboreze/cooperare în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală. Folosirea portofoliului personal psihopedagogic, ca mijloc de înregistrare a progresului școlar psihopedagogic a facilitat auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce privește atingerea scopurilor de învățare psihopedagogice propuse de elev. Folosirea acestui instrument include pentru monitorizarea și modificarea reacțiilor emoționale. Reținerile perceptiv-cognitive a elevilor psihopedagogice în sensul explicitării, înținerii utilizării acestora pentru monitorizarea progresului și atingerea obiectivelor de învățare psihopedagogice propuse personal; identificarea reacțiilor acestor obiective la examini pentru evaluarea progresului în învățare științific de conformarea la standardele naționale de evaluare impuse tuturor elevilor. Facilitarea ședințelor psihopedagogice și handicrașilor psihopedagogice.

1. psihopedagogice școlilor de idei și informații, permițând o mai bună fundamentare și psihopedagogice.

p.129 Concluzie nr.1

Scopurile, obiectivele învățării, expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare, credințele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării (Capitolele 1, 2).

p.12

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.

The image shows a digital scan of a journal page with a complex layout. It includes a main text area on the left, a sidebar on the right with a table of contents, and a footer with a logo and contact information. The text discusses educational psychology, specifically focusing on student motivation and the application of Maslow's theory of needs in a classroom setting. There are several callouts and annotations throughout the page, including a large 'Image Hosted by' watermark at the bottom.

Științele Școlii
 Nr. 12 (2022)
 ISSN 2257-1002

Articol științific
 Titlu: **ANXIETATEA LA PREADOLEȘTENȚĂ CONTEMPORANĂ ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE**
 Autor: **RACU Iuliu**
 Client: **Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare - ANACEC**
 (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare)

Număr de cuvinte identice : 38
 Titlu: **ANXIETATEA LA PREADOLEȘTENȚĂ CONTEMPORANĂ ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE**
 Autor: **RACU Iuliu**
 Client: **Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare - ANACEC**
 (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare)

Număr de cuvinte identice : 19
 Titlu: **CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚII DIN DOMENIUL PEDAGOGIC**
 Autor: **STARICOM Ecaterina**
 Client: **Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare - ANACEC**
 (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare)

Image Hosted by
 UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA (cnaa.md)