



Finanțat de
Uniunea Europeană
NextGenerationEU



Planul Național
de Redresare și Reziliență

LICEUL TEORETIC „GRIGORE MOISIL” TIMIȘOARA

GHID DE MENTORAT ȘI TUTORAT

pentru elevii claselor a VIII-a și a XII-a

**De ce avem nevoie de sprijin, mentorat și tutorat în
învățare**

Material realizat în cadrul proiectului

„Inovație pentru educație la Moisil Timișoara”

Contract de finanțare nr. 14131/10.12.2024

Autori material: *prof. Iovănel Georgeta, prof. Domokos Voichița, prof. Isac-Marișescu Oana-Maria, prof. Kali Adrian Matei, prof. Jurca Teodora, prof. Danciu Claudia Elena, prof. Voian Laura, prof. Ciuleanu Cristina, prof. Precup Luminița-Dorina, prof. Dan Anca-Miruna, prof. Alexandrescu Cristina, prof. Nechitescu Ecaterina Teodora*

Coordonator: *prof. Gurzun Maria Magdalena*

Revizie editorială și adaptare pentru publicare:

Liceul Teoretic „Grigore Moisil” Timișoara

Timișoara, 2026

Cuprins

INTRODUCERE De ce avem nevoie de sprijin, mentorat și tutorat în învățare	10
CAPITOLUL 1 Cum învață elevii eficient înaintea examenelor.....	13
1.1. Scopul capitolului.....	13
1.2. Context educațional.....	13
1.3. Repere teoretice scurte.....	13
1.3.1. Iluzia cunoașterii: de ce cititul pasiv nu este suficient.....	13
1.3.2. Recapitularea activă (autotestarea).....	14
1.3.3. Repetarea spațiată.....	14
1.3.4. Organizarea informației: scheme, nu pagini.....	14
1.3.5. Greșeala ca informație.....	15
1.4. Strategii practice pentru elevi.....	15
1.5. Activitate aplicată: „Ce știu / Ce nu știu / Ce trebuie să clarific”.....	16
1.6. Instrumente practice.....	17
1.7. Din experiența proiectului.....	19
1.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	19
1.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	19
1.10. Concluzie.....	20
Bibliografie selectivă.....	20
CAPITOLUL 2 Organizarea timpului și construirea unui program realist de învățare.....	21
2.1. Scopul capitolului.....	21
2.2. Context educațional.....	21
2.3. Repere teoretice scurte.....	21
2.4. Strategii practice pentru elevi.....	22
2.5. Activitate aplicată: „Programul ideal vs. programul realist”	25

2.6. Instrumente practice.....	25
2.7. Din experiența proiectului.....	27
2.8. Recomandări pentru elevii claselor a VIII-a și a XII-a.....	27
2.9. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	28
2.10. Întrebări frecvente ale elevilor.....	29
2.11. Concluzie.....	29
Bibliografie selectivă.....	29
CAPITOLUL 3 Autocunoaștere: puncte tari, puncte vulnerabile și stil personal de învățare.....	30
3.1. Scopul capitolului.....	30
3.2. Context educațional.....	30
3.3. Repere teoretice scurte.....	31
3.3.1. Metacogniția: a învăța despre propriul mod de a învăța.....	31
3.3.2. Despre „stilurile de învățare”: ce spune, de fapt, cercetarea.....	32
3.3.3. Autoeficacitatea: încrederea construită pe dovezi.....	33
3.3.4. Abilitățile se dezvoltă: mentalitatea de creștere.....	33
3.4. Strategii practice pentru elevi.....	34
3.5. Activitate aplicată de grup: „Strategii care funcționează pentru mine”.....	35
3.6. Instrumente practice.....	36
3.7. Din experiența proiectului.....	38
3.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	39
3.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	40
3.10. Concluzie.....	41
Bibliografie selectivă.....	41
CAPITOLUL 4 Motivația pentru învățare: de la „trebuie” la „are sens”	42
4.1. Scopul capitolului.....	42
4.2. Context educațional.....	44
4.3. Repere teoretice scurte.....	44
4.3.1. Motivația externă și motivația internă.....	44
4.3.2. Cele trei nevoi care hrănesc motivația.....	44
4.3.3. Formula simplă a motivației: „pot” × „contează”	44
4.3.4. Motivația urmează acțiunea.....	45

4.4. Strategii practice pentru elevi.....	45
4.5. Activitate aplicată: „Harta motivației personale”	46
4.6. Instrumente practice.....	47
4.7. Din experiența proiectului.....	48
4.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	49
4.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	49
4.10. Concluzie.....	50
Bibliografie selectivă.....	50
CAPITOLUL 5 Feedback-ul care ajută: cum primesc și cum folosesc elevii feedback-ul.....	51
5.1. Scopul capitolului.....	51
5.2. Context educațional.....	51
5.3. Repere teoretice.....	51
5.3.1. Cele trei întrebări la care răspunde feedback-ul bun.....	51
5.3.2. Nota nu este feedback.....	52
5.3.3. Feedback despre sarcină, despre proces, despre persoană.....	52
5.3.4. A ști să primești feedback este o competență.....	52
5.4. Strategii practice pentru elevi.....	53
5.5. Activitate aplicată: „Din greșală în strategie”	54
5.6. Instrumente practice.....	55
5.7. Din experiența proiectului.....	56
5.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	57
5.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	57
5.10. Concluzie.....	58
Bibliografie selectivă.....	58
CAPITOLUL 6 Autoevaluarea: cum învață elevul să își urmărească progresul.....	59
6.1. Scopul capitolului.....	59
6.2. Context educațional.....	59
6.3. Repere teoretice scurte.....	60
6.3.1. Autoevaluarea ca evaluare formativă.....	60
6.3.2. Metacogniția: a ști ce știi și ce nu știi.....	60
6.3.3. Calibrarea: apropierea dintre estimare și rezultat.....	60

6.3.4. Învățarea autoreglată.....	61
6.3.5. Rolul criteriilor și al exemplelor.....	61
6.4. Strategii practice pentru elevi.....	61
6.5. Activitate aplicată: „Eu, propriul meu corector”.....	63
6.6. Instrumente practice.....	64
6.7. Din experiența proiectului.....	67
6.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	68
6.9. Adaptări pentru clasa a VIII-a și clasa a XII-a.....	69
6.9.1. Clasa a VIII-a.....	69
6.9.2. Clasa a XII-a.....	69
6.9.3. Adaptări pe discipline.....	69
6.10. Întrebări frecvente ale elevilor.....	70
6.11. Concluzie.....	70
Bibliografie selectivă.....	70
CAPITOLUL 7 Învățarea prin colaborare: grupuri de studiu, colegi-mentori și sprijin reciproc.....	72
7.1. Scopul capitolului.....	72
7.2. Context educațional.....	72
7.3. Repere teoretice scurte.....	74
7.3.1. Efectul protejat: înveți cel mai bine ceea ce predai.....	74
7.3.2. Zona proximei dezvoltări și sprijinul între egali.....	74
7.3.3. Ce face un grup să producă, nu doar să stea împreună.....	74
7.3.4. Granița dintre sprijin și înlocuire.....	74
7.4. Strategii practice pentru elevi.....	74
7.5. Activitate aplicată: „Predă-i colegului tău”.....	76
7.6. Instrumente practice.....	77
7.7. Din experiența proiectului.....	78
7.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	79
7.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	79
7.10. Beneficiile învățării prin colaborare.....	80
7.11. Concluzie.....	80
Bibliografie selectivă.....	80

CAPITOLUL 8 Gestionarea emoțiilor înaintea testelor și examenelor.....	82
8.1. Scopul capitolului.....	82
8.2. Context educațional.....	82
8.3. Repere teoretice scurte.....	82
8.3.1. Emoția nu este dușmanul - supraactivarea este problema.....	82
8.3.2. Ce se întâmplă, de fapt, când „se goleşte mintea”.....	83
8.3.3. Cum interpretăm activarea: amenințare sau provocare.....	83
8.3.4. Pregătirea reală este cel mai bun anxiolitic.....	83
8.4. Strategii practice pentru elevi.....	83
8.5. Activitate aplicată: „Planul meu anti-panică”.....	85
8.6. Instrumente practice.....	85
8.7. Din experiența proiectului.....	88
8.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	88
8.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	89
8.10. Concluzie.....	89
Bibliografie selectivă.....	90
CAPITOLUL 9 Concentrare, atenție și igienă digitală.....	91
9.1. Scopul capitolului.....	91
9.2. Context educațional.....	91
9.3. Repere teoretice scurte.....	92
9.3.1. Atenția este o resursă limitată.....	92
9.3.2. Mitul multitaskingului.....	92
9.3.3. Costul ascuns al reluării atenției.....	92
9.3.4. De ce verificăm compulsiv: bucle de recompensă.....	92
9.3.5. Obişnuința cu „mai multe deodată” slăbește filtrul de distrageri.....	93
9.4. Strategii practice pentru elevi.....	93
9.5. Activități aplicate.....	94
9.5.1. Provocarea „Învăț fără distrageri” (7 zile).....	94
9.5.2. Experimentul „telefonul de pe masă”: testăm prezența, nu folosirea.....	95
9.5.3. Sprinturile de citire: antrenamentul progresiv al răbdării.....	95
9.6. Instrumente practice.....	96

9.7. Din experiența proiectului.....	98
9.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	99
9.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	99
9.10. Concluzie.....	100
Bibliografie selectivă.....	100
CAPITOLUL 10 Portofoliul educațional: cum își documentează elevul progresul.....	102
10.1. Scopul capitolului.....	102
10.2. Context educațional.....	102
10.3. Repere teoretice scurte.....	102
10.3.1. Definiția și tipologia portofoliului educațional.....	102
10.3.2. Portofoliul ca instrument de evaluare autentică.....	103
10.3.3. Funcția metacognitivă și reflexivă.....	103
10.3.4. Portofoliul digital: oportunități și exigențe.....	103
10.4. Strategii practice pentru elevi.....	103
10.5. Activitate aplicată: „Portofoliul meu de progres”.....	104
10.6. Instrumente practice.....	105
10.7. Din experiența proiectului.....	110
10.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	111
10.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	111
10.10. Concluzie.....	112
Bibliografie selectivă.....	112
CAPITOLUL 11 Orientare școlară și profesională: cum conectăm învățarea cu viitorul.....	113
11.1. Scopul capitolului.....	113
11.2. Context educațional.....	113
11.3. Repere teoretice scurte.....	114
11.3.1. Orientarea ca proces, iar nu ca eveniment.....	114
11.3.2. Triada deciziei: autocunoaștere, informare, deliberare.....	114
11.3.3. Interese, aptitudini și valori ocupaționale.....	115
11.3.4. Adaptabilitatea în cariera contemporană.....	115
11.4. Strategii practice pentru elevi.....	115
11.5. Activitate aplicată: „Interviu cu un adult despre carieră”.....	116

11.6. Instrumente practice.....	117
11.6.1. Fișa „Profilul meu de interese”	117
11.6.2. Grila de analiză a unei opțiuni (liceu / facultate / traseu).....	117
11.6.3. Ghid de interviu cu un profesionist.....	118
11.6.4. Plan personal de orientare.....	118
11.7. Din experiența proiectului.....	119
11.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore.....	119
11.9. Întrebări frecvente ale elevilor.....	120
11.10. Învățarea experiențială, voluntariatul și job-shadowing-ul ca instrumente de „test-drive” pentru carieră.....	120
11.10.1. Învățarea experiențială: transformarea teoriei în realitate palpabilă.....	121
11.10.2. Voluntariatul: incubatorul de competențe transversale (soft skills).....	121
11.10.3. Job-shadowing-ul: demitizarea profesiilor prin observare directă.....	121
11.10.4. Valoarea procesului de eliminare.....	121
11.11. Cum să îi ajuți pe copii în orientarea lor profesională.....	122
11.11.1. Schimbă întrebarea de la „Ce” la „Cine”	122
11.11.2. Încurajează învățarea experiențială (un „test-drive” al carierei).....	122
11.11.3. Ajută-i să își identifice atuurile (dincolo de notele de la școală).....	122
11.11.4. Normalizează eșecul și schimbarea de direcție.....	123
11.11.5. Folosește instrumente de ghidare profesională.....	123
11.12. Concluzie.....	123
Bibliografie selectivă.....	123
CAPITOLUL 12 Rolul profesorului mentor: ghidaj, sprijin și relație educațională....	125
12.1. Scopul capitolului.....	125
12.2. Context educațional.....	126
12.3. Scurte repere teoretice.....	126
12.3.1. Delimitări conceptuale: predare, tutorat, mentorat.....	126
12.3.2. Relația educațională ca fundament al învățării.....	127
12.3.3. De la dependență la autonomie: principiul retragerii treptate a sprijinului.....	128
12.3.4. Limitele rolului și etica însoțirii.....	128
12.4. Repere practice pentru exercitarea mentoratului.....	129

12.5. Aplicație: conducerea unei întâlniri individuale de mentorat.....	131
12.6. Instrumente practice.....	132
12.6.1. Fișă de observație a elevului (pentru mentor).....	132
12.6.2. Repere pentru conducerea discuției de mentorat: a face / a evita.....	132
12.6.3. Grilă de autoevaluare a practicii de mentorat.....	133
12.6.4. Repere pentru întâlnirile de grup de mentorat.....	133
12.7. Din experiența proiectului.....	133
12.8. Recomandări de sinteză pentru profesorul mentor.....	134
12.9. Întrebări frecvente ale cadrelor didactice.....	134
12.10. Concluzie.....	135
Bibliografie selectivă.....	135

INTRODUCERE

De ce avem nevoie de sprijin, mentorat și tutorat în învățare

Cuvânt înainte al coordonatorului

Un context care cere mai mult decât predare

Anii terminali ai învățământului preuniversitar - clasa a VIII-a și clasa a XII-a - reprezintă, pentru elevi, una dintre cele mai solicitante etape ale parcursului școlar. Pe lângă volumul mare de conținuturi de parcurs și miza ridicată a examenelor naționale, elevii se confruntă cu presiunea timpului, cu dificultăți de organizare, cu oboseală și stres, precum și cu nevoia de a lua decizii importante privind propriul viitor. În acest context, sprijinul oferit elevilor nu se poate limita la transmiterea conținuturilor disciplinare; el trebuie să cuprindă și dezvoltarea acelor competențe care fac învățarea posibilă și eficientă: organizarea muncii, autocunoașterea, motivația, gestionarea emoțiilor, capacitatea de a folosi feedbackul și de a se autoevalua.

Tocmai acestei nevoi îi răspunde prezentul material. El a fost conceput ca instrument practic, destinat deopotrivă elevilor și cadrelor didactice, în sprijinul activităților de pregătire, mentorat și tutorat și al dezvoltării autonomiei în învățare. Pornind de la premisa că un elev învață mai bine nu doar atunci când i se predă mai mult, ci atunci când deprinde cum să învețe, ghidul reunește, într-o formă unitară și aplicată, strategiile și instrumentele care s-au dovedit utile în sprijinirea elevilor din anii terminali.

Originea materialului: experiența proiectului

Ghidul de față valorifică experiența dobândită în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, finanțat din fonduri PNRR, conform contractului de finanțare nr. 14131/10.12.2024. Printre activitățile centrale ale proiectului s-au numărat mentoratul și orientarea elevilor din clasele a VIII-a și a XII-a, cu rol în dezvoltarea competențelor acestora și în pregătirea lor pentru examene și, ulterior, pentru continuarea studiilor sau pentru piața muncii. Proiectul a pus un accent deosebit pe feedbackul continuu, pe utilizarea portofoliilor, pe autoevaluare și evaluare colegială, precum și pe sprijinul personalizat în învățare.

Materialul nu reprezintă, prin urmare, o construcție pur teoretică, ci sinteza unor practici desfășurate efectiv cu elevii. Fiecare capitol cuprinde, alături de reperele teoretice și de instrumentele propuse, o secțiune dedicată experienței proiectului, în care sunt consemnate observații, dificultăți și soluții rezultate din activitatea concretă. Astfel conceput, ghidul rămâne, dincolo de încheierea proiectului, un instrument util pentru cadrele didactice ale liceului în activitățile viitoare de pregătire a elevilor, contribuind la sustenabilitatea rezultatelor proiectului.

Cui se adresează și cum poate fi folosit

Materialul are doi destinatari complementari. Elevilor din anii terminali le oferă strategii concrete și instrumente de lucru - fișe, grile, planificatoare, chestionare - pe care le pot utiliza autonom sau sub îndrumarea profesorului. Cadrelor didactice - diriginți, profesori mentori și tutori - le pune la dispoziție un repertoriu de metode și de activități aplicate, utilizabile la clasă, la dirigenție, în întâlnirile individuale de mentorat ori în activitățile de grup.

Ghidul nu este conceput pentru a fi parcurs neapărat liniar, de la primul la ultimul capitol. Fiecare capitol este de sine stătător și poate fi consultat în funcție de nevoia identificată: dificultăți de metodă, de organizare, de motivație, de natură emoțională ori legate de orientare. Cadrul didactic poate selecta capitolul și instrumentele potrivite situației elevului, iar elevul poate reveni la secțiunile de care are nevoie la un moment dat. Capitolele sunt însă interconectate, iar trimerile dintre ele permit valorificarea materialului ca întreg coerent.

Structura materialului

Ghidul este organizat în douăsprezece capitole tematice, fiecare elaborat de un cadru didactic implicat în proiect, în calitate de autor al capitolului respectiv. Pentru a asigura unitatea materialului, toate capitolele respectă aceeași structură: scopul capitolului, contextul educațional, reperele teoretice esențiale, strategiile practice pentru elevi, o activitate aplicată, instrumente practice (fișe de lucru), o secțiune dedicată experienței proiectului, recomandări pentru profesorul mentor și o concluzie, completate de o bibliografie selectivă.

Cele douăsprezece capitole acoperă, succesiv, principalele dimensiuni ale sprijinului în învățare:

1. Cum învață elevii eficient înaintea examenelor - metodele de învățare care produc rezultate reale;
2. Organizarea timpului și construirea unui program realist de învățare;
3. Autocunoaștere: puncte tari, puncte vulnerabile și stil personal de învățare;
4. Motivația pentru învățare: de la „trebuie” la „are sens”;

5. Feedbackul care ajută: cum primesc și cum folosesc elevii feedbackul;
6. Autoevaluarea: cum învață elevul să își urmărească progresul;
7. Învățarea prin colaborare: grupuri de studiu, colegi-mentori și sprijin reciproc;
8. Gestionarea emoțiilor înaintea testelor și examenelor;
9. Concentrare, atenție și igienă digitală;
10. Portofoliul educațional: cum își documentează elevul progresul;
11. Orientare școlară și profesională: cum conectăm învățarea cu viitorul;
12. Rolul profesorului mentor: ghidaj, sprijin și relație educațională.

Primele nouă capitole se adresează cu precădere elevului și activităților desfășurate împreună cu acesta, fiind redactate într-un registru accesibil. Ultimele capitole adâncesc dimensiunea metodologică, iar capitolul final se adresează în mod explicit cadrului didactic, închizând materialul prin reflecția asupra rolului care le conferă tuturor coerență: acela de profesor mentor.

O singură miză: autonomia în învățare

Deși abordează teme diferite, toate capitolele converg către o miză comună, care străbate întregul material: dezvoltarea autonomiei elevului în învățare. Fie că este vorba despre a-și alege metodele potrivite, a-și construi un program realist, a-și cunoaște punctele tari și vulnerabile, a-și găsi motivele proprii, a folosi feedback-ul, a se autoevalua, a colabora cu ceilalți, a-și gestiona emoțiile, a-și proteja atenția, a-și documenta progresul sau a-și fundamenta deciziile de viitor, finalitatea este aceeași: un elev capabil să își conducă singur învățarea.

Aceasta este, în definitiv, și măsura reușitei unui demers de sprijin, mentorat și tutorat: nu dependența elevului de cel care îl ajută, ci capacitatea lui crescândă de a se descurca singur. Un sprijin bun devine, în timp, tot mai puțin necesar. Exprimăm convingerea că instrumentele reunite în acest ghid vor sluji acestui scop și speranța că ele vor fi de folos, deopotrivă, elevilor care se pregătesc pentru un moment important al vieții lor și cadrelor didactice care îi însoțesc.

*Coordonatorul materialului
Prof. Gurzun Maria Magdalena*

CAPITOLUL 1

Cum învață elevii eficient înaintea examenelor

Autor: prof. Iovănel Georgeta

1.1. Scopul capitolului

Acest capitol răspunde la una dintre cele mai frecvente probleme semnalate de elevii din anii terminali: „învăț mult, dar nu rețin” sau „am citit de trei ori lecția și la test nu mi-am amintit nimic”. Problema nu este, de cele mai multe ori, cantitatea de timp petrecută cu materia, ci modul în care acest timp este folosit.

Capitolul oferă elevilor un set de metode simple, verificate, de învățare eficientă - recapitularea activă, repetarea spațiată, lucrul cu greșelile, organizarea materiei în scheme - și oferă profesorului mentor instrumente concrete prin care le poate exersa cu elevii. Scopul nu este ca elevul să învețe „mai mult”, ci să învețe „mai bine”: cu mai puțină frustrare, cu rezultate vizibile și cu sentimentul că deține controlul asupra propriei pregătiri.

1.2. Context educațional

Elevii din clasele a VIII-a și a XII-a se află într-o situație aparte: volumul de materie este mare, miza examenelor naționale este ridicată, iar timpul disponibil pare mereu insuficient. În acest context, mulți elevi recurg la strategiile pe care le cunosc cel mai bine - recitirea lecțiilor, sublinierea, copierea notițelor - care creează senzația de lucru, dar produc rezultate slabe în raport cu efortul depus.

Consecințele se văd rapid: elevul muncește, dar notele nu cresc; apare descurajarea („nu sunt în stare”), apoi amânarea și, în final, pregătirea în salturi, concentrată în ultimele zile dinaintea testelor. Acest cerc vicios nu este o problemă de inteligență sau de voință, ci una de metodă - și tocmai de aceea poate fi corectat.

Activitățile de mentorat și sprijin în învățare derulate în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisiș Timișoara” au arătat că elevii sunt receptivi la aceste metode atunci când le văd aplicate concret, nu prezentate abstract. De aceea, capitolul de față pune accent pe exemple, pași clari și instrumente gata de folosit.

1.3. Repere teoretice scurte

1.3.1. Iluzia cunoașterii: de ce cititul pasiv nu este suficient

Atunci când un elev recitește o lecție, textul îi devine din ce în ce mai familiar. Această familiaritate este însă înșelătoare: creierul confundă ușurința cu care recunoaște informația cu capacitatea de a o reproduce. Fenomenul este cunoscut în psihologia învățării drept „iluzia cunoașterii”. Elevul are impresia că știe, pentru că recunoaște textul, dar la examen nu i se cere să recunoască - i se cere să își amintească și să aplice.

Cercetările privind eficiența tehnicilor de învățare (sintetizate, între altele, de Dunlosky și colaboratorii, 2013) arată constant că recitirea și sublinierea se numără printre strategiile cu utilitate scăzută, în timp ce autotestarea și repetarea distribuită în timp se numără printre cele mai eficiente.

Un studiu fundamental realizat de Roediger și Karpicke (2006), publicat în *Psychological Science*, a demonstrat că elevii care au folosit testarea repetată, ca tehnică de învățare, au avut rezultate semnificativ mai bune la reamintirea informațiilor după o săptămână, comparativ cu cei care au recitit materialul. De asemenea, Karpicke și Roediger (2007), în *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, au arătat că practica repetată a recuperării informației îmbunătățește considerabil retenția pe termen lung, chiar mai eficient decât studiul repetat.

1.3.2. Recapitularea activă (autotestarea)

Recapitularea activă înseamnă a încerca să îți amintești informația fără să te uiți în materie: a închide caietul și a reconstrui lecția din memorie, a răspunde la întrebări, a rezolva exerciții, a explica o noțiune cu voce tare. Efortul de reamintire este exact mecanismul care consolidează informația în memoria de lungă durată - de aceea fenomenul se mai numește „efectul testării”. Important: testarea nu este doar un mod de a verifica învățarea, ci o formă de învățare în sine, adesea mai puternică decât încă o lectură a lecției. Când încerci să îți amintești activ informația, creierul: consolidează conexiunile neuronale, identifică ce nu știi bine, face reamintirea mai ușoară pe termen lung.

Metode practice de recapitulare activă pot fi: flashcardurile, care au întrebare pe o parte, răspuns pe cealaltă; autoevaluarea, când îți faci singur întrebări din lecție, rezolvi teste fără suport; explicația cu voce tare, când explici lecția ca și cum ai preda, iar dacă nu poți explica simplu, nu ai înțeles complet; hărți mentale din memorie, când desenezi schema lecției fără să te uiți în materiale, apoi compari cu originalul.

1.3.3. Repetarea spațiată

Memoria umană uită rapid informațiile noi: o parte semnificativă din ceea ce învățăm azi se pierde în primele zile, dacă nu revenim asupra materialului. Soluția nu este repetarea obsesivă în aceeași zi, ci repetarea la intervale crescătoare: după o zi, după trei zile, după o săptămână, după trei săptămâni. Fiecare reluare „prinde” informația exact înainte de a fi

uitată și prelungeste durata reținerii. Pentru un elev care se pregătește de examen, asta înseamnă că trei reluări scurte, distribuite pe două săptămâni, valorează mai mult decât o singură ședință lungă de învățat în ajunul testului.

Repetarea spațiată funcționează pe baza modului în care creierul consolidează memoria: informațiile sunt reținute mai bine atunci când sunt reactivate exact în momentul în care încep să fie uitate. Acest proces „forțează” creierul să reconstruiască informația, ceea ce întărește traseele neuronale asociate și face ca amintirea să devină mai stabilă în timp. Un concept important aici este „curba uitării”, descrisă de H. Ebbinghaus, care arată că uităm rapid informațiile imediat după învățare dacă nu le repetăm. Repetarea spațiată contracarează acest fenomen prin revizuirii programate strategic.

1.3.4. Organizarea informației: scheme, nu pagini

Informația structurată se reține mai ușor decât informația liniară. Atunci când elevul transformă o lecție de patru pagini într-o schemă de o pagină - cu idei principale, săgeți, relații de cauză-efect, exemple - el face deja o procesare profundă a conținutului: selectează, ierarhizează, leagă noțiunile între ele. Schema rezultată devine apoi un instrument excelent de recapitulare rapidă în zilele dinaintea examenului.

O schemă comprimă informația în cuvinte-cheie, structuri și conexiuni logice, ceea ce face mai ușoară înțelegerea și reamintirea ulterioară. În loc să memorezi pasaje întregi, înveți idei organizate ierarhic sau vizual, ceea ce reduce volumul de informație și crește claritatea. Astfel, învățarea devine mai rapidă, mai activă și mai eficientă, deoarece te obligă să procesezi informația, nu doar să o citești.

1.3.5. Greșeala ca informație

În pregătirea pentru examen, greșelile sunt cea mai valoroasă resursă, cu condiția să fie analizate, nu doar bifate. O lucrare corectată arată exact unde se află lacunele; un elev care își notează sistematic greșelile, le grupează pe tipuri și revine asupra lor are un plan de lucru personalizat, mult mai eficient decât parcurgerea uniformă a întregii materii.

1.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Fă inventarul materiei

Înainte de a învăța, elevul trebuie să știe exact ce are de învățat. Pentru fiecare disciplină de examen, se alcătuieste o listă cu toate temele din programă, pe care elevul le marchează cu trei culori sau simboluri: verde („știu bine”), galben („știu parțial”), roșu („nu știu / nu înțeleg”). Acest inventar transformă un munte nedefinit de materie într-o hartă clară și arată de unde trebuie început: de la galben și roșu, nu de la temele deja stăpânite, pe care elevii le aleg adesea pentru că sunt comode.

Pasul 2. Transformă lecția în schemă

Pentru fiecare temă, elevul citește lecția o singură dată, cu creionul în mână, apoi închide manualul și construiește din memorie o schemă pe o pagină: titlul temei în centru sau sus, ideile principale, definițiile-cheie, formulele, un exemplu pentru fiecare idee. Abia apoi deschide manualul și completează cu roșu ce a omis. Ceea ce a fost completat cu roșu este exact materialul care necesită atenție la următoarea reluare.

Pasul 3. Recapitulează activ, nu reciti

Regula de aur: timpul de învățare se împarte aproximativ o treime pentru citit/înțeles și două treimi pentru reamintit/exersat. Forme concrete de recapitulare activă:

- redarea lecției din memorie, în scris sau cu voce tare, înainte de a deschide caietul;

- rezolvarea de exerciții și subiecte de examen din anii anteriori, fără materialul în față;
- formularea de întrebări pe marginea lecției și răspunsul la ele a doua zi;
- explicarea temei unui coleg sau unui membru al familiei, ca și cum ai preda-o („dacă nu o poți explica simplu, nu o stăpânești încă”);
- acoperirea schemei și reconstruirea ei din memorie.

Pasul 4. Repetă la intervale crescătoare

Pentru fiecare temă învățată, elevul programează trei reluări scurte: a doua zi (10–15 minute), după 3–4 zile (10 minute), după 1–2 săptămâni (5–10 minute). Reluarea înseamnă recapitulare activă - reconstruirea schemei, câteva exerciții - nu recitirea lecției. Un calendar simplu de repetare (vezi instrumentul din secțiunea 6) face acest proces aproape automat.

Pasul 5. Lucrează cu greșelile tale

După fiecare test, lucrare sau simulare, elevul completează un „caiet al greșelilor”: ce greșeală a făcut, de ce a apărut (nu am știut teoria / nu am citit cerința / greșeală de calcul / nu am gestionat timpul), care este rezolvarea corectă și ce va face diferit data viitoare. O dată pe săptămână, caietul se recitește și se rezolvă din nou 2–3 exerciții la care au existat greșeli. Progresul devine vizibil atunci când aceleași tipuri de greșeli nu se mai repetă. Învățarea din greșeli este una dintre cele mai eficiente tehnici de învățare, deoarece transformă erorile în oportunități de dezvoltare. Atunci când o persoană își analizează greșelile, înțelege mai bine unde a greșit, de ce s-a întâmplat acest lucru și cum poate evita repetarea aceleiași situații în viitor.

Pasul 6. Simulează condițiile de examen

Cu cât examenul se apropie, cu atât pregătirea trebuie să semene mai mult cu examenul: subiecte integrale, rezolvate cu cronometru, fără telefon, fără materie în față, urmate de autocorectare pe baza baremului. Simularea antrenează nu doar cunoștințele, ci și gestionarea timpului și a emoțiilor - exact componentele care fac diferența în ziua examenului.

Pasul 7. O sesiune de învățare de 50 de minute, pas cu pas

Pentru a vedea cum se leagă toate strategiile de mai sus, iată cum arată o sesiune de lucru bine construită, pe o temă de examen:

1. **(5 min)** Reamintire: înainte de a deschide orice material, elevul notează din memorie tot ce știe despre tema de azi și reia rapid schema temei din sesiunea anterioară (repetare spațiată).
2. **(15 min)** Înțelegere: citește lecția o singură dată, atent, cu creionul în mână, oprindu-se la fiecare definiție și exemplu și întrebându-se „de ce?” și „cu ce se leagă?”.
3. **(10 min)** Schematizare: închide manualul și construiește schema temei din memorie, apoi o verifică și completează cu roșu omisiunile.
4. **(15 min)** Exersare: rezolvă 2–4 exerciții sau un fragment de subiect de examen pe tema respectivă, fără materiale în față, apoi se verifică pe baza baremului sau a rezolvărilor.
5. **(5 min)** Încheiere: notează greșelile în caietul greșelilor, programează reluările în calendarul de repetare și formulează o întrebare pentru profesor, dacă a rămas ceva neclar.

O astfel de sesiune produce mai multă învățare reală decât două ore de recitit, tocmai pentru că aproximativ două treimi din timp sunt dedicate reamintirii și exersării, nu lecturii.

Pasul 8. Ferește-te de miturile despre învățare

„Dacă am citit de trei ori, sigur știu.” Fals: recitirea creează familiaritate, nu memorie utilizabilă. Testul real este să reproduci și să aplici fără materialul în față.

„Învăț mai bine în ultimul moment, sub presiune.” Învățarea comasată în ajun poate fi suficientă pentru un test mic, dar informația se pierde în câteva zile - exact ce nu îți permiți la un examen care acoperă materia mai multor ani.

„Pot să învăț cu telefonul lângă mine, mă descurc cu întreruperile.” Fiecare întrerupere consumă minute bune până la revenirea concentrării. Sesiunile scurte și fără distrageri sunt mult mai eficiente decât orele lungi și fragmentate (tema este tratată pe larg în capitolul 9).

„Dacă mă chinui să-mi amintesc, înseamnă că nu sunt bun la materia asta.” Dimpotrivă: efortul de reamintire este chiar mecanismul prin care creierul consolidează informația. Dificultatea resimțită la recapitularea activă este semnul că învățarea se întâmplă.

1.5. Activitate aplicată: „Ce știu / Ce nu știu / Ce trebuie să clarific”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de curs, oră de dirigiență, ședință de mentorat sau de pregătire suplimentară. **Materiale:** lista temelor din programă pentru o disciplină de examen, fișa de lucru de mai jos.

Desfășurare:

1. **(5 min)** Profesorul prezintă ideea iluziei cunoașterii: „a recunoaște nu înseamnă a ști”. Întreabă elevii: „Vi s-a întâmplat să credeți că știți o lecție și la test să nu v-o amintiți?”
2. **(10 min)** Fiecare elev primește lista temelor din programă și le împarte individual în trei coloane: „Știu” (pot explica și rezolva fără ajutor), „Nu știu” (nu pot reproduce nimic relevant), „Trebuie să clarific” (știu parțial, am nelămuriri).
3. **(10 min)** Proba de verificare: pentru două teme trecute la „Știu”, elevul scrie din memorie, fără materiale, ideile principale sau rezolvă un exercițiu scurt dat de profesor. Mulți elevi descoperă aici că teme „știute” migrează spre „Trebuie să clarific” - acesta este momentul-cheie al activității.
4. **(10 min)** În perechi, elevii compară listele și își explică reciproc o temă pe care unul o stăpânește și celălalt nu. Profesorul notează temele care apar cel mai frecvent la „Nu știu”, pentru a le relua la clasă.
5. **(10 min)** Fiecare elev își alege 3 teme prioritare din coloanele „Nu știu” și „Trebuie să clarific” și le programează în săptămâna următoare, notând ziua și metoda (schemă, exerciții, explicare către un coleg).

Rezultatul activității: fiecare elev pleacă de la oră cu o imagine realistă a nivelului său și cu un mini-plan de lucru pentru săptămâna următoare. Activitatea se poate repeta lunar, pentru a urmări evoluția raportului dintre cele trei coloane.

1.6. Instrumente practice

1.6.1. Fișa „Ce știu / Ce nu știu / Ce trebuie să clarific”

Disciplina: Numele elevului: Data:

ȘTIU	TREBUIE SĂ CLARIFIC	NU ȘTIU
<i>pot explica și rezolva singur</i>	<i>știu parțial, am nelămuriri</i>	<i>nu pot reproduce nimic relevant</i>

Cele 3 teme prioritare pentru săptămâna aceasta:

- 1)
- 2)
- 3)

1.6.2. Fișă de recapitulare activă (model, pentru o temă)

Tema / lecția	
Ideile principale (din memorie, fără caiet)	
Definiții / formule-cheie	
Un exemplu sau un exercițiu rezolvat	
Ce am omis (completez cu roșu, după verificarea cu manualul)	
Întrebarea pe care mi-o adresez pentru data viitoare	

1.6.3. Calendar de repetare spațiată

Tema învățată	Învățat în data de	Reluarea 1 (+1 zi)	Reluarea 2 (+3–4 zile)	Reluarea 3 (+1–2 săpt.)

La fiecare reluare, elevul bifează rubrica numai după o recapitulare activă: schema reconstruită din memorie sau 2–3 exerciții rezolvate fără materie în față.

1.6.4. Caietul greșelilor (model de rubrică)

Se completează după fiecare test, lucrare sau simulare - câte un rând pentru fiecare greșală relevantă. O dată pe săptămână, elevul recitește rubricile și rezolvă din nou 2–3 dintre exercițiile la care a greșit.

Exercițiul / subiectul	Greșeala mea	Cauza (teorie / cerință / calcul / timp)	Rezolvarea corectă (pe scurt)	Ce fac diferit data viitoare

1.7. Din experiența proiectului

În cadrul activităților de pregătire, mentorat și sprijin în învățare derulate în proiectul „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara” cu elevii claselor a VIII-a și a XII-a, s-a constatat că majoritatea elevilor asociau, la început, „învățatul” cu recitirea lecțiilor și memorarea mecanică. La întrebarea „cum te pregătești pentru un test?”, răspunsul cel mai frecvent era „citesc lecția de mai multe ori”.

Introducerea recapitulării active a produs reacții vizibile încă de la primele ședințe: exerciții simple de a închide caietul și a reconstrui lecția din memorie i-a ajutat pe elevi să își dea seama, pe loc, de diferența dintre „mi-e familiar” și „știu”. Pentru mulți dintre ei, acesta a fost momentul în care au înțeles de ce orele lungi de recitat nu se regăseau în note.

Fișa „Ce știu / Ce nu știu / Ce trebuie să clarific”, aplicată periodic, a avut un dublu rol: elevii și-au priorizat singuri temele de lucru, iar profesorul a putut adapta ședințele de pregătire la lacunele reale ale grupei, nu la o parcurgere uniformă a programei. Combinată cu testele formative de pe platforma Moodle utilizată în proiect și cu analiza lucrărilor pe baza baremului, recapitularea activă s-a integrat firesc în rutina de pregătire: elevii au început să ceară ei înșiși exerciții de verificare în locul reluării lecțiilor.

Principala dificultate întâlnită a fost rezistența inițială: recapitularea activă este mai obositoare decât recititul, iar unii elevi au perceput-o la început ca fiind descurajantă, pentru că scoate imediat la iveală ce nu știu. A funcționat prezentarea explicită a acestui disconfort ca semn al învățării reale („dacă te chinui să îți amintești, exact atunci înveți”) și dozarea

progresivă: sesiuni scurte, pe teme restrânse, cu progres ușor de observat de la o săptămână la alta.

1.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Nu prezentați metodele abstract: aplicați-le direct pe materia de examen a elevilor, în primele 15 minute ale unei ședințe de pregătire. O singură demonstrație convingătoare („vezi câte îți aminteai de fapt?”) valorează mai mult decât o oră de teorie despre învățare.
- Începeți fiecare ședință de pregătire cu 5 minute de reamintire a temei anterioare, fără materiale. Este cea mai simplă formă de repetare spațiată și se instalează rapid ca rutină.
- Folosiți fișa „Ce știu / Ce nu știu / Ce trebuie să clarific” ca instrument de diagnoză la începutul perioadei de pregătire și reluati-o lunar; evoluția celor trei coloane este un indicator de progres ușor de discutat cu elevul la întâlnirile individuale.
- Normalizați greșeala: cereți elevilor să vină la ședințe cu greșelile din lucrări, nu doar cu întrebări. Analiza unei lucrări corectate pe baza baremului este una dintre cele mai eficiente activități de mentorat.
- Atenție la elevii care „muncesc mult și nu le iese”: de regulă, problema este metoda, nu efortul. Aceștia beneficiază cel mai mult de capitolul de față, dar au și cea mai mare nevoie de încurajare în primele săptămâni de schimbare a obiceiurilor.
- Colaborați cu dirigințele și cu ceilalți profesori ai clasei: metodele au efect maxim atunci când elevul le regăsește la mai multe discipline, nu doar la una.

1.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Cu cât timp înainte de examen ar trebui să încep?” Cu cât mai devreme, cu atât mai relaxat - dar mai important decât data de start este ritmul: 30–60 de minute pe zi de recapitulare activă, începute cu 3–4 luni înainte, valorează mai mult decât maratoane de 6 ore în ultima lună. Inventarul materiei (Pasul 1) îți arată exact cât ai de parcurs și te ajută să împarți realist.

„Schemele îmi iau mult timp. Nu e mai rapid să recitesc?” Recititul este mai rapid pe moment și mai scump pe termen lung: vei reciti aceeași lecție de cinci ori și tot nu o vei stăpâni. Schema se face o singură dată, iar reluările ulterioare durează câteva minute. Timpul „pierdut” cu schema este, de fapt, învățarea propriu-zisă.

„Pot să învăț cu muzică?” Pentru sarcini mecanice, muzica instrumentală discretă nu deranjează pe toată lumea. Pentru înțelegerea de texte noi, rezolvarea de probleme și memorare, liniștea funcționează cel mai bine pentru majoritatea elevilor. Testează o săptămână fiecare variantă și compară rezultatele la recapitularea activă - nu senzația, ci ce reușești efectiv să îți amintești.

„Mi-am făcut schema, am repetat, dar la simulare tot am emoții și mă blochez.” Pregătirea cognitivă și gestionarea emoțiilor sunt două lucruri diferite, care se antrenează amândouă. Simulările în condiții de examen (Pasul 6) reduc o parte din anxietate prin obișnuire; pentru restul, vezi capitolul 8, dedicat în întregime gestionării emoțiilor înaintea testelor și examenelor.

„Ce fac cu temele la care sunt deja bun?” Le întreții cu reluări rare și scurte (o dată la 2–3 săptămâni, prin câteva exerciții), ca să nu se degradeze, dar nu le mai aloci sesiuni întregi. Tentația de a lucra la ce îți iese deja este mare, pentru că e plăcut - însă punctele se câștigă acolo unde acum este galben și roșu pe inventarul materiei.

1.10. Concluzie

Diferența dintre un elev care „învață mult” și unul care „învață bine” nu stă în numărul orelor petrecute cu materia, ci în trei obiceiuri simple: a se testa în loc de a reciti, a repeta la intervale în loc de a îngrămădi totul în ajun și a-și trata greșelile ca pe un plan de lucru. Acestea sunt deprinderi care se formează în câteva săptămâni, cu sprijinul profesorului mentor, și care rămân valabile mult după examen - în liceu, în facultate și în orice context de învățare de mai târziu.

Bibliografie selectivă

- Brown, P. C., Roediger, H. L., McDaniel, M. A. (2022). *Învață să înveți (Make It Stick)* - Editura "Asociația de Științe Cognitive din România".
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). *Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques*. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4–58.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. Editura Trei, București.
- Oakley, B. (2019). *Mindshift – învață să înveți altfel* - Editura Curtea Veche, București.

CAPITOLUL 2

Organizarea timpului și construirea unui program realist de învățare

Autor: prof. Domokos Voichița

2.1. Scopul capitolului

„Nu am timp” pare a fi refrenul anilor terminali. Dincolo de aceste cuvinte se ascund însă realități diferite: elevi cu un program copleșitor, cei care pierd ore prețioase fără a conștientiza, dar și cei care își stabilesc obiective atât de idealiste, încât cedează sub propria presiune după doar câteva zile.

Acest capitol îi învață pe elevi să își gestioneze timpul exact așa cum curge el în realitate, ajutându-i să își schițeze un program de pregătire de succes pe care chiar îl pot respecta. Miza principală este trecerea de la programul ideal – cel care arată impecabil pe hârtie, dar este rapid abandonat – la cel realist, adaptat resurselor efective: timp disponibil, nivel de energie și dinamica vieții de zi cu zi (școală, teme, familie, prieteni și odihnă). Pentru profesorul mentor, capitolul devine o trusă de instrumente practice, ideale pentru

diagnosticarea și planificarea activităților, atât în sesiunile individuale, cât și în cele de grup.

2.2. Context educațional

În clasele a VIII-a și a XII-a, elevii jonglează simultan cu programul școlar curent, temele zilnice, pregătirea pentru examenele naționale și, în multe cazuri, meditații sau activități extrașcolare. Acestui volum uriaș de muncă i se alătură un „hoț” de timp mai puțin vizibil: ecranul telefonului, al calculatorului, al televizorului și rețelele sociale, care fragmentează după-amiezile, lăsând în urmă doar ore irosite și întrebarea „pe ce s-a dus timpul?”.

Reacția tipică la apropierea examenelor este programul-maraton: elevul își propune, într-un moment de motivație, să învețe patru ore pe zi, șapte zile pe săptămână. Programul rezistă câteva zile, apoi prima abatere atrage sentimentul de eșec, eșecul atrage abandonul, iar abandonul confirmă convingerea „nu sunt în stare să mă țin de un program”. Ciclul se repetă, cu fiecare reluare mai descurajantă decât precedentă.

Problema nu este, însă, lipsa de voință, ci stabilirea unor obiective nerealiste. Un program de studiu eficient nu este cel care arată impresionant, ci cel care supraviețuiește contactului cu o săptămână obișnuită de școală. În acest capitol, vom descoperi cum putem construi un program adaptat stilului de viață al elevului și cum îl poate susține și monitoriza profesorul mentor pas cu pas.

2.3. Repere teoretice scurte

2.3.1. Iluzia planificării

Oamenii subestimează sistematic timpul necesar pentru a duce la bun sfârșit o sarcină - fenomen descris în psihologie drept „iluzia planificării” (planning fallacy, Kahneman și Tversky). Elevul care estimează că „termină recapitularea la o disciplină într-un weekend” cade exact în această capcană: planul este construit pe scenariul cel mai optimist, în care nimic nu întrerupe, nimic nu durează mai mult, energia este maximă. Realitatea aduce întreruperi, oboseală și teme neprevăzute, iar planul se prăbușește. Antidotul este simplu: estimările se corectează pe baza experienței anterioare („cât a durat data trecută o recapitulare asemănătoare?”), nu pe baza intențiilor.

2.3.2. Amânarea nu este lene, ci evitare emoțională

Cercetările privind procrastinarea (Steel, 2007; Pychyl, 2013) arată că amânarea este, în esență, o strategie de reglare a emoțiilor: amânăm sarcinile care ne produc disconfort - plictiseală, nesiguranță, teamă de eșec - pentru că evitarea aduce o ușurare imediată. Amânarea unei sarcini în această situație nu indică lipsă de disciplină, ci este o reacție naturală de protecție. Astfel, elevul care „nu se apucă” de matematică nu suferă de o lipsă de voință, ci încearcă, de fapt, să se protejeze de sentimentul de incompetență pe care i-l trezește această materie, el doar fuge de sentimentul de frustrare sau de neputință blocând în acest fel și mai mult productivitatea. Consecința practică este importantă: amânarea se combate nu prin mustrări („fii mai serios!”), ci prin reducerea disconfortului de început - sarcini mici, clar definite, cu primul pas atât de simplu încât să nu existe motiv de evitare.

2.3.3. Energia contează la fel de mult ca timpul

Mintea nu este o mașinărie liniară. Două ore de învățat nu sunt egale între ele: o oră de studiu dimineata, odihnit, valorează uneori cât trei ore chinuite la sfârșitul unei zile istovitoare. Arta planificării constă în sincronizarea cu propriul bioritm și de alternarea strategică a perioadelor de învățare intensivă cu pauze regulate. Cercetările de specialitate prezintă două

ferestre de concentrare maximă: prima, la câteva ore după trezire (în jur de 10:00 - 12:00), și a doua după-amiaza târziu (16:00 - 18:00). Nu cronometrul și numărul paginilor contează, ci calibrarea sarcinilor în funcție de nivelul de energie. Rezervă-ți momentele de vârf pentru sarcinile grele (materia nouă, problemele dificile) și lasă sarcinile ușoare (reluări de scheme, organizarea notițelor) pentru intervalele de timp cu energie scăzută, pentru momentele de respiro. Pauzele nu sunt o pauză de la productivitate, ci motorul ei: atenția susținută se degradează după 40–50 de minute, pauzele scurte și regulate sunt imperios necesare pentru a rămâne mereu performant.

2.3.4. Programul realist: principiul „mai puțin, dar constant”

Învățarea distribuită în timp (vezi capitolul 1) are o consecință directă asupra planificării: 60–90 de minute de studiu concentrat în fiecare zi sunt mult mai eficiente decât „maratoanele” ocazionale de 5–6 ore. De aceea, un program realist se construiește de jos în sus: pornește de la un angajament mic, pe care elevul îl poate respecta chiar și în perioadele mai puțin productive, și crește treptat, pe măsură ce obiceiul se stabilizează. În formarea unui obicei, cheia o reprezintă repetiția, nu perfecțiunea. Regulă practică: dacă elevul nu reușește să își respecte programul de studiu timp de două săptămâni consecutiv, înseamnă că acesta este nerealist, programul este prea ambițios. Soluția este să îl reduci, nu să îl abandonezi. Acțiunea este un tip de comportament care aduce rezultate.

2.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Fă „fotografia” unei săptămâni reale

Înainte de a planifica, măsoară – crearea „Jurnalului de timp”. Elevul poate folosi o agendă fizică sau aplicații digitale. Pentru a avea o imagine clară, împarte pagina în două coloane: „Activitate” și „Timp alocat”. În interval de o săptămână, elevul își acordă cinci minute în fiecare seară pentru a nota cum s-au scurs orele de după școală: momentele dedicate studiului, temelor, ecranelor, sportului, familiei sau odihnei. În aceste șapte zile, nu schimbă nimic. Scopul nu este să obțină o imagine ideală, ci una sinceră. La finalul săptămânii, va trage linie și va aduna orele. Pentru o mai bună organizare, orele din zi trebuie grupate în categorii clare, distincte:

- *Obligații:* Școală și somn.
- *Dezvoltare:* Teme și studiu individual, meditații.
- *Timp liber:* Jocuri pe calculator, rețele sociale sau vizionări de filme/seriale.
- *Rutină personală:* Timpul pentru masă, igienă și deplasare.
- *Alte activități*

Se aplică formula: $\frac{\text{Ore totale per categorie}}{\text{Ore totale pe săptămână}} \times 100$

Rezultatul va indica exact procentul ocupat de fiecare activitate în viața elevului. În urma acestei radiografii pot fi identificate „găurile negre” – unde se scurge de fapt timpul ajutând la eliminarea activităților parazitare și oferind o bază realistă pentru viitorul program de învățare. Aproape întotdeauna, rezultatul surprinde: timpul alocat telefonului este mai mare decât părea, iar timpul real alocat pentru învățare, mai mic. Această fotografie este fundația întregului program: arată cât timp există cu adevărat și de unde poate fi recuperat.

Pasul 2. Fixează mai întâi ce nu se poate muta

În plannerul săptămânal se trec mai întâi blocurile fixe: orele de școală, drumurile, meditațiile, antrenamentele, mesele și - neapărat - somnul (7–9 ore; un program de pregătire construit pe somn redus se plătește cu dobândă la capitolul concentrare și memorie). Ce rămâne alb pe planner este timpul efectiv disponibil pentru pregătire. De regulă, acesta este

de 1–3 ore pe zi în timpul săptămânii - mult mai puțin decât în planurile ideale, dar suficient, dacă este folosit eficient.

Pasul 3. Planifică sarcini, nu ore vagi

„Luni: învață la matematică, 2 ore” este o invitație la amânare, pentru că nu spune nimic despre ce trebuie făcut concret. Formularea corectă este pe sarcini: „Luni, 16:30–17:20 : rezolv subiectul I din testul de antrenament nr. 4 și corectez pe barem”. O sarcină bine formulată are trei proprietăți: spune exact ce se face, are un rezultat verificabil (exercițiile rezolvate, schema făcută) și încapă realist în intervalul alocat. Inventarul materiei din capitolul 1 furnizează exact lista din care se aleg aceste sarcini, în ordinea priorităților (temele „roșii” și „galbene” primele).

Pasul 4. Construiește programul realist, nu pe cel ideal

Programul ideal umple fiecare interval liber cu învățat. Programul realist respectă trei reguli:

- *Se planifică cel mult 70–80% din timpul disponibil* - restul rămâne tampon pentru neprevăzut (o temă mai lungă, o zi proastă, un eveniment de familie). Dacă nu se ține cont de această regulă și se planifică la capacitate maximă, o singură întârziere dă peste cap întreaga zi, generând frustrare. Pentru a nu crea acest efect de domino se lasă 20–30% din timp neplanificat, creând astfel o zonă de siguranță care absoarbe evenimentele neprevăzute sau sarcinile care durează mai mult decât estimarea inițială.
- *Se pornește de la un angajament minim garantat (de exemplu, 45–60 de minute pe zi)*, care se respectă inclusiv în zilele grele, și se adaugă sesiuni suplimentare doar în zilele bune. Dacă obiectivul e prea mic ca să spui *nu*, creierul îl acceptă fără să opună rezistență. În zilele cu energie scăzută, respectă acest minim și menții obiceiul. În zilele cu mult spor, poți mări durata. Acest truc te scapă de muștrările de conștiință.
- *Se păstrează cel puțin o jumătate de zi pe săptămână complet liberă* - odihna planificată previne abandonul. Pentru a trece noile informații în memoria de lungă durată, creierul trebuie eliberat de sarcini și lăsat să „respire”. O jumătate de zi pe săptămână complet liberă, fără activități de învățare planificate, reîncarcă nivelul de energie. Odihna programată previne epuizarea psihică și este mai eficientă decât pauzele luate doar atunci când te simți copleșit.

Pasul 5. Respectă ritmul de lucru și pauzele

Sesiunile de lucru se structurează în blocuri de 40–50 de minute de concentrare, urmate de pauze de 5–10 minute, cu o pauză mai lungă după două-trei blocuri. În pauză: mișcare, apă, fereastră deschisă - nu telefon, pentru că derularea rețelelor sociale nu odihnește atenția, ci o consumă (tema este dezvoltată în capitolul 9). Sarcinile cele mai grele se programează în intervalul personal de energie maximă, pe care elevul îl identifică ușor după fotografia săptămânii.

Pasul 6. Învinge amânarea cu începuturi mici

Cele mai eficiente tehnici anti-amânare acționează asupra momentului de început, acolo unde se pierde de fapt bătălia:

- **Regula celor 5 minute:** angajamentul este doar să începi și să lucrezi 5 minute. De cele mai multe ori, odată început, lucrul continuă de la sine; dacă nu, cele 5 minute tot s-au făcut și obiceiul de a începe s-a întărit.

- **Primul pas ridicol de mic:** sarcina nu începe cu „rezolv subiectul”, ci cu „deschid culegerea la pagina 42 și citesc enunțul”. Cu cât primul pas e mai mic, cu atât evitarea are mai puțin de ce să se agațe.
- **Pregătirea de seară:** seara, elevul lasă pe birou exact materialele pentru prima sarcină de a doua zi (caietul deschis, exercițiul ales). Dimineața, începutul este deja pe jumătate făcut.
- **Eliminarea declanșatorilor:** telefonul în altă cameră sau pe modul avion pe durata blocului de lucru. Voința nu trebuie irosită pe rezistat la notificări - e mai simplu ca tentația să fie eliminată, să nu fie în câmpul vizual.

Pasul 7. Revizuieste săptămânal, în 15 minute

Duminică seara, elevul își rezervă un sfert de oră pentru o scurtă retrospectivă: Ce mi-am propus și ce am reușit să duc la capăt? Ce m-a împiedicat (sarcini prea mari, dificultatea unui exercițiu, intervale prost alese, telefonul, oboseala, alte distrageri)? Ce voi schimba în săptămâna viitoare? Pe baza acestor răspunsuri, programul se recalibrează – se redistribuie intervalele orare, se simplifică sarcinile și se reprogramează activitățile restante. Astfel, planificarea încetează să mai fie un simplu calendar rigid și devine un instrument flexibil, viu și totodată un excelent punct de pornire pentru discuția cu profesorul mentor oferindu-i acestuia obiectivitate în evaluare. Mentorul poate vedea exact unde se blochează elevul urmând să îl ajute în a-și organiza mai bine timpul și metodele de studiu. Îi poate oferi tehnici de învățare adaptate nevoilor lui pentru a genera rezultate maxime cu efort minim. De asemenea, în discuțiile determinate de acest pas, rolul mentorului este de a ghida elevul spre autonomie stimulându-i gândirea critică și motivația intrinsecă fără a-i oferi doar soluții directe.

Pasul 8. Cum arată, concret, o săptămână bine planificată

Un exemplu pentru un elev de clasa a XII-a, cu școală până la ora 14 și un nivel mediu de încărcare a programului: luni–vineri, un bloc de 50 de minute dedicat disciplinei de examen prioritare (alternând două discipline, în zile diferite), plus 30–40 de minute pentru temele curente, cu telefonul în altă cameră; sâmbătă dimineața, o sesiune mai lungă (2 blocuri) cu un subiect integral de examen rezolvat contra cronometru și corectat pe barem; sâmbătă după-amiaza, liberă; duminică, o sesiune de reluări scurte (calendarul de repetare din capitolul 1) și revizuirea săptămânală de 15 minute. Total: aproximativ 8–9 ore de pregătire concentrată pe săptămână - un volum sustenabil luni la rând, care depășește în efect maratoanele ocazionale.

2.5. Activitate aplicată: „Programul ideal vs. programul realist”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de dirigiență, ședință de mentorat sau de pregătire suplimentară; ideal după ce elevii au făcut „fotografia” unei săptămâni (Pasul 1), dar funcționează și fără. **Materiale:** plannerul săptămânal de mai jos, în două exemplare pentru fiecare elev.

Desfășurare:

1. **(5 min)** Profesorul întreabă: „Cine și-a făcut vreodată un program de învățat? Cât a rezistat?” Răspunsurile (de regulă: „două-trei zile”) deschid discuția despre diferența dintre planul ideal și cel realist.
2. **(10 min)** Fiecare elev completează primul planner cu programul ideal: cum ar arăta săptămâna perfectă de pregătire, fără nici o constrângere. Se lucrează repede, fără cenzură.

3. **(10 min)** Pe al doilea planner, elevii marchează mai întâi blocurile fixe (școală, drumuri, meditații, mese, somn) și abia apoi plasează sesiunile de învățare în timpul rămas, cu regula 70–80% și cu sarcini concrete, nu ore vagi.
4. **(10 min)** Comparăția: fiecare elev pune cele două plannere alături și răspunde în scris la două întrebări: „Cu cât am supraestimat timpul disponibil?” și „Care este angajamentul meu minim garantat pentru fiecare zi?”. Câțiva elevi împărtășesc concluziile.
5. **(10 min)** Fiecare elev formulează primele trei sarcini concrete din săptămâna următoare (ce?, când?, cât durează?) și stabilește momentul revizuirii săptămânale. Profesorul anunță că la întâlnirea următoare se discută ce a funcționat și ce nu.

Rezultatul activității: elevul pleacă cu un program realist pentru săptămâna următoare și, mai important, cu înțelegerea concretă a propriei tendințe de supraplanificare. Compararea celor două plannere are un efect mai puternic decât orice explicație teoretică.

2.6. Instrumente practice

2.6.1. Fotografia săptămânii (audit de timp)

Se completează seara, în 5 minute, timp de 7 zile, cu estimări oneste (în ore/minute).

Categorie	L	Ma	Mi	J	V	S	D
Teme curente							
Învățat pentru examen							
Telefon / rețele sociale / filme							
Sport / mișcare							
Familie / prieteni							
Somn (ore)							
Masă, igienă și deplasare							
Alte activități							

Concluziile mele după o săptămână: cel mai mult timp pierd cu; pot recupera zilnic aproximativ minute pentru pregătire.

2.6.2. Planner săptămânal

Pasul 1: hașurează blocurile fixe (școală, drumuri, meditații, mese, somn). Pasul 2: plasează sesiunile de învățare în timpul rămas, ca sarcini concrete. Pasul 3: lasă 20–30% timp-tampon.

Interval	L	Ma	Mi	J	V	S	D
8–12							

12–14							
14–16							
16–18							
18–20							
20–22							

Angajamentul meu minim garantat (se respectă și în zilele grele): minute pe zi, pentru

2.6.3. Plan de pregătire pentru o disciplină de examen

Disciplina: Data examenului/simulării: Teme de recuperat (din inventarul materiei):

Săptămâna	Teme de lucrat	Tip de lucru (schemă / exerciții / subiect integral)	Verificare (test, barem)	Realizat? (da / parțial / reprogramat)
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Regulă: ultimele 2–3 săptămâni înaintea examenului se rezervă subiectelor integrale rezolvate contra cronometru și reluării greșelilor, nu materiei noi.

2.6.4. Planul zilei (de completat seara, pentru a doua zi)

Cele 3 sarcini ale zilei (concrete, verificabile)	Când (interval orar)	Făcut? (✓)
1.		
2.		
3.		

Primul pas ridicol de mic pentru sarcina 1:

2.7. Din experiența proiectului

În activitățile de mentorat și sprijin în învățare derulate în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, organizarea timpului s-a dovedit una dintre cele mai sensibile teme pentru elevii din anii terminali. La primele discuții individuale, aproape toți elevii declarau că „nu au timp”, dar foarte puțini puteau spune cu precizie pe ce se duce timpul lor de după școală.

Exercițiul „fotografiei săptămânii” a fost, pentru mulți, un moment de sinceritate utilă: confruntarea cu timpul real petrecut pe telefon a produs mai multă schimbare decât orice recomandare venită de la profesor, tocmai pentru că datele erau ale elevului, notate de el însuși. Pe acest fundament, construirea plannerului realist a mers firesc - elevii nu mai planificau pe un timp imaginar, ci pe unul măsurat.

Cea mai frecventă greșală observată a fost supraplanificarea entuziastă: programe de 5–6 ore zilnice, abandonate în prima săptămână. A funcționat introducerea explicită a angajamentului minim garantat - o sesiune scurtă, dar zilnică - și reformularea abaterii de la program ca informație de ajustare, nu ca eșec personal. La întâlnirile de mentorat, revizuirea săptămânală a plannerului a devenit un ritual de început: ce a mers, ce nu, ce ajustăm. Elevii care au parcurs câteva astfel de cicluri au început să își calibreze singuri estimările, semn că deprinderea se interioriza.

O observație utilă pentru colegii care vor folosi acest capitol: tema organizării timpului se leagă strâns de cea a distragerilor digitale (capitolul 9) și de gestionarea emoțiilor (capitolul 8) - la mulți elevi, „dezordinea” programului s-a dovedit a fi, la origine, evitare emoțională a disciplinelor percepute ca amenințătoare, nu lipsă de organizare propriu-zisă.

2.8. Recomandări pentru elevii claselor a VIII-a și a XII-a

- Pentru a realiza un plan realist de învățare este imperios necesar ca elevii să realizeze nivelul actual de pregătire și să își stabilească obiectivele – nota de la examen – pentru fiecare materie în parte. După o radiografie clară a situației, se stabilește împreună cu profesorul de specialitate strategia personalizată pentru a atinge obiectivele propuse.
- Pregătirea pentru examen să înceapă din vacanța de vară. În această perioadă să recapituleze materia din clasele V-VII, respectiv IX-XI.
- Pe parcursul clasei a VIII-a, respectiv a XII-a, să-și împartă axa timpului prevăzut pentru pregătire în 3 mari etape:
 1. Etapa de Acumulare și Aprofundare (Septembrie – Februarie)
 2. Etapa de Consolidare și Simulări (Martie – Aprilie)
 3. Etapa Finală și Examenul (Mai – Iulie).
- În prima etapă mai sus menționată, accentul trebuie să cadă pe parcurgerea noii materii și înțelegerea conceptelor de bază. În perioada Septembrie – Noiembrie elevii să se focalizeze pe parcurgerea primelor capitole din programa de examen, iar în perioada Decembrie – Februarie se finalizează procesul de predare a materiei și se începe recapitularea structurată pe unități de învățare.
- În etapa următoare, de obicei luna Martie, participă la simulările oficiale organizate de Ministerul Educației conform calendarului publicat în Monitorul Oficial. În luna Aprilie (Vacanța de Primăvară) se alocă timp pentru a analiza greșelile de la simulări și pentru a relua punctele slabe (capitolele unde s-au pierdut puncte). Este momentul optim pentru a trece de la teorie la exersare intensivă.
- În ultima etapă, se trece la nivelul următor: antrenamente intensive și cronometrate pe subiecte de examen. În luna Mai elevii trebuie să se antreneze în condiții similare

de examen: liniște, fără telefon, respectarea timpului de 120 minute pentru elevii din ciclul gimnazial și 180 minute pentru cei ce susțin proba de bacalaureat. Luna *Iunie* este aglomerată de activitățile desfășurate pentru a marca finalul anilor terminali și de toate etapele necesare desfășurării examenului. Aceste activități sunt momente de bucurie și generatoare de energie. Totodată, nu trebuie să distragă elevii de la programul de învățare și obiectivele finale, să nu devină acel “hoț de timp mai puțin vizibil”. Nu este momentul oportun pentru o scădere a randamentului sau a capacității de concentrare. Examenul se desfășoară conform calendarului publicat de Ministerul Educației și Cercetării. Fiecare zi care se scurge din momentul înscrierii candidaților pentru probele de examen creează presiunea timpului. Elevii care și-au respectat programul realist de învățare, deși prezintă emoții, sunt calmi și încrezători, iar cei care nu au fost perseverenți intră în criză de timp pe care o pot somatiza cu dureri de cap, dureri abdominale, nu se pot odihni, emoții puternice care diminuează performanțele dobândite.

- În luna iunie programul de învățare nu trebuie supraîncărcat. În zilele de examen elevii trebuie să fie în forma lor maximă atât intelectual, cât și fizic și emoțional.

2.9. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Nu oferiți elevului un program gata făcut: un program impus se abandonează la prima dificultate. Rolul mentorului este să ghideze construcția („cât timp ai cu adevărat? ce sarcină concretă pui aici?”), astfel încât programul să fie al elevului.
- Cereți întotdeauna „fotografia săptămânii” înaintea oricărei discuții despre planificare. Fără date reale, conversația rămâne la nivelul intențiilor.
- La întâlnirile periodice, întrebați mai întâi „ce a funcționat?”, abia apoi „ce nu a mers?”. Elevii care amână au, de regulă, un istoric de critici pe această temă; mentoratul eficient rupe acest tipar.
- Tratați abaterile de la program ca date de calibrare: dacă elevul a ratat aceeași sesiune trei săptămâni la rând, sesiunea este prost plasată sau prea mare - se mută sau se micșorează, nu se moralizează.
- Atenție la cele două extreme: elevul supraîncărcat real (școală, meditații multe, responsabilități de familie), care are nevoie de reducerea angajamentelor, nu de optimizare; și elevul care folosește „organizarea” ca formă de amânare - își reface la nesfârșit plannerul în loc să lucreze. Primului i se simplifică programul, celui de-al doilea i se cere primul pas concret, acum.
- Colaborați cu familia atunci când este posibil: un acord simplu acasă privind intervalul de lucru fără întreruperi (și fără solicitări casnice în acel interval) stabilizează programul mai mult decât orice tehnică.

2.10. Întrebări frecvente ale elevilor

„Programul meu se strică mereu din cauza temelor neprevăzute. Ce fac?” Exact pentru asta există timpul-tampon: dacă planifici doar 70–80% din timpul disponibil, temele neprevăzute intră în tampon, nu peste sesiunile de pregătire. Dacă tamponul se consumă săptămână de săptămână, înseamnă că estimezi greșit durata temelor - măsoară-le o săptămână și recalibrează.

„Sunt mai productiv noaptea. E greșit să învăț târziu?” Contează două lucruri: să dormi suficient (7–9 ore) și să fii sincer cu tine - „sunt productiv noaptea” este uneori doar consecința faptului că ziua a fost pierdută cu altceva. Dacă programul tău nocturn lasă somnul întreg și rezultatele la recapitularea activă sunt bune, păstrează-l; examenul, însă, se

dă dimineața, așa că în ultimele săptămâni mută treptat sesiunile importante în prima parte a zilei.

„Mi-am respectat programul o săptămână, apoi am ratat două zile și am abandonat tot.” Regula nu este „niciodată să nu ratezi”, ci „niciodată două abandonuri la rând fără ajustare”. O zi ratată este normală; după ea, revii la angajamentul minim, nu încerci să „recuperezi” dublând norma a doua zi - recuperarea forțată este cea care duce la abandon.

„Cât timp ar trebui să învăț pe zi?” Nu există o cifră universală. Reperul corect este: atât cât poți susține zilnic, luni întregi, fără să sacrifici somnul. Pentru majoritatea elevilor, 1–2 ore de lucru concentrat în zilele de școală și 3–4 ore în weekend, bine folosite (vezi capitolul 1), sunt suficiente pentru un progres constant.

„Meditațiile îmi ocupă tot timpul liber. Mai am nevoie de program?” Cu atât mai mult: meditațiile fără timp propriu de exersare se transformă în lecții ascultate și uitate. Programul tău trebuie să cuprindă, pe lângă meditații, sesiunile în care lucrezi singur ce s-a discutat acolo - altfel plătești timpul fără să culegi efectul.

2.11. Concluzie

Un program bun de învățare nu se recunoaște după cât de plin arată, ci după cât de mult rezistă. El pornește de la timpul real, măsurat, nu de la cel imaginat; planifică sarcini concrete, nu ore vagi; lasă loc pentru neprevăzut și pentru odihnă; și se ajustează săptămânal, fără dramatism, pe baza a ceea ce s-a întâmplat efectiv. Elevul care învață în anii terminali să își construiască și să își revizuiască singur programul dobândește mai mult decât o tehnică de pregătire pentru examen: dobândește autonomie - capacitatea de a-și conduce propriul succes, o abilitate valoroasă de care va avea nevoie la orice vârstă și în orice domeniu.

Bibliografie selectivă

- Clear, J. (2019). *Atomic Habits: O cale ușoară și eficientă de a-ți forma obiceiuri bune și a scăpa de cele proaste*. Editura Lifestyle, București.
- Kahneman, D. (2012). *Gândire rapidă, gândire lentă*. Editura Publica, București.
- Pynchyl, T. A. (2013). *Solving the Procrastination Puzzle: A Concise Guide to Strategies for Change*. First Tarcher/Penguin.
- Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.t

CAPITOLUL 3

Autocunoaștere: puncte tari, puncte vulnerabile și stil personal de învățare

Autor: prof. Isac-Marișescu Oana-Maria

3.1. Scopul capitolului

Doi elevi cu același orar, aceleași teme și același număr de ore de pregătire pot obține rezultate foarte diferite. Diferența nu stă doar în metode (capitolul 1) sau în program (capitolul 2), ci și în măsura în care fiecare dintre ei se cunoaște pe sine ca persoană care învață: ce îi reușește, ce îl blochează, în ce condiții lucrează cel mai bine, unde i se scurge timpul și cum reacționează la dificultate. În pregătirea pentru examene, elevii caută adesea „cea mai corectă” metodă de învățare. În practică, însă, progresul apare atunci când reușește să observe ce rezultate îi aduce metoda abordată și ce anume trebuie schimbat. Atunci când un elev își cunoaște propriul mod de învățare poate identifica mai ușor de ce o anumită abordare nu oferă rezultatele așteptate și e capabil să identifice ce schimbări merită încercate.

De asemenea acest capitol le oferă elevilor repere pentru a evita o interpretare eronată despre propriile capacități. Un rezultat slab la un test poate avea diferite cauze: timp insuficient de pregătire, o strategie nepotrivită de recapitulare, o perioadă mai dificilă, dificultăți de gestionare a emoțiilor, iar înțelegerea acestor diferențe permite intervenții punctuale și evită formularea unor etichete care blochează progresul.

Acest capitol îl ajută pe elev să își construiască o imagine realistă și utilă despre propriul mod de lucru - nu o etichetă („sunt slab la mate”, „sunt vizual”, „nu am memorie bună”, „sunt dezorganizat”, „nu mă pot concentra”), ci o hartă de lucru: puncte tari care pot fi folosite ca pârgii, puncte vulnerabile care pot fi ameliorate ținând seama de condiții personale de lucru verificate prin rezultate, nu presupuse. Pentru profesorul mentor, capitolul oferă instrumentele cu care această hartă se poate construi și discuta în întâlnirile de mentorat.

3.2. Context educațional

În anii terminali, elevii își formulează frecvent identitatea școlară în etichete globale: „nu sunt bun la română”, „eu nu rețin”, „nu sunt făcut pentru învățat”. Aceste etichete sunt periculoase din două motive: sunt imprecise (un elev „slab la matematică” are, de regulă, dificultăți la 3–4 teme concrete, nu la toată materia) și sunt paralizante (dacă problema este „cum sunt eu”, nu mai e nimic de făcut; dacă problema este „nu stăpânesc încă funcțiile”, există un plan de lucru).

La polul opus se află supraestimarea: elevi care își evaluează nivelul după senzația de familiaritate cu materia (iluzia cunoașterii din capitolul 1) și descoperă abia la simulare distanța dintre impresie și realitate. Ambele extreme au aceeași rădăcină - lipsa unei autocunoașteri bazate pe dovezi.

O altă tendință frecventă este aceea de a evalua propriul nivel prin comparație cu ceilalți. Unii elevi obișnuiesc să își formeze o imagine despre sine pornind de la colegii care obțin

rezultate mai bune sau mai slabe, fără însă a analiza suficient propriul progres, propriile moduri de lucru și propriile obiective. Ca urmare, un rezultat de moment poate fi interpretat ca dovadă a succesului sau a eșecului personal, deși acesta oferă în realitate informații mult mai utile despre stadiul de pregătire al elevului la momentul respectiv și despre schimbările pe care acesta va putea să le facă.

O altă capcană întâlnită frecvent în anii terminali este stabilirea unor standarde mult prea ridicate, care vor duce la îngreunarea învățării. Unii elevi consideră că nu pot trece mai departe, dacă nu au înțeles complet capitolul anterior, sau că o fișă trebuie să fie impecabilă, deoarece orice greșeală poate fi interpretată ca un semn de pregătire insuficientă. Această abordare poate consuma mult timp și energie, ducând la blocaj sau dificultăți în stabilirea priorităților. Autocunoașterea îi ajută pe elevi să înțeleagă când standardele personale pot deveni un obstacol în calea învățării eficiente. O altă idee actuală este aceea că elevii confundă efortul cu progresul. Mulți elevi își evaluează pregătirea după timpul investit în învățare, după volumul de material parcurs, nu după ceea ce pot face efectiv cu informațiile învățate. Autocunoașterea presupune și capacitatea de a verifica în mod realist propriul nivel de pregătire, bazată pe rezultate observabile, nu doar pe impresia că s-a investit mult timp în învățare.

Mentoratul este cadrul natural pentru această lucrare: spre deosebire de ora de curs, întâlnirea de mentorat permite conversația individuală despre cum lucrează elevul, nu doar despre ce are de lucrat. Întâlnirile periodice oferă ocazia identificării dificultăților, analizării acestora și transformării lor în obiective concrete de lucru, adaptate fiecărui elev. Instrumentele din acest capitol sunt construite tocmai pentru astfel de conversații, dar pot fi folosite și la dirigenție sau individual de către elev.

3.3. Repere teoretice scurte

3.3.1. Metacogniția: a învăța despre propriul mod de a învăța

Metacogniția (Flavell, 1979) înseamnă capacitatea de a-ți observa și regla propriile procese de gândire și învățare: a ști ce știi și ce nu știi, a-ți alege strategia potrivită pentru o sarcină, a-ți monitoriza progresul și a corecta din mers. O diferență importantă între elevii eficienți și cei care depun efort fără a avea însă rezultatele așteptate este capacitatea de a evalua realist nivelul propriei înțelegeri. Acest lucru îi ajută pe elevi să decidă unde merită investit timp suplimentar de studiu. Cercetarea educațională o plasează constant printre factorii cu cel mai mare efect asupra rezultatelor școlare. Una dintre funcțiile importante ale metacogniției apare înainte de începerea studiului. Elevii care au abilități metacognitive mai dezvoltate sunt capabili să își estimeze mai realist timpul necesar îndeplinirii unei sarcini, anticipează mai bine dificultățile și își poate alege obiective potrivite. Pe de altă parte, elevii care își planifică învățarea pe baza intențiilor, de exemplu își propun ca a doua zi să învețe tot capitolul, ajung adeseori să subestimeze volumul de muncă și să facă un plan de învățare dificil de respectat. Astfel că metacogniția nu intervine doar în timpul învățării, ci și în etapa de planificare. În timp ce unii elevi își reproșează atunci când o sarcină devine complicată, cei care au capacitatea de a-și monitoriza propria învățare caută soluții, formulând explicații specifice: „cu siguranță nu am înțeles această idee”, „nu am exersat suficient de mult acest tip de exercițiu”, „nu am ales cea mai potrivită metodă de învățare”.

Un alt rol al metacogniției este acela că transformă experiențele anterioare în lecții de viitor. După obținerea unui anumit rezultat, elevii pot pune în balanță ceea ce a dus la obținerea

acelui rezultat: „Ce anume a funcționat bine?”, „Ce a consumat timp și energie fără niciun beneficiu?”, „Ce aş putea să fac diferit data viitoare?”. O astfel de analiză va duce la ajustarea strategiilor de învățare și evitarea aceluiași greșeli.

Vestea bună este că metacogniția se antrenează: întrebări simple, puse sistematic („Ce metodă folosesc acum?, Funcționează?, De unde știu?”), o dezvoltă vizibil în câteva luni. Metacogniția dezvoltă autonomie, astfel că succesul școlar va depinde tot mai mult de capacitatea lor de a-și gestiona singuri învățarea și a evalua progresul.

3.3.2. Despre „stilurile de învățare”: ce spune, de fapt, cercetarea

Ideea că fiecare elev are un „stil” fix - vizual, auditiv sau kinestezic - și că învață bine doar în stilul său este una dintre cele mai răspândite convingeri din educație și, totodată, una infirmată de cercetare: studiile riguroase (Pashler și colaboratorii, 2008) nu au găsit dovezi că potrivirea predării cu „stilul” declarat îmbunătățește rezultatele. Ce există cu adevărat sunt preferințe și condiții personale de lucru (momentul zilei, mediul, tipul de exersare) - iar acestea nu se declară, ci se testează: metoda potrivită pentru tine este cea care produce rezultate verificabile la recapitularea activă, nu cea care pare mai plăcută. Se întâmplă frecvent ca elevii să confunde ceea ce li se pare ușor, cu ceea ce îi ajută să învețe eficient. Sunt elevi cărora le place să recitească în mod repetat lecția sau să asculte explicații video, deoarece aceste activități creează senzația de familiaritate cu materia, însă nu e vorba de o învățare activă. Activități mai dificile, precum exerciții, teste, redarea conținutului fără suport, întrebări legate de lecție, duc adesea la rezultate superioare. O întrebare relevantă pentru elevi în acest sens ar putea fi: Ce mă ajută să rețin, să aplic informațiile și în ce condiții? Desigur, există și posibilitatea ca discipline diferite să ceară abordări diferite de învățare. O strategie eficientă pentru învățarea vocabularului la o limbă străină, nu va da aceleași rezultate în analiza unui text la limba română. Așa cum s-a menționat la început un singur „stil” de învățare nu poate funcționa în toate situațiile, astfel că elevul trebuie să își dezvolte o serie de strategii. Din perspectiva autocunoașterii, întrebarea relevantă este „Ce am observat că funcționează în cazul meu?”, iar un răspuns la această întrebare se construiește în timp, prin încercare, observare și analiză. În completarea acestei idei apare și contextul în care se desfășoară învățarea: condițiile de lucru, nivelul de odihnă, organizarea materialelor, prezența distragerilor, calitatea feedbackului – toate acestea putând avea o influență mai mare asupra performanței decât un anumit mod de învățare.

În cartea „Psihopedagogie”, Ediția a II-a (Cucoș, 2008) e menționat ciclul învățării experiențiale, care se fundamentează pe Teoria lui David A. Kolb și care susține că o persoană învață în general prin descoperire și experiență. Kolb propune patru stiluri de învățare:

- stilul divergent (caracterizat prin învățare pornind de la situații concrete, care solicită creativitatea, imaginația și interacțiunea cu alții, toate acestea ducând la generarea de idei și alternative. Elevul preferă să reflecteze înainte de a acționa, observă situațiile din mai multe perspective, pune multe întrebări, apreciază discuțiile și dezbaterile)
- stilul convergent (se caracterizează prin aplicarea practică a conceptelor și preferința de a învăța prin activități în care există legături între teorie și viața reală. Elevul apreciază exercițiile, aplicațiile și studiile de caz)

- stilul asimilator (se caracterizează prin preferința de a oferi explicații logice și structurate, de a organiza informațiile într-un mod coerent. Elevul caută să înțeleagă de ce funcționează un anumit fenomen, el preferă prezentările bine organizate)
- stilul acomodativ (caracterizat prin învățarea în mod intuitiv și adaptarea la circumstanțe. Cei care aleg acest stil selectează mijloacele cele mai potrivite care le permit să pună în practică ceea ce învață, preferând să încerce efectiv o sarcină decât să citească mult despre ea)

În procesul de învățare elevii pot alege un stil sau o combinație între diferitele stiluri prezentate, în funcție de disciplină și subiect. În identificarea stilului potrivit fiecărei situații, elevul trebuie să observe și să analizeze propriile experiențe de învățare (condițiile de învățare preferate, metoda care i-a adus cel mai mult succes, preferința pentru un anumit moment al zilei propice învățării).

De aceea, în acest capitol „stilul personal de învățare” înseamnă ansamblul condițiilor și strategiilor verificate prin rezultate, nu o etichetă senzorială. Autocunoașterea nu urmărește identificarea unui anumit tipar în care să fie încadrat elevul, ci capacitatea de a observa reacțiile la diferite strategii abordate și selectarea celor eficiente în susținerea progresului.

3.3.3. Autoeficacitatea: încrederea construită pe dovezi

Autoeficacitatea (Bandura, 1997) este convingerea unei persoane că poate duce la bun sfârșit o sarcină. Ea influențează direct cât efort depune elevul și cât de repede renunță la dificultate. Un elev poate avea multă încredere în capacitatea sa de a redacta un eseu la limba română și, în același timp, să se simtă nesigur în fața unei probleme de matematică. Din acest motiv, este mai util să identificăm domeniile în care încrederea este scăzută și să construim experiențe de succes în acele zone, decât să încercăm să creștem „încrederea în sine” în general. Important: autoeficacitatea sănătoasă nu se construiește din încurajări generale („tu poți!”), ci din experiențe de reușită - sarcini puțin peste nivelul actual, duse la capăt, urmate de constatarea progresului. De aici rolul punctelor tari: ele sunt rezervorul de dovezi din care elevul își alimentează încrederea atunci când atacă zonele vulnerabile.

3.3.4. Abilitățile se dezvoltă: mentalitatea de creștere

Cercetările lui Carol Dweck disting între convingerea că abilitățile sunt fixe („ori ai talent, ori nu”) și convingerea că ele se dezvoltă prin exersare și strategii potrivite. Elevii din prima categorie evită sarcinile dificile (eșecul ar „dovedi” lipsa de talent), în timp ce elevii din a doua le tratează ca antrenament. Pentru autocunoaștere, consecința este una de limbaj: punctele vulnerabile se formulează întotdeauna ca stare de moment cu direcție de lucru („nu stăpânesc încă rezolvarea problemelor cu procente”), nu ca verdict („sunt slab la mate”). Cuvântul „încă” schimbă întreaga conversație. Mentalitatea de creștere nu presupune convingerea că un obiectiv poate fi atins doar prin voință și efort, ci se formează atunci când întreg efortul depus este însoțit de strategii bine puse la punct, de un feedback eficient și experiențe de învățare.

3.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Înlocuiește etichetele cu o hartă

Pentru fiecare disciplină de examen, elevul își construiește harta punctelor tari și vulnerabile (instrumentul 3.6.3), pornind de la dovezi: lucrări corectate, teste, inventarul materiei din capitolul 1, observațiile profesorilor. Regula de aur: fiecare punct, tare sau vulnerabil, trebuie formulat concret și verificabil. „Sunt bun la geometrie” devine „rezolv corect problemele de arii și perimetre, dar greșesc la cele cu demonstrații”; „nu rețin la istorie” devine „rețin evenimentele, dar încurc cronologia și cauzele”. Cu cât formularea e mai precisă, cu atât planul de lucru e mai clar.

Pasul 2. Identifică ce te ajută și ce te blochează

Elevul își observă, timp de una-două săptămâni, sesiunile de învățare și notează scurt, la finalul fiecăreia: când a lucrat, unde, cu ce metodă, cât de bine a mers (verificat prin recapitulare activă, nu prin senzație). Din aceste notițe se desprind tiparele personale: „dimineața rețin mult mai ușor”, „la bucătărie mă întrerupe toată lumea”, „când încep cu exerciții ușoare intru mai repede în ritm”, „după ce mă uit pe telefon îmi ia mult să mă reapuc”. Lista „mă ajută / mă blochează” care rezultă este una dintre cele mai valoroase pagini din portofoliul elevului (capitolul 10).

Pasul 3. Găsește unde pierzi timpul

Pierderile de timp au două forme: între sesiuni (amânarea startului, telefonul - tratate în capitolele 2 și 9) și în interiorul sesiunii. Pentru a doua categorie, elevul își pune trei întrebări după fiecare sesiune: Cât din timp am lucrat efectiv? Ce m-a scos din lucru (notificări, gânduri, întreruperi externe)? Am lucrat la ce era prioritar sau la ce era comod? Ultima întrebare este cea mai incomodă și cea mai utilă: mulți elevi descoperă că „pierd” timp lucrând ordonat și conștient la temele pe care le știu deja, pentru că e plăcut - în timp ce temele roșii din inventar rămân neatinsse.

Pasul 4. Testează-ți condițiile de lucru prin experimente mici

Preferințele nu se declară, se verifică. Elevul alege o singură variabilă și o testează o săptămână în fiecare variantă, păstrând restul condițiilor la fel: învățat dimineața vs. seara; cu schemă scrisă vs. cu explicare cu voce tare; singur vs. cu un coleg; în cameră vs. la bibliotecă. Compararea se face pe rezultate măsurabile - câte idei a reprodus din memorie, câte exerciții a rezolvat corect - notate în jurnalul experimentelor (instrumentul 3.6.4). După câteva astfel de experimente, elevul are un „profil de lucru” personal construit pe dovezi, nu pe impresii sau pe etichete primite de la alții.

Pasul 5. Folosește punctele tari ca pârgii

Punctele tari nu sunt doar motive de liniște - sunt instrumente. Trei utilizări practice: transferul de strategie (elevul analizează ce face concret la disciplina care îi merge bine - cum se pregătește, cum exersează - și aplică același tipar la disciplina vulnerabilă); ordinea sesiunii (începutul cu 10 minute dintr-o zonă tare creează ritm și încredere înainte de a ataca

zona grea); rolul în grup (la învățarea prin colaborare, capitolul 7, elevul explică altora temele lui tari - cel mai eficient mod de a le consolida - și primește sprijin la cele vulnerabile).

Pasul 6. Corectează-ți vorbirea interioară

Modul în care elevul își vorbește despre sine face parte din stilul lui de învățare. Formulările globale și definitive („sunt prost la asta”, „n-o să reușesc niciodată”) opresc lucrul; formulările precise și orientate spre acțiune îl repornesc. Exercițiul practic: de fiecare dată când se surprinde cu o etichetă globală, elevul o rescrie în formatul „nu stăpânesc încă + tema concretă + primul pas”. De exemplu: „Sunt varză la engleză” devine „Nu stăpânesc încă timpurile perfecte; azi fac schema lor și 10 exerciții”. Nu este gândire pozitivă de fațadă - este pur și simplu o descriere mai exactă a realității, care lasă loc de lucru.

Pasul 7. Observă cum reacționezi când întâmpini dificultăți

Autocunoașterea presupune observarea a ceea ce faci atunci când lucrurile nu merg conform planului. În timp ce unii elevi se lasă descurajați de un exercițiu dificil și îl abandonează, alții petrec mult timp încercând să deslușească problema, fără a schimba modul de abordare, iar o altă categorie de elevi caută și găsesc rapid soluția. Toate aceste reacții oferă informații utile despre propriul mod de lucru, nu putem spune că una este „bună” sau alta e „nepotrivită”. Astfel că la finalul unui moment dificil, elevul poate face o retrospectivă prin notarea a ceea ce l-a făcut să se blocheze, prin aprecierea timpului dedicat încercării de unul singur, prin identificarea a ceea ce l-a ajutat să meargă mai departe - răspunsurile la aceste întrebări duc la formarea de noi tipare, care oferă direcții concrete de îmbunătățire a modului de învățare.

Pasul 8. Verifică diferența dintre ce crezi că știi și ce poți demonstra că știi

Mulți elevi își evaluează nivelul de pregătire după cât de familiarizați sunt cu materia, nu după ceea ce pot reproduce și aplica efectiv. E important ca elevul să își noteze o estimare a nivelului de pregătire a unei teme: „Consider că stăpânesc tema parcursă în proporție de 70%-80%.”, după care el testează prin diferite întrebări, exerciții aplicate sau recapitulare activă și compară estimarea inițială cu rezultatul real obținut. Important nu este obținerea unui scor mare, ci ajustarea modului în care își evaluează propria pregătire. Unii elevi pot descoperi astfel că se subestimează în mod repetat, alții că își supraapreciază nivelul de pregătire. Această practică duce la dezvoltarea capacității de a aprecia mai bine ce anume e fixat deja și ce necesită pregătire suplimentară, iar pentru cei aflați în anii terminali acest aspect duce la dozarea eficientă a timpului și a efortului.

3.5. Activitate aplicată de grup: „Strategii care funcționează pentru mine”

Durată: 45–50 de minute. Context: oră de dirigenție, ședință de mentorat de grup sau de pregătire suplimentară. Materiale: fișa de reflecție 3.6.2 (completată în prealabil sau în primele minute), coli mari / tablă pentru „galeria strategiilor”.

Desfășurare:

1. **(5 min)** Profesorul introduce ideea: „Nu există o metodă unică de a învăța bine, dar fiecare dintre voi a descoperit deja ceva care îi funcționează. Azi punem aceste descoperiri în comun.”
2. **(10 min)** Individual, fiecare elev își alege din fișa de reflecție o strategie concretă care îi funcționează (verificată prin rezultate, nu doar plăcută) și o descrie în 2–3 propoziții: ce face exact, când, la ce disciplină, după ce și-a dat seama că merge.
3. **(15 min)** În grupuri de 4, elevii își prezintă pe rând strategiile. Grupul pune fiecărei strategii două întrebări: „La ce alt tip de materie s-ar potrivi?” și „Ce elev ar trebui s-o încerce?”. Fiecare grup alege 2 strategii pe care le consideră cele mai utile și le scrie pe o coală, în formatul: denumire, pași, pentru ce situații.
4. **(10 min)** Galeria strategiilor: colile se afișează, un reprezentant al fiecărui grup prezintă în maximum un minut. Profesorul grupează strategiile pe categorii (memorare, exersare, organizare, concentrare) și subliniază diversitatea: strategii diferite, toate funcționale.
5. **(8 min)** Individual, fiecare elev alege din galerie o strategie a unui coleg pe care se angajează să o testeze o săptămână și o notează în jurnalul experimentelor (instrumentul 3.6.4): ce testează, la ce disciplină, cum va măsura dacă funcționează. La întâlnirea următoare se discută rezultatele.

Rezultatul activității: fiecare elev pleacă cu o strategie nouă de testat și cu un mesaj implicit puternic - sursele de bune practici nu sunt doar profesorii, ci și colegii, iar metodele se judecă după rezultate. Galeria poate rămâne afișată în clasă și completată pe parcursul anului.

3.6. Instrumente practice

3.6.1. Chestionar scurt de autocunoaștere a modului de lucru

Răspunde sincer: A = adevărat pentru mine, P = parțial, F = fals. Nu există răspunsuri „bune” - există doar informații utile.

Nr.	Afirmație	A	P	F
1	Știu exact ce teme stăpânesc și ce teme nu, la fiecare disciplină de examen.			
2	Înainte de a mă apuca de învățat, îmi aleg conștient metoda (schemă, exerciții, explicare).			
3	Îmi dau seama în timpul învățării dacă metoda funcționează sau nu.			
4	Știu în ce moment al zilei lucrez cel mai bine.			
5	Pot spune precis ce mă scoate din concentrare cel mai des.			
6	Când greșesc, caut cauza concretă, nu mă opresc la „sunt slab la materia asta”.			
7	Încep de obicei cu temele prioritare, nu cu cele comode.			

8	Îmi verific nivelul prin teste și exerciții, nu după senzația că „știu”.			
9	Când nu îmi iese ceva, schimb strategia în loc să repet aceeași abordare.			
10	Pot numi cel puțin două puncte tari ale mele la învățătură, cu exemple.			
11	Cer ajutor (profesor, coleg) atunci când mă blochez, fără să amân.			
12	Îmi urmăresc progresul de la o săptămână la alta.			
13	Când întâlnesc o temă dificilă, încerc mai multe abordări înainte de a renunța.			
14	După ce termin de învățat un capitol, îmi verific cunoștințele înainte de a concluziona că îl stăpânesc.			

Interpretare: afirmațiile marcate cu F sau P arată unde merită lucrat la modul de a învăța (nu la materie!). Alege 2 dintre ele și discută-le cu profesorul mentor: ce ai putea face concret, săptămâna aceasta, ca să devină „A”?

3.6.2. Fișă de reflecție: „Cum învăț eu cel mai bine?”

Cea mai bună pregătire a mea de până acum (test/lucrare care mi-a ieșit): ce am făcut diferit atunci?	
Momentul zilei și locul în care lucrez cel mai bine (cu un exemplu care o dovedește):	
Metoda care îmi funcționează cel mai bine (de unde știu că funcționează?):	
Ce mă blochează cel mai des (și care e primul semn că m-am blocat):	
Care e tipul de greșală pe îl repet cel mai des:	
Ce mă ajută să revin la lucru după un blocaj:	
Care sunt sarcinile/temele pe care le evit de obicei și de ce:	
Unde îmi pierd timpul, sincer:	

Două puncte tari ale mele, cu dovezi:	
Două puncte „nu stăpânesc încă...”, formulate concret, cu primul pas de lucru:	

3.6.3. Harta punctelor tari și vulnerabile (pe o disciplină de examen)

Disciplina: Pe baza: lucrări corectate / teste / inventarul materiei Data:

PUNCTE TARI	NU STĂPÂNESC ÎNCĂ...	CUM FOLOSESC / CE FAC
concrete, cu dovada (ex.: „rezolv corect subiectul I - la ultimele 3 teste, punctaj maxim”)	concrete, fără etichete (ex.: „problemele cu două necunoscute”)	pârghia sau primul pas (ex.: „încep sesiunea cu un exercițiu din zona tare, apoi 30 min pe zona slabă”)

3.6.4. Jurnalul experimentelor de învățare

Un experiment = o singură variabilă testată, o săptămână, cu rezultat măsurat (nu „mi s-a părut mai bine”).

Ce testez (o variabilă)	Cum măsoar (exerciții corecte, idei reproduse)	Rezultat după o săptămână	Concluzie: păstrez / renunț / mai testez

3.7. Din experiența proiectului

În întâlnirile de mentorat derulate în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, autocunoașterea s-a dovedit tema care deschide toate celelalte conversații. La primele discuții individuale, mulți elevi se descriau aproape exclusiv în etichete - „nu sunt bun la...”, „eu nu rețin”, „n-am memorie” - și, întrebați de unde știu, făceau referire la o notă sau la o remarcă primită cu ani în urmă, nu la o analiză a situației prezente. De asemenea, unii elevi își evaluau reușitele aproape exclusiv prin comparație cu ceilalți. În discuțiile individuale, formulări precum: „sunt mai slab decât colegul meu” sau „nu reușesc să rețin la fel de repede ca alții” apăreau foarte des, trecând pe locul doi referirile la propriul progres. Mutarea atenției de la comparația cu ceilalți la aprecierea propriei evoluții a reprezentat un pas important în formarea unor repere mai clare pentru învățare și dezvoltare.

Exercițiul de reformulare a etichetelor în „nu stăpânesc încă + tema concretă” a avut un efect vizibil asupra tonului discuțiilor: odată ce problema era numită precis, conversația se muta de la sine spre soluții. Harta punctelor tari și vulnerabile, construită împreună pe baza lucrărilor corectate și a rezultatelor din testele formative aplicate în proiect, a oferit elevilor o imagine de regulă mai bună decât cea pe care o aveau despre ei înșiși - descoperirea propriilor puncte tari, cu dovezi, a fost pentru unii elevi mai surprinzătoare decât confirmarea celor slabe. O altă observație a fost cea legată de dificultatea elevilor de a descrie concret cum învață atunci când obțin rezultate bune. La întrebarea ce au făcut diferit înaintea unei evaluări reușite, mulți ofereau la început formulări generale: „am învățat mai mult”, „m-am pregătit mai serios”. Aceștia nu reușeau să identifice strategiile utilizate efectiv în timpul pregătirii, iar pe măsură ce au început să observe mai atent modul în care învață, au devenit capabili să identifice ceea ce le-a adus rezultate bune, ba chiar să le poată transfera în alte contexte.

Am constatat și o capcană recurentă: tentația elevilor de a se declara „vizuali” sau „auditivi” și de a respinge pe acest motiv metodele care îi scoteau din zona de confort. A funcționat mutarea discuției de la declarații la experimente: „hai să testăm o săptămână și comparăm rezultatele”. Jurnalul experimentelor a transformat dezacordurile despre metode în întrebări empirice - iar elevii au acceptat mult mai ușor concluziile propriilor măsurători decât recomandările primite de-a gata.

Pentru colegii care folosesc acest capitol: fișa de reflecție 3.6.2 funcționează cel mai bine ca pregătire a primei întâlniri individuale de mentorat, iar chestionarul 3.6.1, aplicat la început și reluat după 2–3 luni, oferă o imagine simplă a progresului în autonomia de învățare - utilă inclusiv pentru portofoliul elevului (capitolul 10).

3.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Cereți întotdeauna dovada din spatele autoevaluării: la fiecare „sunt slab la...” sau „asta o știu”, întrebați senin „de unde știi? hai să vedem pe o lucrare”. Întrebarea, repetată consecvent, instalează reflexul metacognitiv mai bine decât orice lecție despre metacogniție.
- Modelați limbajul: folosiți dumneavoastră înșivă formulările precise („nu stăpânești încă demonstrațiile”, nu „stai prost la geometrie”). Elevii preiau în vorbirea interioară limbajul adulților semnificativi.

- Acordați timp întrebărilor despre proces: „Cum ai învățat?”, „Ce ai făcut diferit față de data trecută?”. Scopul este ca elevul să învețe să observe legătura dintre comportamentele de învățare și rezultatele obținute.
- Încurajați elevii să analizeze greșelile fără a le transforma în judecăți despre propria valoare. O lucrare cu mai multe greșeli poate oferi informații mai utile pentru procesul de învățare, decât un test foarte bun. Pot fi folosite întrebări precum: „Care sunt cele mai frecvente greșeli?”, „Ce îți spune această greșeală despre ce mai ai de exersat?”
- Echilibrați harta: elevii cu rezultate slabe au nevoie să-și descopere punctele tari cu dovezi (căutați-le împreună, există întotdeauna), iar elevii foarte buni au nevoie de permisiunea de a-și recunoaște vulnerabilitățile fără ca asta să le amenințe statutul.
- Obişnuiți elevii să evite compararea cu performanțele colegilor. Discuția trebuie readusă mereu la evoluția proprie: „Ce poți face acum și nu puteai la început?”, „Ce capitol stăpânești mai bine decât în primele module?”, „Ce îți iese mai bine decât la începutul anului școlar?”. Raportarea la propriul progres oferă informații mai utile pentru învățare și oferă o imagine de ansamblu mai realistă asupra propriilor competențe.
- Nu administrați chestionare de „stiluri de învățare” de tip vizual/auditiv/kinestezic și descurajați elevii să se eticheteze astfel; orientați-i spre experimente verificate prin rezultate (instrumentul 3.6.4).
- Evitarea soluțiilor imediate și dezvoltarea treptată a capacității elevului de a reflecta asupra propriului proces de învățare și de luare a deciziilor. Sunt utile întrebări precum: „Ce ai încercat până acum?”, „Care crezi că este problema?”, „Ce crezi că nu a funcționat?”, „Ce ai putea testa data viitoare?”
- Folosiți instrumentele acestui capitol ca fir roșu al întâlnirilor de mentorat: fișa de reflecție la prima întâlnire, harta punctelor tari la a doua, apoi câte un experiment de testat între întâlniri. Continuitatea face diferența dintre mentorat și conversații ocazionale.
- Respectați confidențialitatea: fișele de autocunoaștere conțin informații personale; ele se discută individual sau se împărtășesc în grup numai cu acordul elevului. Încrederea construită aici condiționează tot restul relației de mentorat (capitolul 12).

3.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Toată lumea mi-a spus că sunt elev vizual. Acum aflu că nu există stiluri?” Există preferințe - poate îți place să lucrezi cu scheme și desene, și e foarte bine să le folosești. Ce nu confirmă cercetarea este ideea că poți învăța doar așa, sau că metodele „nepotrivite stilului tău” nu funcționează pentru tine. Testează: s-ar putea ca explicarea cu voce tare să-ți consolideze schema mai bine decât încă un desen.

„Dacă îmi tot caut punctele slabe, nu mă demoralizez?” Depinde cum le formulezi. „Sunt slab la fizică” demoralizează pentru că nu se poate face nimic cu ea. „Nu stăpânesc încă circuitele electrice - încep cu schema și 5 probleme” este, dimpotrivă, liniștitoare: problema are contur și are prim pas. Și nu uita cealaltă jumătate a hărții: punctele tari, cu dovezi, sunt obligatorii, nu opționale.

„Mă cunosc destul de bine. Chiar e nevoie de fișe și jurnale?” Verifică simplu: scrie acum, fără să te uiți nicăieri, cele trei teme la care pierzi cele mai multe puncte la disciplina ta principală de examen, apoi compară cu ultimele lucrări corectate. Dacă ai nimerit, felicitări - folosește instrumentele doar pentru monitorizare. Majoritatea elevilor descoperă însă diferențe semnificative între imaginea de sine și dovezile din lucrări.

„Punctul meu slab e chiar disciplina de examen. De unde încep?” Din spargerea ei în bucăți: nicio disciplină nu e „toată” slabă. Fă inventarul materiei (capitolul 1), găsește cele 2–3 teme verzi care există sigur și pornește de la ele - îți dau punctul de sprijin. Apoi atacă temele roșii una câte una, în ordinea ponderii lor în examen, cu sprijinul profesorului sau al unui coleg-mentor (capitolul 7).

„Cum îmi dau seama că progrez cu adevărat sau că e doar o impresie?”

E necesar ca elevii să caute dovezi, nu doar să se bazeze pe simț. Ei trebuie să compare rezultatele obținute la teste, cu timpul necesar rezolvării exercițiilor și cu repetitivitatea greșelilor. Progresul se va vedea în faptul că rezolvi cât mai multe exerciții fără ajutor și că erorile de bază încep să se diminueze.

„Cum îmi dau seama dacă problema mea e metoda, timpul sau emoțiile?” Trei indicii: dacă lucrezi mult și reții puțin, e de revizuit metoda (capitolul 1); dacă metoda merge când o aplici, dar n-o aplici, e de revizuit programul și amânarea (capitolul 2); dacă știi materia acasă și „dispare” la test, lucrează pe emoții (capitolul 8). La mulți elevi e o combinație - exact de aceea merită discutat cu profesorul mentor, care vede tiparul din afară.

„Ce fac dacă profesorul, părinții și eu avem păreri diferite despre nivelul meu?”

În loc de presupuneri trebuie să se caute dovezi. Exemplele concrete sunt mai utile decât impresiile celor din jur, deoarece fiecare vede doar o parte din rezultate: elevul e conștient de efortul depus, de timpul alocat, profesorul vede performanța la clasă, implicarea elevului în activitățile desfășurate la ore, iar părinții observă obiceiurile de lucru de acasă. Toate acestea împreună oferă o imagine de ansamblu.

3.10. Concluzie

Autocunoașterea utilă nu este introspecție vagă și nici colecție de etichete - este o hartă de lucru construită pe dovezi: puncte tari numite precis și folosite ca pârghee, vulnerabilități formulate cu „încă” și cu prim pas, condiții de lucru testate prin experimente, nu presupuse. Elevul care își construiește această hartă în anii terminali nu câștigă doar puncte la examen; câștigă deprinderea de a se evalua realist și de a-și ajusta singur strategiile - temelia autonomiei în învățare pe care acest ghid o urmărește capitol de capitol.

Bibliografie selectivă

- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman, New York.
- Dweck, C. S. (2017). Mindset: O nouă psihologie a succesului. Editura Curtea Veche, București.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.

- Cucos, Constantin (2008): Psihopedagogie, Editura Polirom, 300-301.

CAPITOLUL 4

Motivația pentru învățare: de la „trebuie” la „are sens”

Autor: prof. Kali Adrian Matei

4.1. Scopul capitolului

„Nu am chef”, „nu văd la ce-mi folosește”, „învăț doar pentru că trebuie” - sunt propoziții pe care orice profesor de an terminal le aude săptămânal. Capitolele anterioare au răspuns la întrebarea cum se învață eficient; acest capitol răspunde la întrebarea care vine, de fapt, înaintea ei: de ce ar învăța elevul. Fără un răspuns personal la această întrebare, cele mai bune metode și cele mai realiste programe rămân pe hârtie.

Scopul capitolului nu este să ofere discursuri motivaționale - acestea au efect de câteva ore -, ci să arate cum se construiește o **motivație** durabilă: prin legarea examenului de obiectivele personale ale elevului, prin transformarea lui „trebuie” în „aleg să”, prin progres făcut vizibil și prin strategii concrete pentru zilele în care motivația lipsește cu desăvârșire. Pentru profesorul mentor și pentru diriginte, capitolul oferă un vocabular și instrumente pentru una dintre cele mai delicate conversații din mentorat: cea despre sens.

Termenul „**motivație**” provine din latinescul „move” sau „movere” a mișca, a pune în mișcare. Rezultă că **motivația** este orice forță, indiferent de natura ei, care pune în mișcare organismul, activitatea pe care o desfășoară. Conceptul de **motivație** a fost lansat în literatura psihologică de către E. Dichter, care consideră că **motivația** constituie cauza reală a comportamentului uman. **Motivația** funcționează la diferite nivele: superficiale și inconștiente.

Motivația a fost considerată din perspectiva orientării psihodinamice ca o stimulare și descărcare de energie; asociată prin prisma abordării behavioriste unui stimul, ca o reacție învățată; văzută ca un factor psihologic ce influențează comportamentul; interpretată ca o activitate spontană care energizează organismul și explică trecerea de la o stare de repaus la alta de acțiune. **Motivația** a fost studiată în cadrul modelului Darwinian al adaptării, modelului homeostaziei, modelului fizic al descărcării de energie promulgat de Freud, modelelor cognitive care substituie **motivația** proceselor de anticipare cognitive.

Conform lui Sillamy, **motivația** este „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ, sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Elementul constitutiv, central al **motivației** este reprezentat de motiv. Motivul este acel fenomen psihic ce are un rol esențial în declansarea, orientarea și modificarea conduitei, fiind cauza internă a conduitei noastre. Orice motiv posedă următoarele caracteristici: conținut, intensitate și durată. Raportând această informație la activitatea de învățare, vom menționa următoarele: **motivația** de învățare este ansamblul sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei direcționate spre acumularea de cunoștințe.

Motivația este factorul fundamental ce stă la baza succesului educațional – unul din rechizitele de bază ale profesorului. În același context, necesită a fi definit procesul de învățare, care reprezintă „principalul subsistem al celui de învățământ, în cadrul căruia are loc activitatea de instruire, organizată conform obiectivelor educației care orientează formarea și dezvoltarea personalității elevului”.

Termenul **performanță** desemnează rezultatele observabile ale învățării și deasemenea este foarte importantă pentru motivarea din procesul de învățare. Pentru abordările sociocognitive ale învățării, termenul **performanță** trimite la comportamentele care traduc utilizarea de către elevi a cunoștințelor declarative ori a cunoștințelor procedurale în diferite situații de învățare.

Performanța joacă un rol important în dinamica motivațională. Ea este și o consecință a **motivației**, deoarece cu cât un elev e mai motivat, cu atât **performanța** sa va fi mai bună. Un elev motivat va persevera mai mult, va utiliza strategii de învățare adecvate, care îi vor influența **performanța**. Relația dintre **motivație** și **performanță** nu trebuie privită unilateral, căci și **performanța** poate influența **motivația**. **Performanța**, ca rezultat concret al activității de învățare, devine pentru elev o sursă de informație care influențează percepțiile acestuia asupra propriei competente.

Efectul **performanței** asupra percepțiilor de sine ale elevului poate fi pozitiv sau negativ. Dacă un elev reușește, într-o sarcină de învățare în care s-a angajat cognitiv și a perseverat pentru rezolvarea acesteia, el va estima că **performanța** a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăți opinia elevului cu privire la propria activitate și îl va face să valorizeze mai mult acel tip de activitate. În același timp, un eșec poate avea un efect negativ asupra percepțiilor elevului privind propria competență, făcându-l să se îndoiască de posibilitățile sale de reușită în activitățile pe care i le propune profesorul. Un eșec repetat îl poate conduce pe elev către fenomenul neajutorării învățate, ale cărui efecte le-am discutat deja. **Performanța** nu reprezintă, așadar, o simplă demonstrație a ceea ce elevul a învățat, ci este și un eveniment prin care el se judecă, se evaluează, se valorizează ca persoană.

Una din explicațiile diferențelor de **performanță** istorică a diverselor societăți, în anii 70, se referă la **motivația** învățării. Raportul Clubului de la Roma consacrat acestui subiect, a introdus învățarea, în dimensiunea sa de învățare istorică și socială, ca o condiție esențială a emancipării, a progresului și a dezvoltării umane. Această teză a fost pe larg dezbătută la nivel academic și decizional, fiind ulterior preluată în practica unor organizații internaționale. Astfel, Organizația Națiunilor Unite a realizat cu ajutorul acestei paradigme comparații, clasamente și analize globale, în încercarea de a explica diferențele existente între națiunile lumii în ceea ce privește ritmul de dezvoltare.

În contextul învățării **motivația** nu este altceva decât procesul care ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de subiect ce învață: participarea în cadrul orelor, implicarea în activitățile de învățare în grup și individual, rezolvarea cu succes a sarcinilor propuse etc.

Pentru motivarea subiectului în proces de învățare este important implicarea tuturor „actorilor educației” – părinților, cadrelor didactice; pe lângă manifestării constante a atitudinii de respect față de învățare și instituția de învățământ, sunt necesare următoarele: să țină cont de faptul că progresele se produc în timp; să scoată în evidență beneficiile practice ale învățării asupra vieții lor; să ajute copilul să-și stabilească propriile obiective; să ajute copilul să fie organizat și să se autodisciplineze - copiii au nevoie de ordine, dar au probleme în a o impune și a o menține; să încurajeze copilul la fiecare pas - este important să încurajăm copilul, indiferent dacă este motivat pentru învățare sau nu.

Fenomenele de submotivare și supramotivare sunt considerate extreme pe axa motivării, ambele având ca rezultat eficiența scăzută a persoanei și startul unui proces de demotivare. Cum ați putea folosi procesul de atribuire a succesului pentru a evita cele două extreme și a obține un optim **motivațional**?

4.2. Context educațional

Paradoxul anilor terminali este că motivația scade exact când miza crește. Cauzele sunt previzibile: după opt sau doisprezece ani de școală, elevii ajung la examen cu o anumită uzură; presiunea venită simultan din toate părțile - părinți, profesori, comparații cu colegii - transformă pregătirea într-o obligație apăsătoare; materia de examen pare adesea ruptă de viața și interesele elevului; iar pentru elevii cu un istoric de note slabe, fiecare nouă cerință reactivează experiențe de eșec, nu de reușită.

La aceasta se adaugă o confuzie frecventă: adulții tratează motivația ca pe o trăsătură de caracter („e copil motivat” / „e delăsător”), când ea este, în realitate, o stare care depinde de condiții - de cât de capabil se simte elevul, de cât sens vede în ce face și de cât control are asupra propriei munci. Vestea bună a acestei perspective este că toate cele trei condiții pot fi influențate, iar mentoratul este locul ideal pentru asta.

Merită spus de la început și ce nu poate face acest capitol: nu există tehnică prin care un elev să se simtă motivat în fiecare zi. Obiectivul realist nu este entuziasmul permanent, ci un motiv personal suficient de solid încât pregătirea să continue și în zilele fără entuziasm - susținută atunci de obiceiurile și programul din capitolul 2.

4.3. Repere teoretice scurte

4.3.1. Motivația externă și motivația internă

Distincția clasică opune motivația extrinsecă (învăț pentru notă, pentru a evita pedeapsa, pentru a mulțumi părinții) motivației intrinseci (învăț pentru că materia mă interesează). Realitatea școlară este însă mai nuanțată: puțini elevi vor iubi vreodată toate disciplinele de examen, și nu este nevoie. Teoria autodeterminării (Deci și Ryan) arată că între cele două extreme există trepte: aceeași sarcină „externă” poate fi trăită ca presiune pură („învăț ca să nu am probleme”) sau ca alegere asumată („învăț pentru că examenul ăsta îmi deschide drumul spre ce vreau eu”). Saltul de calitate nu este de la extern la intern, ci de la impus la asumat - iar acest salt se poate lucra.

4.3.2. Cele trei nevoi care hrănesc motivația

Aceeași teorie identifică trei nevoi psihologice a căror satisfacere susține motivația de calitate: autonomia (să simt că am un cuvânt de spus în ce și cum lucrez), competența (să simt că progrez, că îmi iese) și relaționarea (să mă simt văzut și susținut de oameni care contează pentru mine). Traducerea practică: un elev căruia i se dictează totul, care nu-și vede progresul și care se simte singur în pregătire își va pierde motivația oricât de importantă ar fi miza. Capitolele acestui ghid lucrează, de fapt, pe toate trei: autonomia prin planificare proprie (capitolul 2), competența prin metode care produc progres vizibil (capitolul 1) și relaționarea prin mentorat și colaborare (capitolele 7 și 12).

4.3.3. Formula simplă a motivației: „pot” × „contează”

Modelele expectanță-valoare (Wigfield și Eccles) reduc motivația pentru o sarcină la produsul a doi factori: cât de capabil mă cred să o duc la bun sfârșit și cât de mult contează pentru mine rezultatul. Fiind un produs, nu o sumă, dacă oricare factor este aproape de zero, motivația este aproape de zero: elevul convins că „oricum nu pot” nu se mobilizează nici pentru cel mai important examen, iar elevul care nu vede miza nu se mobilizează nici dacă i-ar fi ușor. Diagnoza motivațională începe deci cu întrebarea: care factor șchioapătă? Pe „nu pot” se lucrează cu autoeficacitatea și pașii mici (capitolul 3); pe „nu contează” se lucrează cu acest capitol.

4.3.4. Motivația urmează acțiunea

Intuiția comună spune: întâi apare motivația, apoi acțiunea. Practica și cercetarea progresului (Amabile și Kramer au numit-o „principiul progresului”) arată că relația funcționează cel puțin la fel de puternic invers: nimic nu hrănește motivația mai sigur decât progresul vizibil în ceva care contează. De aici, două consecințe practice: nu se așteaptă „cheful” pentru a începe - începutul mic generează chef (regula celor 5 minute din capitolul 2); și progresul trebuie făcut vizibil deliberat, pentru că, lăsat nesemnălizat, trece neobservat și nu hrănește nimic (jurnalul micilor victorii, instrumentul 4.6.3).

4.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Răspunde-ți la întrebarea „de ce contează pentru mine?”

Nu „de ce e important examenul” în general - asta știe toată lumea și nu mișcă pe nimeni -, ci de ce contează pentru tine, concret. Tehnica lanțului de „de ce”-uri (instrumentul 4.6.1) sapă de la răspunsul de suprafață („ca să iau o notă bună”) spre miza reală („ca să intru la liceul/facultatea X... pentru că acolo se face bine Y... pentru că vreau să lucrez în Z... pentru că îmi doresc o viață în care...”). Răspunsul final nu trebuie să fie spectaculos; trebuie să fie al tău. Un motiv personal modest („vreau să am de unde alege, nu să ajung unde se nimerește”) susține mai multă muncă decât zece motive împrumutate de la adulți.

Pasul 2. Tradu „trebuie” în „aleg să”

Limbajul nu este un detaliu: „trebuie să învăț” așază responsabilitatea în afara ta și cheamă rezistență; „aleg să învăț, pentru că...” o aduce înapoi la tine. Exercițiul este simplu și incomod în egală măsură: rescrie-ți obligațiile ca alegeri cu motiv - „aleg să lucrez azi 50 de minute la matematică, pentru că fiecare temă recuperată mă apropie de media de admitere care îmi deschide opțiunile”. Dacă fraza sună fals, e un semnal valoros: ori motivul nu e încă al tău (înapoi la Pasul 1), ori alegerea reală e alta și merită o discuție onestă cu tine și cu un adult de încredere.

Pasul 3. Fă-ți progresul vizibil

Preghătirea de examen are o problemă motivațională structurală: rezultatul final e departe, iar munca de zi cu zi pare să nu schimbe nimic. Soluția este semnalizarea progresului pe drum: jurnalul micilor victorii (instrumentul 4.6.3), completat în două minute la finalul fiecărei zile de lucru; inventarul materiei din capitolul 1, în care temele trec vizibil din roșu în galben și din galben în verde; caietul greșelilor, în care aceleași greșeli nu se mai repetă. Recitirea acestor dovezi în zilele proaste este unul dintre cele mai eficiente gesturi anti-descurajare: nu te minte nimeni, sunt propriile tale urme.

Pasul 4. Construiește punți între materie și interesele tale

Cercetările privind intervențiile de tip „valoare-utilitate” (Hulleman și Harackiewicz) au arătat un efect surprinzător de mare al unui exercițiu banal: a scrie periodic, în câteva fraze, cum se leagă ce învăț acum de viața și planurile mele. Legătura nu trebuie să fie grandioasă: procente se leagă de orice cumpărătură și credit, eseul argumentativ de orice discuție în care vrei să convingi, chimia de ce mănânci și ce ieși când ești răcit. Important este ca legătura să fie formulată de elev, nu livrată de profesor - sensul găsit singur cântărește de zece ori mai mult decât sensul primit de-a gata.

Pasul 5. Protejează-ți motivația de comparațiile toxice

Comparația cu colegii este combustibil prost: dacă ești în urmă, demoralizează; dacă ești în față, relaxează nejustificat. Singura comparație constant utilă este cu tine cel de săptămâna trecută - exact ce măsoară jurnalul de progres. Asta nu înseamnă izolare: un grup

de studiu bun (capitolul 7) și colegi care te trag în sus sunt resurse prețioase. Înseamnă doar igienă: mai puțin timp pe rețelele unde toți par să se descurce perfect, mai puține clasamente mentale, mai multe întrebări de tipul „ce pot învăța de la cel care e mai bun aici?” în locul lui „de ce el poate și eu nu?”.

Pasul 6. Pregătește-te pentru zilele fără motivație

Ele vin garantat, deci se planifică din timp, nu se improvizează în mijlocul lor. Planul pentru zilele fără chef (instrumentul 4.6.4) are trei componente: angajamentul minim garantat din capitolul 2 (sesiunea scurtă care se face indiferent de stare - disciplina duce mai departe decât inspirația); un set de sarcini „de avarie”, ușoare dar utile, pentru zilele în care nu merge nimic greu (reluat scheme, organizat caietul greșelilor, 10 exerciții simple); și recitirea propriei hărți a motivației și a jurnalului de victorii, ca reamintire a motivului și a drumului deja parcurs. Regula de aur a zilelor proaste: redu norma, nu o abandona - o sesiune de 20 de minute păstrează lanțul neîntrerupt, iar lanțul neîntrerupt păstrează identitatea de om care se pregătește.

4.5. Activitate aplicată: „Harta motivației personale”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de dirigenție, ședință de mentorat individual sau de grup; deosebit de potrivită la începutul perioadei de pregătire intensivă. **Materiale:** coli A4 sau A3, fișa „De ce contează pentru mine acest examen?” (instrumentul 4.6.1).

Desfășurare:

1. **(5 min)** Profesorul deschide onest: „Nu o să vă spun că trebuie să fiți motivați - știți deja că examenul e important și asta nu v-a făcut să-l iubiți. O să căutăm altceva: motivul vostru, nu al școlii sau al părinților.”
2. **(10 min)** Individual, fiecare elev completează lanțul de „de ce”-uri din fișa 4.6.1, pornind de la „De ce contează pentru mine acest examen?” și săpând cel puțin patru niveluri. Profesorul precizează că fișa este personală și nu va fi citită fără acord.
3. **(15 min)** Fiecare elev își desenează harta motivației: în centru, examenul; în jur, cinci ramuri - „Ce îmi deschide” (opțiuni concrete: licee, facultăți, meserii), „Motivul meu cel mai personal” (capătul lanțului de la pasul anterior), „Cine mă susține” (oameni concreți), „Dovezile că pot” (reșite de până acum, puncte tari din capitolul 3), „Prima victorie de săptămâna asta” (un obiectiv mic și sigur). Harta se completează cu cuvinte, săgeți, desene - forma e liberă.
4. **(10 min)** În perechi (doar cine dorește), elevii își prezintă o singură ramură, la alegere. Profesorul ascultă și notează, fără a corecta motivele - inclusiv motivele „nespectaculoase” („vreau să scap și să am liniște”) sunt valide și utilizabile.
5. **(8 min)** Închidere: fiecare elev își scrie pe hartă o propoziție de tip „aleg să”: „Aleg să ... în fiecare zi/săptămână, pentru că ...” - angajamentul minim legat de motivul personal. Harta se păstrează la elev (sau în portofoliu, capitolul 10) și se recitește în zilele fără chef.

Rezultatul activității: fiecare elev pleacă cu motivul lui formulat explicit, cu o reprezentare vizuală la care se poate întoarce și cu un angajament minim legat de acel motiv. Pentru profesor, hărțile (acolo unde elevii acceptă să le discute) sunt o radiografie fină a clasei: cine duce lipsă de „contează”, cine de „pot” - și deci cu cine ce se lucrează la mentorat.

4.6. Instrumente practice

4.6.1. Fișa „De ce contează pentru mine acest examen?” (lanțul de „de ce”-uri)

Răspunde la prima întrebare, apoi întreabă „de ce?” la propriul răspuns, de cel puțin patru ori. Oprește-te când răspunsul îți aparține complet - îl simți, nu doar îl știi.

De ce contează pentru mine acest examen?	
De ce contează asta?	
Și asta de ce contează?	
Și asta de ce contează?	
Motivul meu, într-o singură propoziție (cu cuvintele mele):	
Propoziția mea „aleg să...”: Aleg să , pentru că	

Atenție: dacă lanțul se termină în motive care aparțin altcuiva („ca să nu-i dezamăgesc pe ai mei”), nu e greșit - dar mai sapă o dată: „și pentru mine, dincolo de ei, ce ar însemna să reușesc?”

4.6.2. Harta motivației personale (structura)

În centru	Examenul meu (Evaluarea Națională / Bacalaureatul) și data lui
Ramura 1: Ce îmi deschide	Opțiuni concrete: liceul/facultatea/meseria la care țin; ce devine posibil cu un rezultat bun
Ramura 2: Motivul meu cel mai personal	Capătul lanțului de „de ce”-uri din fișa 4.6.1, cu cuvintele mele
Ramura 3: Cine mă susține	Oameni concreți (familie, profesori, colegi, antrenor) și cum anume mă pot ajuta
Ramura 4: Dovezile că pot	Reușite de până acum, puncte tari cu dovezi (din capitolul 3)
Ramura 5: Prima victorie	Un obiectiv mic și sigur pentru săptămâna aceasta, legat de o temă din inventarul materiei

Harta se desenează liber (cuvinte, săgeți, culori, simboluri) și se afișează undeva la vedere, acasă. Se recitește în zilele fără chef și se actualizează după fiecare simulare.

4.6.3. Jurnalul micilor victorii

Se completează seara, în maximum 2 minute, doar în zilele în care ai lucrat. Nu se notează nimic în zilele libere - nu e jurnal de vinovăție.

Data	Ce am reușit azi (concret: teme, exerciții, scheme)	Ce mi-a ieșit mai bine decât data trecută	Cum m-am simțit după
------	---	---	----------------------

			(un cuvânt)

La finalul săptămânii, recitește rândurile: acesta este progresul tău real, cu dovezi. În zilele de descurajare, începe de aici.

4.6.4. Planul meu pentru zilele fără chef

Angajamentul meu minim garantat (se face oricum, oricât de proastă e ziua):	
Trei sarcini „de avarie” - ușoare, dar utile (ex.: reluat 2 scheme, 10 exerciții simple, ordonat caietul greșelilor):	
Ce recitesc ca să-mi amintesc de ce mă pregătesc (harta motivației / jurnalul victoriilor / altceva):	
Pe cine pot suna/întreba când mă blochez de tot:	
Propoziția pe care mi-o spun în loc de „nu are rost” (formulată de mine, realistă):	

4.7. Din experiența proiectului

În activitățile de mentorat din cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, motivația a apărut rar ca subiect declarat - elevii nu vin să spună „am o problemă de motivație” - dar a stat, vizibil, în spatele majorității celorlalte probleme: program abandonat, amânare cronică, „învăț doar ce-mi place”. La întrebarea directă „de ce dai examenul ăsta?”, răspunsurile inițiale au fost aproape exclusiv externe și împrumutate: „pentru că trebuie”, „pentru că vor ai mei”, „pentru medie”.

Lanțul de „de ce”-uri a fost exercițiul cu cel mai vizibil efect în discuțiile individuale: la al treilea sau al patrulea „de ce”, tonul conversației se schimba - elevul nu mai recita, ci căuta. Nu toți au ajuns la motive limpezi, și nu acesta a fost criteriul de reușită; simplul fapt de a constata că nu au un motiv propriu a fost, pentru unii, declanșatorul unor conversații serioase despre opțiuni, continuate la activitățile de orientare școlară și profesională din proiect (capitolul 11), unde întâlnirile cu invitați din universități și din companii au dat chip concret unor trasee care până atunci erau abstracte.

A doua observație constantă: efectul disproporționat al progresului vizibil. Elevii care își țineau inventarul materiei și își vedeau temele trecând din roșu în verde vorbeau altfel despre pregătire decât cei care munceau la fel de mult, dar fără semnalizarea drumului

parcurs. În schimb, mesajele motivaționale generale - oricât de bine intenționate - s-au dovedit, previzibil, fără efect durabil; ce a rămas au fost motivele formulate de elevii înșiși și rutinele care nu depindeau de chef.

Pentru colegii care folosesc acest capitol: activitatea „Harta motivației” funcționează cel mai bine după ce elevii au lucrat deja autocunoașterea (capitolul 3) - ramura „dovezile că pot” are atunci conținut real; iar fișele rămân ale elevului, nu se notează și nu se afișează fără acord, altfel exercițiul devine compunere pentru profesor.

4.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Renunțați la „trebuie” ca argument principal: presiunea suplimentară pe un elev demotivat scade autonomia - exact nevoia deja neîmplinită. Întrebați și ascultați înainte de a convinge; de cele mai multe ori, conversația despre „de ce” nu a avut loc niciodată cu un adult care doar ascultă.
- Diagnosticați înainte de a interveni, cu formula „pot × contează”: elevul care nu crede că poate are nevoie de pași mici și dovezi de competență (capitolele 1 și 3), nu de discursuri despre importanța examenului; elevul care nu vede miza are nevoie de explorarea opțiunilor (capitolul 11) și de lanțul de „de ce”-uri, nu de exerciții suplimentare.
- Oferiți autonomie reală în lucruri mici: ordinea temelor, alegerea între două sarcini echivalente, momentul sesiunii. Controlul asupra detaliilor crește implicarea în întregul pe care elevul nu îl poate alege.
- Validați motivele „neacademice”: „vreau să termin și să am liniște”, „vreau să nu rămân în urma prietenilor” sunt motive funcționale. Lucrați cu motivul existent, nu cu cel ideal; rafinarea vine cu timpul.
- Semnalizați progresul explicit și specific: „față de simularea trecută, ai recuperat complet subiectul al II-lea” hrănește competența; „bravo, vezi că poți dacă vrei?” nu spune nimic și sugerează că până atunci nu a vrut.
- Atenție la elevul „demotivat” care este, de fapt, descurajat sau epuizat: lipsa de chef care nu cedează la niciun progres, însoțită de retragere, oboseală permanentă sau schimbări vizibile de dispoziție, nu se rezolvă cu tehnici motivaționale - se discută cu consilierul școlar și cu familia (vezi și capitolul 8).

4.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Sincer, învăț doar ca să nu-mi dezamăgesc părinții. E greșit?” Nu e greșit - e un motiv real și arată o relație care contează pentru tine. E doar insuficient pe termen lung, pentru că la primul conflict cu ei sau la prima oboseală mare, motivul se subțiază. Păstrează-l și caută-i un frate care să fie doar al tău: ce ți-ar aduce ție reușita, dincolo de liniștea lor? Lanțul de „de ce”-uri e făcut exact pentru asta.

„Nu știu ce vreau să fac în viață. Cum să mă motiveze un viitor pe care nu-l văd?” Nu ai nevoie de un plan de viață ca să ai un motiv - majoritatea adulților nu și-au urmat planul de la 18 ani. Motivul tău poate fi tocmai păstrarea opțiunilor deschise: un rezultat bun îți lasă uși deschise, ca să alegi mai târziu, când vei ști mai mult. Iar pentru limpezit ce te-ar putea interesa, capitolul 11 are exact instrumentele potrivite.

„Materia de examen mi se pare inutilă. La ce-mi vor folosi comentariile/integralele?” Pentru o parte din materie există legături reale cu viața ta - merită căutate sincer (Pasul 4), nu inventate forțat. Pentru restul, mută motivul de pe conținut pe altceva la fel de adevărat: examenul măsoară și capacitatea ta de a duce la capăt ceva

dificil pe termen lung - iar asta chiar folosește, oriunde. Plus miza practică: rezultatul deschide sau închide opțiuni care contează pentru tine, indiferent ce crezi despre comentarii.

„Am zile în care sunt super motivat și zile în care nu fac nimic. E normal?”

Complet normal - motivația oscilează la oricine. Problema nu e oscilația, ci dependența de ea: dacă lucrezi doar în zilele bune, pierzi mai mult de jumătate din timp. Soluția e să-ți construiești sistemul pentru zilele proaste (angajamentul minim, planul de avarie din 4.6.4), iar zilele bune să fie bonus, nu condiție.

„Colegul meu învață fără efort și ia note mai mari. La ce bun să mă chinui?”

Comparația asta are două defecte: nu vezi efortul lui (vezi doar rezultatul) și nu dai examenul cu el, ci cu materia. Singurul clasament care îți influențează rezultatul este cel față de tine de luna trecută - și acela depinde integral de tine. Iar dacă tot te uiți la el, schimbă întrebarea: ce face concret și așa putea fura ca metodă? (capitolul 3, transferul de strategie).

4.10. Concluzie

Motivația durabilă nu se primește - se construiește, și se construiește din materiale precise: un motiv personal, formulat de elev cu cuvintele lui, în capătul unui lanț de „de ce”-uri; sentimentul de competență, hrănit cu progres vizibil și victorii mici; un strop de autonomie reală în felul în care își organizează munca; și un sistem care funcționează și în zilele fără chef. „Trebuie” pornește pregătirea, dar numai „are sens pentru mine” o duce până în ziua examenului. Rolul profesorului mentor nu este să livreze acest sens, ci să pună întrebările și să creeze condițiile în care elevul și-l găsește singur - pentru că doar sensul găsit singur rămâne.

Bibliografie selectivă

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Hulleman, C. S., Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412.
- Mathis R. L. Managementul resurselor umane. Bucuresti: Editura Economica. 1997. 455 p. ISBN: 9739198767.
- Pink, D. H. (2011). Drive: Ce anume ne motivează cu adevărat. Editura Publica, București.
- Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iași: Editura Polirom. 2005. 296 p. ISBN: 973-681-969-8.
- Popenici Ș. Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Editura Didactica Publishing House. 2009. 143 p. ISBN: 978-606-8027-35-7.
- Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Ed. Pro Humanitate, 2000. 332 p. ISBN 973-99024-0-5.
- <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/strategii-de-stimulare-a-motivatiei-elevilor-pentru-invatare>
- <https://www.coursehero.com/file/psv1vgn/Legea-optimumului-motiva%C8%9Bional-formulat%C4%83-de-RM-Yerkes-%C8%99i-JDDodson-sus%C8%9Bine-c%C4%83/>

- <http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice/resurseumane/TEHNICI-MOTIVATIONALE-SPECIFIC913.php>
- <http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Motivatie-siperformanta279.php>
- <http://www.anfp.gov.ro/R/Doc/2015/Proiecte/Incheiate/PHARE%20RO%2001.06.04/Ghid%20motivational.pdf>

CAPITOLUL 5

Feedbackul care ajută: cum primesc și cum folosesc elevii feedbackul

Autor: prof. Jurca Teodora

5.1. Scopul capitolului

Scena se repetă identic la fiecare lucrare returnată: elevul caută nota, o compară cu a colegilor, oftează sau se bucură. Apoi, de cele mai multe ori, totul se mută în trecut și ceea ce e cu adevărat important, și anume însușirea corectă și completă a cunoștințelor și competențelor evaluate, rămâne și ea în urmă. Tot ce era cu adevărat valoros pe acea hârtie - semnele profesorului, punctele pierdute, tiparul greșelilor - rămâne necitit. Aceeași materie probabil nu va mai fi evaluată într-o formă complexă.

Acest capitol își propune să rupă exact acest tipar. Elevii vor învăța diferența dintre notă și feedback, cum se citește o lucrare corectată ca o sursă de informație și cum se transformă fiecare greșeală într-o acțiune concretă de corectare. Profesorul mentor va găsi aici instrumente pentru una dintre cele mai productive activități de pregătire care există: analiza ghidată a lucrărilor pe baza baremului. Miza este mare - în pregătirea pentru examen, elevul care își folosește feedbackul avansează semnificativ mai mult, având același număr de lucrări scrise, decât un elev care se uită doar la nota obținută.

5.2. Context educațional

Cultura școlară tradițională a așezat nota în centru și a împins feedbackul la margine: contează cât ai luat, mai puțin ceea ce ai de făcut mai departe. Elevii au internalizat această ierarhie - pentru mulți dintre ei, evaluarea este un verdict care se încasează, nu o informație care se folosește. În anii terminali, acest reflex devine costisitor: simulările, testele de antrenament și lucrările curente sunt, fiecare, o radiografie gratuită a pregătirii, iar a nu o citi înseamnă a repeta aceleași pierderi de puncte până în ziua examenului.

Există și un motiv emoțional pentru care lucrările corectate rămân necitite: pentru elevul cu rezultate slabe, fiecare semn roșu doare. Evitarea analizei este o formă de protecție - pe termen scurt funcționează, pe termen lung consolidează exact rezultatele de care elevul se teme. De aceea, capitolul tratează explicit și componenta emoțională a primirii feedbackului, nu doar tehnica analizei.

Contextul examenelor naționale oferă, în schimb, un avantaj rar: baremul public. Spre deosebire de evaluările obișnuite, la examen criteriile sunt transparente și detaliate - iar elevul care învață să lucreze cu baremul își poate evalua și corecta singur lucrările, devenind, treptat, propriul lui evaluator (deprindere dezvoltată mai departe în capitolul 6, despre autoevaluare).

5.3. Repere teoretice

5.3.1. Cele trei întrebări la care răspunde feedbackul bun

Sinteza clasică a cercetării despre feedback (Hattie și Timperley, 2007) arată că feedbackul eficient răspunde la trei întrebări:

- Încotro merg? (care este ținta - de exemplu, cerințele baremului)
- Cum stau acum? (unde mă aflu față de țintă - ce am obținut și ce am pierdut)

- Ce urmează? (care este pasul concret care micșorează distanța).

Feedbackul care răspunde doar la a doua întrebare - „ai 6,40” - este incomplet: constată poziția, dar nu arată nici ținta, nici drumul. Aceeași cercetare plasează feedbackul de calitate printre cele mai puternice influențe asupra învățării măsurate vreodată - cu condiția să fie specific, legat de sarcină și urmat de ocazia de a-l aplica.

Paul Black și Dylan Wiliam, în studiile lor au dezvoltat conceptul de *assessment for learning*, care evidențiază rolul feedbackului în evaluarea formativă, susținând că acesta trebuie să ofere informații utile pentru îmbunătățirea învățării, nu doar pentru acordarea unei note.

Principiile de aplicare în practica didactică trebuie să urmărească patru principii clare: feedbackul trebuie integrat constant în activitățile de predare-învățare, elevii trebuie implicați în autoevaluare și evaluare reciprocă, profesorul trebuie să adapteze feedbackul la nevoile și nivelul fiecărui elev, feedbackul este mai eficient atunci când este însoțit de oportunități reale de revizuire și îmbunătățire a performanței.

5.3.2. Nota nu este feedback

Nota este o judecată sumativă: comprimă toată lucrarea într-un singur număr, util pentru ierarhizare și certificare, dar aproape gol informațional - un 6 nu spune care 4 puncte s-au pierdut și de ce. Mai mult, un experiment devenit clasic (Butler, 1988) a arătat un efect contraintuitiv: elevii care au primit doar comentarii au progresat semnificativ, în timp ce elevii care au primit comentarii însoțite de notă au progresat la fel de puțin ca aceia care au primit doar nota - prezența cifrei a anulat efectul comentariilor, pentru că atenția s-a dus aproape integral către ea. Concluzia practică pentru elev: nota se ia la cunoștință în zece secunde; restul timpului trebuie să aparțină informației din lucrare.

5.3.3. Feedback despre sarcină, despre proces, despre persoană

Nu orice comentariu ajută la fel. Feedbackul despre sarcină („rezultatul de la 2b e greșit pentru că ai pierdut semnul la transpunerea termenilor”) și feedbackul despre proces („verifică sistematic semnele la fiecare mutare de termeni”) sunt cele care produc progres. Feedbackul despre persoană - pozitiv („ești talentat”) sau negativ („ești neatenț”) - este cel mai puțin util: nu conține nicio informație cu care elevul să poată lucra mai departe și mută discuția de pe ce s-a făcut pe cine este el. Pentru elev, consecința este o regulă de igienă a receptării: din orice feedback primit, se extrage partea despre sarcină și proces; partea despre persoană, în ambele sensuri, se lasă deoparte.

5.3.4. A ști să primești feedback este o competență

Cercetările recente vorbesc despre „alfabetizarea în feedback” a elevului (Carless și Boud, 2018): capacitatea de a aprecia valoarea feedbackului, de a-și gestiona reacția emoțională la el, de a-l judeca critic și de a acționa pe baza lui. Această competență este considerată o componentă a autoreglării în învățare. Fiind o competență, ea se învață - iar prima ei lecție este separarea celor două mesaje care sosesc întotdeauna împreună: mesajul emoțional („am greșit, e neplăcut”) și mesajul informațional („aici se pierd punctele, asta e de lucrat”). Elevii care nu fac această separare resping informația ca să scape de emoție; elevii antrenați încasează emoția scurt și păstrează informația.

Această competență presupune că elevul este capabil să asculte și să înțeleagă feedbackul fără a-l percepe ca pe o critică personală, să distingă între evaluarea sarcinii și evaluarea propriei personae, să reflecteze asupra punctelor forte și a aspectelor care necesită îmbunătățire, să solicite clarificări atunci când feedbackul nu este suficient de explicit, să utilizeze sugestiile primite pentru a-și revizui și îmbunătăți produsele sau strategiile de învățare, să monitorizeze progresul realizat în urma aplicării feedbackului.

Conform modelului propus de David Carless și David Boud (2018), competența de a primi și valorifica feedback-ul include patru dimensiuni:

1. Aprecierea valorii feedbackului – elevul înțelege că feedbackul contribuie la învățare.
2. Formularea unor judecăți asupra propriei învățări – dezvoltarea autoevaluării și a reflecției critice.
3. Gestionarea aspectelor afective – capacitatea de a accepta feedbackul și de a controla reacțiile emoționale.
4. Acțiunea bazată pe feedback – transformarea recomandărilor în măsuri concrete pentru îmbunătățirea performanței.

5.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. La primirea lucrării: întâi respiri, apoi citești

Reacția la notă - dezamăgire, ușurare, frustrare - este normală și are voie să existe; doar că nu ea trebuie să decidă ce se întâmplă cu lucrarea. Procedura simplă: iei act de notă, îți acorzi reacția (la nevoie, lucrarea așteaptă până seara - dar nu mai mult de o zi), apoi te întorci la ea cu o singură întrebare în minte: „ce informație există aici pentru mine?”. Lucrarea uitată în ghiozdan este singura variantă cu adevărat greșită.

Pasul 2. Citește lucrarea cu baremul alături

Analiza serioasă a unei lucrări se face cu baremul (sau punctajul profesorului) în paralel, subiect cu subiect, cu trei întrebări la fiecare: Ce se cerea exact? Ce am scris eu? Unde anume s-a pierdut punctul? Important este nivelul de precizie: nu „am greșit la subiectul II”, ci „la II.3 am identificat corect figura de stil, dar nu am comentat efectul ei - baremul alocă 2 puncte exact pe comentariu”. Punctele pierdute se notează cu cauza lor - acesta este materialul brut pentru pasul următor.

Pasul 3. Clasifică greșelile pe cauze, nu pe subiecte

Greșelile se grupează în patru familii, fiecare cu alt tratament:

- **Greșeli de cunoaștere** (nu știam teoria, formula, regula): se tratează cu reînvățarea temei - schemă plus exerciții (capitolul 1), tema intră la „roșu” în inventarul materiei.
- **Greșeli de înțelegere a cerinței** (știam materia, dar am rezolvat altceva): se tratează cu antrenament de citire a cerințelor - sublinierea verbelor de comandă (identifică, argumentează, calculează, demonstrează) și reformularea cerinței cu cuvintele tale înainte de a scrie.
- **Greșeli de execuție** (calcul, transcriere, exprimare, neglijență): se tratează cu proceduri de verificare - recalcularea pe altă cale, recitirea răspunsului ca și cum ar fi al altcuiva, rezervarea ultimelor minute pentru control.
- **Greșeli de timp** (știam, dar nu am ajuns / m-am grăbit): se tratează cu strategie de examen - ordinea subiectelor, bugetul de minute pe subiect, decizia de a merge mai departe la blocaj (și cu simulările cronometrate din capitolul 1).

Clasificarea pe cauze este momentul în care analiza devine plan: două lucrări analizate astfel spun despre pregătirea ta mai mult decât zece note.

Pasul 4. Transformă fiecare greșeală frecventă într-o acțiune

Pentru greșelile care apar o singură dată, ajunge corectarea pe loc. Pentru cele care se repetă - și fiecare elev are 3-5 tipare care îi mănâncă punctele constant - se completează fișa

„Greșeli frecvente și plan de corectare” (instrumentul 5.6.1): greșeala formulată precis, cauza ei, acțiunea concretă de corectare (cu termen) și rubrica de verificare la lucrarea următoare. O acțiune bună este mică și verificabilă: „refac schema timpurilor verbale și rezolv 15 exerciții până vineri”, nu „voi fi mai atent la gramatică”.

Pasul 5. Cere feedback util - e dreptul și obligația ta

Feedbackul nu doar se primește, se și provoacă. Întrebările vagi („e bine?”) primesc răspunsuri vagi; întrebările precise primesc informație de lucru: „La ce am pierdut cele mai multe puncte și de ce?”, „Care e diferența dintre răspunsul meu și unul de punctaj maxim?”, „Dacă ar fi să lucrez un singur lucru până la simulare, care să fie?”. Un profesor primește rar astfel de întrebări - și aproape întotdeauna le răspunde cu plăcere. Fișa 5.6.3 oferă un set gata de folosit.

Pasul 6. Închide bucla: verifică dacă corectarea a funcționat

Feedbackul își produce efectul abia la verificare: la următoarea lucrare sau simulare, primul lucru pe care îl cauți nu este nota, ci soarta greșelilor tale frecvente - au dispărut, s-au rărit, persistă? Greșelile dispărute se bifează (și se trec, cu dovadă, la punctele tari din capitolul 3); cele persistente primesc altă acțiune, pentru că cea veche nu a mers. Această buclă - greșeală, acțiune, verificare - repetată lucrare după lucrare, este mecanismul propriu-zis al progresului; restul capitolului doar o deservește.

Pasul 7. Oferă feedback colegilor - vei primi mai mult decât dai

Evaluarea colegială - schimbul de lucrări între colegi, cu baremul alături - pare un serviciu făcut celui alt; în realitate, câștigul cel mai mare este al evaluatorului. Corectând lucrarea altcuiva, vezi din exterior exact tipurile de scăpări pe care în propria lucrare nu le mai observi, înveți baremul activ (trebuie să decizi tu unde se acordă punctul) și descoperi formulări mai bune decât ale tale. Pentru ca schimbul să funcționeze, se respectă trei reguli:

- **Feedback pe lucrare, nu pe persoană:** „aici demonstrația sare un pas” - da; „ești pe lângă” - nu. Aceeași regulă pe care o pretindem profesorilor o respectăm între noi.
- **Concret și cu baremul în mână:** fiecare observație arată locul exact și punctul din barem la care se raportează - altfel e părere, nu feedback.
- **Întrebare înainte de verdict:** „ce ai vrut să spui aici?” descoperă adesea că ideea era bună și doar redactarea o ascundea - informație prețioasă pentru amândoi.

Practic, după un test de antrenament rezolvat în grupul de studiu (capitolul 7), lucrările se schimbă, fiecare elev corectează una cu baremul, apoi autorul și evaluatorul discută 5 minute diferențele. Două astfel de runde valorează cât o ședință întreagă de pregătire - și antrenează exact privirea de evaluator de care vei avea nevoie la autoevaluare (capitolul 6).

5.5. Activitate aplicată: „Din greșeală în strategie”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de pregătire suplimentară, ședință de mentorat de grup, ideală imediat după o simulare sau un test important. **Materiale:** lucrările corectate ale elevilor, baremul, fișa „Greșeli frecvente și plan de corectare” (instrumentul 5.6.1).

Desfășurare:

1. **(5 min)** Cadru de siguranță: profesorul anunță regulile - notele nu se discută și nu se compară; azi lucrăm exclusiv cu greșelile, iar greșeala analizată azi înseamnă puncte câștigate la examen. Tonul acestui moment decide reușita întregii activități.

2. **(12 min)** Individual, cu baremul alături, fiecare elev își parcurge lucrarea și inventariază punctele pierdute: unde, cât și - pe cât posibil - din ce cauză (cunoaștere / cerință / execuție / timp). Profesorul circulă și ajută la clasificare, mai ales la diferența dintre „nu am știut” și „am știut, dar...”.
3. **(8 min)** Fiecare elev își identifică greșeala cea mai scumpă - cea care, singură sau repetată, a costat cele mai multe puncte - și o formulează precis pe fișa 5.6.1, cu cauza ei.
4. **(12 min)** În grupuri de 3–4, fiecare elev își prezintă greșeala cea mai scumpă, iar grupul propune strategii de corectare - colegii care nu fac acea greșeală explică concret ce fac ei diferit. Fiecare elev își notează strategia cea mai promițătoare ca acțiune pe fișă, cu termen.
5. **(8 min)** Tur rapid: fiecare elev enunță într-o propoziție „greșeala mea cea mai scumpă și ce fac în legătură cu ea până la ...”. Profesorul notează tiparele comune ale clasei (de exemplu, cerințe citite superficial) și anunță că la următoarea lucrare se verifică împreună soarta acestor greșeli - închiderea buclei.

Rezultatul activității: fiecare elev pleacă cu greșeala lui principală numită, cu o acțiune concretă și cu un termen - iar greșeala își schimbă statutul: din motiv de rușine, în obiect de lucru. Repetată după fiecare simulare, activitatea construiește exact reflexul pe care examenul îl răsplătește.

5.6. Instrumente practice

5.6.1. Fișa „Greșeli frecvente și plan de corectare”

Disciplina:

Lucrarea/simularea analizată:

..... Data:

Greșeala (precis: subiect, ce anume)	Cauza (cunoaștere / cerință / execuție / timp)	Acțiunea de corectare (mică, verificabilă)	Termen	Verificat la lucrarea următoare (dispărută / rărită / persistă)

Regulă: maximum 3–5 greșeli pe fișă - cele mai scumpe. O fișă cu douăzeci de rânduri nu mai este plauzibilă.

5.6.2. Ghid de analiză a unei lucrări corectate (pas cu pas)

1. Nota	O iau la cunoștință în 10 secunde. Reacția emoțională e permisă; focusul îi aparține analizei, nu ei.
2. Harta punctelor	Cu baremul alături, notez la fiecare subiect: punctaj obținut / punctaj maxim. Văd dintr-o privire unde se pierde.
3. Cauza fiecărei	Pentru fiecare punct pierdut: nu știam / am înțeles greșit cerința / am

pierderi	executat greșit / nu am avut timp.
4. Greșeala cea mai scumpă	Care greșeală (sau tipar) a costat cele mai multe puncte? Aceea intră prima pe fișa de corectare.
5. Ce a mers	Notez și 2–3 lucruri reușite, cu punctajul lor - ele sunt strategiile de păstrat și dovezile pentru harta punctelor tari (capitolul 3).
6. Acțiunile	Completez fișa 5.6.1: greșeli frecvente, acțiuni, termene. Maximum 3 acțiuni odată.
7. Programarea	Acțiunile intră în plannerul săptămânal (capitolul 2) - analiza fără programare rămâne intenție.

5.6.3. Fișa de solicitare feedback (întrebări pentru profesor)

Alege 2–3 întrebări și vino cu lucrarea la profesor. Notează răspunsurile - ele valorează cât o meditație.

- La ce am pierdut cele mai multe puncte și care este cauza, din ce vedeți în lucrare?
- Ce îi lipsește răspunsului meu de la subiectul ... ca să ia punctaj maxim?
- Greșeala de la ... este una de cunoaștere sau de exprimare/redactare? Cum aș formula corect?
- Dacă ar fi să lucrez un singur lucru până la următoarea simulare, care să fie?
- Ce am făcut bine aici și ar trebui neapărat să păstrez?

5.6.4. Bucla feedbackului - monitorizare pe trei lucrări

Greșeala mea frecventă	Lucrarea 1 (data, prezentă?)	Lucrarea 2 (data, prezentă?)	Lucrarea 3 (data, prezentă?)

Greșeala absentă la două lucrări consecutive se consideră învinsă: se taie de pe listă și se sărbătorește (jurnalul micilor victorii, capitolul 4).

5.7. Din experiența proiectului

Direcția de evaluare formativă a proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara” - testele aplicate pe platforma Moodle, cu feedback rapid, și sesiunile de analiză a lucrărilor pe baza baremului - a oferit terenul ideal pentru deprinderile din acest capitol. Punctul de pornire a confirmat însă diagnosticul: la primele teste, comportamentul dominant al elevilor a fost verificarea punctajului și închiderea paginii; feedbackul detaliat al itemilor rămânea, în mare parte, neconsultat.

Schimbarea a venit din două practici simple. Prima: timpul dedicat explicit analizei - sesiuni în care lucrarea sau testul se reparcurgea cu baremul alături, întâi ghidat de profesor, apoi din ce în ce mai autonom. A doua: clasificarea greșelilor pe cauze, care a produs constant momente de surpriză utilă - elevi convingși că „nu știu materia” au descoperit că pierdeau punctele majoritar pe citirea superficială a cerințelor sau pe redactare incompletă, ceea ce

le-a schimbat complet planul de lucru. Distincția dintre „nu știu” și „știu, dar pierd puncte” s-a dovedit una dintre cele mai eliberatoare descoperiri pentru elevii cu rezultate medii.

Componenta emoțională a cerut atenție constantă: pentru o parte dintre elevi, reîntâlnirea cu propria lucrare corectată a fost inițial inconfortabilă, iar activitățile de analiză au funcționat numai în cadrul de siguranță anunțat explicit - fără discutarea notelor, fără comparații între elevi. Odată instalat acest cadru, dinamica s-a inversat: greșelile au devenit material de lucru de adus la întâlniri, iar întrebările elevilor către profesori au migrat vizibil de la „cât am luat?” spre „de ce am pierdut punctele aici?” - poate cel mai bun indicator calitativ al schimbării de raportare la evaluare.

Pentru colegii care folosesc capitolul: activitatea „Din greșeală în strategie” dă rezultatele cele mai bune programată sistematic după fiecare simulare, la interval de cel mult o săptămână - suficient de aproape încât lucrarea să fie vie, suficient de departe încât emoția notei să se fi așezat.

5.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Dați feedback la care se poate acționa: specific („demonstrația se oprește înainte de concluzie - îi lipsește pasul X”), legat de sarcină sau de proces, cu pasul următor inclus. „Mai multă atenție” și „se putea mai bine” nu sunt feedback, sunt oftaturi.
- Unde contextul o permite, despărțiți feedbackul de notă: comentariile discutate înainte de comunicarea notei (sau lucrările de antrenament fără notă) sunt citite; comentariile de lângă notă sunt, de regulă, ignorate - cifra absoarbe toată atenția.
- Creați timpul de utilizare: feedbackul fără ocazia de a fi aplicat este informație pierdută. După fiecare lucrare importantă, planificați explicit secvența de analiză și corectare - 30 de minute de analiză ghidată valorează cât o oră de predare nouă.
- Învățați elevii baremul ca pe o materie de sine stătătoare: cum se alocă punctele, ce înseamnă fiecare verb de comandă, cum arată un răspuns de punctaj maxim față de unul de punctaj parțial. Elevul care gândește în logica baremului scrie pentru barem - și aceasta nu este viclenie, este alfabetizare în evaluare.
- Dozați: trei greșeli lucrate serios bat cincisprezece semnalate în treacăt. La elevii cu lucrări foarte slabe, alegeți împreună o singură prioritate - altfel feedbackul copleșește și paralizază.
- Protejați raportul emoțional cu greșeala: niciodată ironie pe lucrări, niciodată exemple negative nominale în fața clasei. Un singur moment de expunere poate închide pentru tot anul disponibilitatea unui elev de a-și mai aduce greșelile la discuție - iar fără greșeli pe masă, mentoratul pe învățare rămâne fără obiect.

5.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Profesorul îmi dă doar nota, fără explicații. De unde iau feedbackul?” Din trei surse care există aproape întotdeauna: baremul (la examene și simulări e public și detaliat - compară-ți lucrarea cu el punct cu punct), întrebările tale (fișa 5.6.3 - cere concret, vei primi aproape sigur) și propria analiză pe cauze, care nu depinde de nimeni. Nota fără explicații e frustrantă, dar nu te lasă fără opțiuni.

„Mă demoralizează să-mi recitesc greșelile. Chiar ajută?” Disconfortul e real, dar comparația corectă nu e între „a analiza” și „a sta liniștit”, ci între un disconfort mic acum și unul mare în ziua rezultatelor. Două lucruri îl micșorează: pasul 5 din ghidul 5.6.2 (notezi obligatoriu și ce a mers) și reformularea din capitolul 3 - greșeala spune „nu stăpânesc încă

X”, nu „sunt slab”. Iar bucla închisă face restul: prima greșeală frecventă care dispare schimbă complet relația ta cu analiza.

„Colegul a primit alt punctaj decât mine la un răspuns asemănător. Ce fac?” Întreabă - politicos și pe conținut: „mă ajutați să înțeleg diferența dintre răspunsurile noastre raportat la barem?”. Ori afli o nuanță pe care n-o vedeai (cel mai frecvent și cel mai valoros caz), ori se corectează o scăpare de evaluare. În ambele variante câștigi; în niciuna nu câștigă varianta în care fierbi în tăcere.

„La examen nu-mi va da nimeni feedback. Nu mă obișnuiesc prost cu atâta analiză?” Dimpotrivă - exact analiza repetată cu baremul construiește evaluatorul tău interior: după zeci de lucrări analizate, începi să-ți vezi punctele slabe în timp ce scrii, nu după. La examen nu vei avea feedback extern, dar îl vei avea pe cel pe care l-ai internalizat. Despre asta este capitolul următor, autoevaluarea.

„Am corectat o greșeală și a apărut alta. Are rost?” Are - și e chiar semnul că lucrezi corect. Greșelile nu se termină; se ieftinesc. La început pierzi puncte pe lucruri mari (teorie nelucrată), apoi pe lucruri din ce în ce mai mici (redactare, neatenții). Un elev ale cărui greșeli devin tot mai mărunte de la o simulare la alta este un elev în plin progres, chiar dacă lista lui de corectat nu e niciodată goală.

5.10. Concluzie

Feedbackul este cea mai subutilizată resursă din pregătirea pentru examen: există din belșug - în lucrările corectate, în bareme, în observațiile profesorilor - nu costă nimic și produce progres direct; rămâne doar să fie cules și folosit. Pentru asta, elevul are nevoie de trei deprinderi: să despartă emoția notei de informația lucrării, să-și clasifice greșelile pe cauze și să transforme fiecare greșeală frecventă într-o acțiune cu termen și cu verificare. Iar profesorul mentor are de făcut o singură mutare strategică: să mute centrul de greutate al evaluării de pe verdict pe informație. Acolo unde această mutare reușește, fiecare lucrare scrisă începe să valoreze dublu - o dată ca măsurare și încă o dată ca lecție.

Bibliografie selectivă

- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14.
- Carless, D., Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (ed. a 2-a). Solution Tree Press, Bloomington.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74

CAPITOLUL 6

Autoevaluarea: cum învață elevul să își urmărească progresul

Autor: prof. Danciu Claudia Elena

6.1. Scopul capitolului

Scopul acestui capitol este de a oferi elevilor din anii terminali un mod simplu, dar riguros, de a-și urmări progresul în pregătirea pentru examenele naționale. În clasa a VIII-a și în clasa a XII-a, presiunea timpului crește, iar elevul are nevoie să știe nu doar cât a lucrat, ci ce anume a învățat, ce poate demonstra într-o probă și ce trebuie ajustat în planul următor.

În multe situații, răspunsul la întrebarea „cum stai cu pregătirea?” rămâne la nivelul unei impresii: „bine”, „nu prea bine”, „știu teoria, dar greșesc exercițiile”, „am emoții la subiectul al treilea”. Capitolul propune trecerea de la impresie la dovadă: un elev își cunoaște progresul atunci când are probe rezolvate, bareme consultate, greșeli identificate și decizii de remediere formulate în scris.

Capitolul urmărește să formeze o competență de autonomie: elevul devine capabil să se verifice între două întâlniri cu profesorul, să ceară ajutor mai precis, să observe dacă metoda folosită funcționează și să intre în examen cu o imagine realistă asupra nivelului său. Din perspectiva profesorului mentor sau tutore, autoevaluarea reduce dependența elevului de verdictul extern și transformă întâlnirile de sprijin în conversații mai clare, centrate pe dovezi.

Capitolul include strategii practice, o activitate aplicată și mai multe instrumente de lucru care pot fi utilizate direct în ore de pregătire, ședințe de mentorat individual, mentorat de grup, consultații remediale sau portofolii de învățare.

6.2. Context educațional

Elevii aflați în ani terminali se confruntă simultan cu acumularea materiei, presiunea examenului, comparația cu colegii și așteptările familiei. În acest context, munca lor poate deveni fie foarte intensă, dar dezorganizată, fie ezitantă, pentru că nu știu de unde să înceapă. Autoevaluarea oferă un punct de sprijin: elevul învață să transforme pregătirea într-un circuit repetabil – planificare, probă, corectare, concluzie, ajustare.

La Evaluarea Națională și la Bacalaureat, resursele de pregătire sunt numeroase: modele oficiale, subiecte din anii anteriori, teste de antrenament, simulări, bareme, platforme digitale și materiale realizate de profesori. Problema nu este doar lipsa resurselor, ci modul în care elevul le folosește. Un test rezolvat și necorectat rămâne exercițiu incomplet; un barem citit superficial nu produce schimbare; o greșală repetată, dar neînregistrată, se va repeta probabil și la examen.

În activitățile de mentorat și sprijin în învățare, autoevaluarea are rolul de a face vizibil ceea ce altfel rămâne difuz: unde se pierde punctajul, ce capitole au progresat, ce tipuri de sarcini provoacă blocaj, cât de realist își estimează elevul propria lucrare și ce are de făcut în săptămâna următoare. Astfel, mentoratul nu se limitează la încurajare generală, ci devine o formă de ghidaj pe baza datelor adunate de elev.

Pentru profesor, acest capitol propune o schimbare de accent: de la întrebarea „ai învățat?” la întrebarea „ce dovadă ai că ai învățat?”. Pentru elev, schimbarea este la fel de importantă: nu mai așteaptă pasiv ca profesorul să îi spună „unde se află”, ci își construiește treptat instrumentele prin care își poate vedea singur poziția și direcția.

6.3. Repere teoretice scurte

6.3.1. Autoevaluarea ca evaluare formativă

În sensul evaluării formative descrise de Black și Wiliam (1998), autoevaluarea nu are ca scop etichetarea elevului, ci îmbunătățirea învățării. Elevul compară un produs sau o performanță cu anumite criterii și formulează concluzii despre ce trebuie păstrat, corectat sau aprofundat. De aceea, autoevaluarea nu se reduce la nota pe care elevul crede că o merită. Ea presupune observarea dovezilor din lucrare: pași realizați, cerințe îndeplinite, argumente formulate, calcule verificate, greșeli explicate.

Într-un material de sprijin și mentorat, această perspectivă este importantă deoarece mută accentul de pe notă pe decizie: ce informație îmi oferă rezultatul și ce schimb în învățare pe baza ei? Astfel, autoevaluarea devine un instrument de orientare, nu o simplă judecată asupra elevului.

Panadero, Jonsson și Botella (2017) arată că autoevaluarea produce beneficii mai mari atunci când criteriile sunt explicite, când elevii primesc modele și când exersează evaluarea în mod repetat. O simplă solicitare de tipul „evaluează-te” este prea vagă. Elevul are nevoie de întrebări, grile, exemple și ocazii de calibrare.

Din această cauză, instrumentele propuse în capitol nu sunt doar fișe administrative, ci suporturi pentru formarea judecății elevului. Grila, jurnalul, fișa de calibrare și planul 3-2-1 îl obligă pe elev să compare, să formuleze dovezi și să transforme constatarea într-un pas următor.

6.3.2. Metacogniția: a ști ce știi și ce nu știi

Metacogniția înseamnă capacitatea elevului de a reflecta asupra propriului mod de a învăța: ce înțelege, ce nu înțelege, ce strategie folosește, ce îl ajută, ce îl încurcă. În anii terminali, metacogniția devine decisivă pentru că elevul nu mai poate parcurge materia la întâmplare. El trebuie să distingă între capitole cunoscute, capitole fragile și capitole încă neatinse.

Un risc frecvent este iluzia cunoașterii: elevul recunoaște explicația când o vede în caiet sau în manual și confundă recunoașterea cu stăpânirea. Kruger și Dunning (1999) explică de ce persoanele cu lacune tind să se supraestimeze tocmai acolo unde nu au încă instrumentele de a-și vedea limitele. Autoevaluarea contracarează această iluzie prin probe active: scriu din memorie, rezolv fără model, explic cu voce tare, aplic pe un item nou, mă corectez cu baremul.

În practica școlară, această constatare explică de ce elevii nu pot fi lăsați doar cu întrebarea generală „ai înțeles?”. Răspunsul trebuie verificat printr-un produs observabil: o rezolvare, un paragraf, o schemă refăcută din memorie, o explicație spusă cu propriile cuvinte sau un item rezolvat fără sprijin.

6.3.3. Calibrarea: apropierea dintre estimare și rezultat

Calibrarea este măsura în care estimarea elevului despre propria performanță se apropie de rezultatul real. Un elev bine calibrat nu este neapărat elevul care ia punctaj maxim, ci elevul care știe realist unde se află. Dacă se supraestimează constant, va lucra prea puțin sau va alege exerciții prea ușoare. Dacă se subestimează constant, poate evita probele, poate deveni anxios și poate interpreta orice greșală ca eșec global.

Calibrarea se formează printr-un gest simplu: elevul scrie înainte de corectare cât crede că a obținut, apoi compară estimarea cu punctajul real. În logica feedbackului descrisă de Hattie și Timperley (2007), elevul primește astfel răspuns la trei întrebări: unde sunt, cum merg și ce fac mai departe. Repetată, această practică îl învață să își citească mai corect propriile semnale.

Modelul feedbackului propus de Hattie și Timperley (2007) este util aici pentru că leagă autoevaluarea de acțiune. Elevul nu rămâne la constatarea „am luat puțin” sau „am luat bine”, ci învață să întrebe: care era ținta, unde mă aflu față de ea și care este următorul pas realist?

6.3.4. Învățarea autoreglată

Zimmerman (2002) descrie învățarea autoreglată ca pe un ciclu: elevul își stabilește un obiectiv, alege o strategie, lucrează, monitorizează rezultatul și își ajustează planul. Autoevaluarea este veriga care închide ciclul. Fără ea, elevul poate munci mult, dar nu știe dacă avansează în direcția potrivită.

În mentorat, acest ciclu poate fi transformat într-o rutină săptămânală: „Ce am planificat?”, „Ce am lucrat efectiv?”, „Ce probă am făcut?”, „Ce am aflat despre mine?”, „Ce schimb pentru săptămâna viitoare?”. Întrebările sunt simple, dar, folosite consecvent, produc autonomie.

6.3.5. Rolul criteriilor și al exemplurilor

Sadler (1989) subliniază că elevul se autoevaluează mai bine când înțelege ce înseamnă o lucrare bună. Această înțelegere nu apare doar prin citirea baremului, ci prin contact repetat cu exemple: un răspuns complet, unul parțial, unul insuficient. Profesorul mentor poate lucra cu elevii pe comparații: „Ce are primul răspuns și lipsește în al doilea?”, „Unde se vede criteriul în text?”, „De ce acest pas primește punctaj și celălalt nu?”.

Pentru profesorul mentor, consecința practică este să nu presupună că elevul înțelege automat criteriile doar pentru că le-a citit. Criteriile trebuie lucrate: discutate pe exemple, aplicate pe fragmente de răspuns, verificate în perechi și reluate până când elevul poate spune singur de ce un răspuns este complet, parțial sau insuficient.

Criteriile devin, treptat, un limbaj comun între profesor și elev. În loc de „nu e bine”, discuția devine „nu ai răspuns la toată cerința”, „argumentul nu are exemplu”, „ai pierdut puncte pentru că nu ai justificat pasul”, „ai știut conținutul, dar nu l-ai organizat în forma cerută”.

Aceste repere teoretice justifică succesiunea practicilor din capitol: elevul primește criterii, produce o probă, se autoevaluează, compară cu feedbackul primit, își observă eroarea de calibrare și își ajustează planul. Prin repetare, procesul devine o rutină de învățare și poate fi transferat de la o disciplină la alta.

6.4. Strategii practice pentru elevi

Strategiile următoare pot fi introduse treptat. Nu este necesar ca elevul să le aplice pe toate de la început. Important este ca autoevaluarea să devină un obicei scurt, repetat și legat de sarcini reale de examen.

Pasul 1. Folosește proba, nu senzația

Regula de bază este: o temă este stăpânită doar dacă poți produce un răspuns fără să ai explicația în față. Pentru limba română, proba poate fi redactarea unui paragraf argumentativ sau rezolvarea unui item de gramatică. Pentru matematică, poate fi un set de probleme pe același tip. Pentru istorie, biologie, geografie sau limbi străine, poate fi explicarea orală a unei lecții, completarea unui test scurt sau redactarea unui răspuns structurat.

Elevul notează lângă fiecare temă ce probă a făcut și ce rezultat a obținut. Fără probă, tema rămâne „în lucru”, chiar dacă pare familiară.

Pasul 2. Transformă baremul în instrument de învățare

Baremul nu trebuie citit doar după test, ca verdict, ci folosit ca instrument de antrenament. După rezolvarea unei lucrări, elevul o lasă o perioadă scurtă deoparte, apoi o corectează punct cu punct. Acordă punctaj doar pentru ceea ce este efectiv scris, nu pentru ceea ce a intenționat să scrie. Marchează cu semnul întrebării zonele incerte și le discută cu profesorul sau colegul mentor.

Prin această practică, elevul înțelege cum se transformă un răspuns în punctaj. În timp, criteriile devin vizibile chiar în timpul redactării sau rezolvării.

Pasul 3. Scrie predicția înainte de corectare

Înainte de a verifica lucrarea, elevul scrie: „Cred că am obținut ... puncte” și „Cred că am pierdut cel mai mult la ...”. După corectare, compară. Diferența dintre estimare și rezultat este o informație prețioasă. Ea arată dacă elevul se cunoaște realist sau dacă judecata lui este deformată de grabă, anxietate, optimism excesiv ori necunoașterea baremului.

Pasul 4. Ține un jurnal de progres, nu un jurnal al vinovăției

Jurnalul de progres se completează săptămânal, în câteva minute. El nu este o listă cu tot ce nu a mers, ci o hartă a evoluției. Elevul notează punctaje, teme care au trecut de la „nu știu” la „știu parțial” sau „stăpânesc”, greșeli care persistă și o decizie pentru săptămâna următoare.

Pentru a evita demoralizarea, jurnalul trebuie citit pe tendințe de 3-4 săptămâni, nu pe un singur rezultat. O săptămână slabă poate fi oboseală; o lună fără progres este semnal că metoda trebuie schimbată.

Pasul 5. Clasifică greșelile

Nu toate greșelile au aceeași cauză. Unele apar pentru că elevul nu cunoaște conținutul; altele pentru că știe, dar aplică greșit; altele pentru că se grăbește, nu citește cerința sau pierde timp. Dacă toate greșelile sunt numite simplu „nu am știut”, remedierea devine imposibilă. Fișa de analiză a greșelilor îl ajută pe elev să distingă între lacună, neatenție, procedură, exprimare, timp și strategie.

Pasul 6. Folosește semaforul progresului

O metodă simplă este semaforul: roșu = nu pot rezolva încă fără ajutor; galben = rezolv parțial sau cu ezitări; verde = am trecut o probă verificabilă. Verde nu se acordă pentru impresie, ci pentru dovadă. Elevul poate folosi semaforul pe capitole, tipuri de itemi sau competențe.

Pasul 7. Cere ajutor precis

Autoevaluarea nu îl izolează pe elev, ci îl ajută să ceară ajutor mai bine. În loc să spună „nu înțeleg nimic”, elevul poate spune: „la subiectele de funcții pierd puncte la reprezentarea grafică”, „la eseu am idei, dar nu le organizez”, „la textul la prima vedere nu justific răspunsul cu citat”. Profesorul mentor poate interveni mai eficient când cererea este precisă.

Pasul 8. Folosește tehnologia cu discernământ

Platformele digitale, testele cu autocorectare și istoricul rezultatelor pot sprijini autoevaluarea. Ele oferă feedback rapid și permit reluarea itemilor. Totuși, elevul trebuie să știe că un test grilă nu evaluează mereu competențele complexe: redactarea, demonstrația,

argumentarea, organizarea răspunsului. Tehnologia ține scorul, dar nu înlocuiește baremul și discuția cu profesorul.

6.5. Activitate aplicată: „Eu, propriul meu corector”

Activitatea poate fi utilizată în mentorat de grup, consultații pentru examen sau la finalul unei secvențe de pregătire. Ea are rolul de a-i învăța pe elevi să își corecteze lucrarea cu baremul și să își observe eroarea de calibrare.

Durata: 50 de minute, după rezolvarea prealabilă a unei probe. Participanți: elevi din clasa a VIII-a sau a XII-a. Materiale: lucrarea elevului, baremul oficial sau grila de criterii, fișa de calibrare, fișa de analiză a greșelilor.

Etapă	Timp	Ce face elevul	Rolul mentorului/tutorelui
1. Predicția	5 min	Scrie punctajul estimat și zona în care crede că a pierdut puncte.	Insistă ca predicția să fie făcută înainte de consultarea baremului.
2. Autocorectarea	15 min	Corectează punct cu punct, acordând puncte doar pentru ce este scris.	Clarifică regula: intenția nu se punctează dacă nu apare în lucrare.
3. A doua opinie	10 min	Schimbă lucrarea cu un coleg și verifică punctele incerte.	Moderează discuțiile și cere argumente din barem.
4. Calibrarea	8 min	Compară predicția cu punctajul rezultat și notează diferența.	Normalizează diferența: nu este rușine, este informație.
5. Concluzia de învățare	10-12 min	Alege două greșeli relevante și formulează o acțiune pentru săptămâna următoare.	Ajută elevul să transforme constatarea în plan concret.

Rezultatul activității este o schimbare de perspectivă: elevul nu mai vede testul doar ca pe o notă, ci ca pe o sursă de informații. Activitatea merită repetată la 3-4 săptămâni, pentru că progresul real se observă în comparație, nu într-o singură probă.

Activitate complementară: „Radarul progresului”

Această activitate poate fi realizată lunar, în 30-35 de minute, cu scopul de a-i ajuta pe elevi să vadă progresul ca pe o combinație de rezultate, efort, strategie și stare emoțională. Ea este utilă mai ales atunci când elevii spun că „nu se vede nimic”, deși au lucrat constant, sau când un singur test slab le schimbă percepția asupra întregii pregătiri.

Elevii completează individual un radar cu cinci domenii, acordând fiecăruia un nivel de la 1 la 5: cunoașterea conținutului, aplicarea în exerciții, gestionarea timpului, folosirea baremului și încrederea realistă. Apoi aleg un domeniu care a crescut și unul care cere intervenție. Discuția se poartă pe dovezi, nu pe impresii.

Domeniu urmărit	Întrebare pentru elev	Dovadă posibilă	Decizie de mentorat
Conținut	Ce capitol pot explica fără manual?	schemă din memorie, mini-test, răspuns oral	menține / aprofundează / reia baza
Aplicare	Pot rezolva sarcini noi, nu doar exemple cunoscute?	exerciții variate, subiect oficial, itemi amestecați	schimbă tipul de exercițiu
Timp	Termin în intervalul cerut?	probă cronometrată, notarea minutelor pe subiecte	antrenament pe secțiuni cronometrate
Criterii	Știu de ce primesc sau pierd puncte?	corectare pe barem, puncte incerte discutate	lucru pe exemple contrastante
Încredere realistă	Estimarea mea se apropie de rezultat?	fișa de calibrare	ajustarea dificultății probelor

La final, fiecare elev formulează o propoziție de tipul: „În următoarele două săptămâni, îmi cresc scorul la ... prin ...”. Activitatea poate fi inclusă în portofoliu și reluată înainte și după simulări.

6.6. Instrumente practice

Instrumentele de mai jos pot fi copiate în caiet, completate în format tipărit sau incluse în portofoliul de învățare al elevului. Pentru elevii anxioși se recomandă completarea inițială împreună cu mentorul, astfel încât autoevaluarea să nu fie percepută ca judecată, ci ca orientare.

6.6.1. Grilă de autoevaluare a unei lucrări scrise sau a unui subiect de examen

Sarcina evaluată: Data:

Disciplina:

Regulă: bifez „complet” doar dacă pot indica dovada concretă în lucrare.

Criteriu	Complet	Parțial	Deloc	Dovada din lucrare / ce lipsește
Am citit cerința și am răspuns exact la ea.	☐	☐	☐	
Am inclus conținutul esențial cerut: noțiuni, pași, argumente, exemple.	☐	☐	☐	
Raționamentul sau argumentarea are legătură logică între idei.	☐	☐	☐	
Am folosit termeni corecți și o exprimare clară.	☐	☐	☐	
Am verificat calculele, citatele, exemplele sau datele importante.	☐	☐	☐	
Am respectat forma cerută: structură, număr de rânduri/cuvinte, lizibilitate.	☐	☐	☐	

Concluzie: Ce păstrez?

Ce corectez la următoarea lucrare?

6.6.2. Jurnal de progres săptămânal

Se completează o dată pe săptămână, preferabil în aceeași zi, înainte de planificarea săptămânii următoare. Nu se completează pentru profesor, ci pentru a lua decizii mai bune.

Săptămâna	Ce am lucrat concret	Probe/teste și punctaje	Teme trecute la galben/verde	Greșeli persistente	Ce schimb săptămâna viitoare
1					
2					
3					
4					

Întrebări de închidere: 1) Ce dovadă am că am progresat? 2) Unde pierd încă puncte? 3) Ce fac diferit începând de luni?

6.6.3. Fișa de calibrare: predicție vs. realitate

Scopul nu este să prezici perfect, ci să observi dacă te supraestimezi sau te subestimezi constant.

Lucrarea / testul	Punctaj prezis înainte	Punctaj real	Diferența	Unde m-am înșelat?	Ce fac data viitoare?

Interpretare: supraestimare repetată = probele au fost prea ușoare sau criteriile nu sunt suficient de clare. Subestimare repetată = verifică dacă anxietatea sau perfecționismul îți deformează judecata.

6.6.4. Inventarul materiei pe semafor

Completează inventarul pe capitole, teme sau tipuri de itemi. Verde se acordă numai după o probă reușită, nu după impresie.

Capitol / tip de sarcină	Roșu: nu pot încă	Galben: pot parțial	Verde: am dovadă	Proba făcută	Următorul pas
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		

Regulă pentru mentorat: elevul alege maximum trei teme prioritare. O listă prea lungă produce blocaj; trei priorități produc acțiune.

6.6.5. Fișa de analiză a greșelilor

Alege greșeli care se repetă sau care au costat multe puncte. Nu nota fiecare detaliu minor; scopul este să descoperi tiparul.

Greșeala observată	Tipul greșelii	Cauza probabilă	Corectarea concretă	Exercițiu de fixare	Verificare peste o săptămână
	Conținut / procedură / atenție / timp / exprimare				

Greșeala observată	Tipul greșelii	Cauza probabilă	Corectarea concretă	Exercițiu de fixare	Verificare peste o săptămână
	Conținut / procedură / atenție / timp / exprimare				
	Conținut / procedură / atenție / timp / exprimare				
	Conținut / procedură / atenție / timp / exprimare				

Exemplu de formulare bună: „Nu justific răspunsul cu citat la textul la prima vedere” este mai util decât „nu sunt atent”.

6.6.6. Lista de verificare înainte de predarea lucrării

Această listă se folosește în ultimele 5-10 minute ale unei probe de antrenament, până când devine reflex.

- Am recitat fiecare cerință și am verificat că răspund la cerința reală, nu la una presupusă?
- Am tratat toate subpunctele, inclusiv pe cele de 1-2 puncte?
- Am verificat calculele, datele, citatele sau exemplele importante?
- Răspunsurile lungi au structură: introducere, dezvoltare, concluzie / ipoteză, demonstrație, rezultat?
- Am folosit termeni corecți și exprimare clară?
- Este totul lizibil și trecut pe foaia de examen, nu rămas pe ciornă?
- Am lăsat timp pentru o recitare finală?

După folosire, elevul marchează două întrebări la care a răspuns frecvent „nu”. Ele devin ținte pentru următoarele probe.

6.6.7. Planul 3-2-1 pentru săptămâna următoare

Planul se completează după jurnalul de progres. El transformă autoevaluarea în acțiune.

3 priorități clare	2 greșeli de reparat	1 dovadă de progres pe care vreau să o obțin
1. 2. 3.	1. 2.	

Exemple de dovezi: „rezolv un subiect de geometrie fără ajutor”, „scriu un eseu complet în 50 de minute”, „obțin minimum 70% la testul de vocabular”, „reduc diferența dintre predicție și punctaj real la sub 5 puncte”.

6.6.8. Mini-chestionar de reflecție pentru elev

Se poate folosi lunar, în mentorat individual sau în portofoliu.

Întrebare	Răspunsul meu
Ce capitol sau tip de sarcină s-a îmbunătățit cel mai vizibil?	
Care este greșeala care se repetă cel mai des?	
Ce strategie a funcționat pentru mine?	
Ce strategie nu a funcționat și trebuie schimbată?	
Unde am nevoie de ajutor de la profesor, coleg sau mentor?	
Ce voi face concret în următoarele 7 zile?	

6.6.9. Fișă pentru ședința de mentorat individual

Fișa se completează înaintea întâlnirii cu mentorul. Rolul ei este să mute discuția de la impresii generale la întrebări precise. Elevul vine cu două dovezi și cu o cerere clară de sprijin.

Înainte de întâlnire	Răspunsul elevului
Ce probă am făcut de la ultima întâlnire?	
Ce rezultat am obținut și cum l-am corectat?	
Care este greșeala cea mai importantă pe care am observat-o?	
Ce am încercat deja ca să o corectez?	
Ce întrebare concretă am pentru mentor/profesor?	
Ce obiectiv realist îmi propun până la următoarea întâlnire?	

Pentru profesor, fișa economisește timp și crește calitatea dialogului. În loc să reconstruiască de la zero situația elevului, mentorul pornește de la date: probă, rezultat, greșeală, încercare de remediere, cerere de ajutor.

6.6.10. Calendar de implementare în șase săptămâni

Calendarul poate fi folosit de o echipă de profesori pentru a introduce autoevaluarea în mod unitar, fără a încălca excesiv elevii. Fiecare săptămână adaugă un singur obicei nou.

Săptămâna	Obiceiul introdus	Instrumentul folosit	Rezultat urmărit
1	Predicția înainte de probă	Fișa de calibrare	elevul compară estimarea cu punctajul real
2	Corectarea pe barem	Lucrare + barem oficial	elevul justifică acordarea punctelor
3	Inventarul materiei	Semaforul progresului	elevul stabilește trei priorități
4	Analiza greșelilor	Fișa de analiză	elevul identifică tipare, nu doar greșeli izolate
5	Jurnalul săptămânal	Jurnal de progres	elevul citește tendința pe mai multe probe

Săptămâna	Obiceiul introdus	Instrumentul folosit	Rezultat urmărit
6	Planul de ajustare	Planul 3-2-1	elevul transformă concluzia în acțiune

După cele șase săptămâni, instrumentele nu mai trebuie folosite toate în fiecare întâlnire. Profesorul poate selecta fișa potrivită pentru dificultatea dominantă: calibrare slabă, lipsă de priorități, greșeli repetate sau planificare inefficientă.

6.7. Din experiența proiectului

Activitățile de sprijin, mentorat și tutorat derulate în proiect au confirmat faptul că autoevaluarea nu se formează printr-o singură explicație, ci prin ritualuri scurte, repetate. Elevii înțeleg repede ideea, dar o aplică consecvent doar atunci când profesorul creează un cadru stabil: predicție înainte de test, corectare cu criterii, discuție despre diferențe și formularea unui pas următor.

În primele întâlniri, autoevaluarea elevilor a avut adesea forma unor impresii generale. Unii elevi se supraestimau pentru că confundau familiaritatea cu stăpânirea; alții, mai ales cei anxioși sau perfecționiști, se subestimau și interpretau fiecare greșeală ca pe un semn că nu sunt pregătiți. Introducerea fișei de calibrare a adus o schimbare importantă: discuția nu s-a mai purtat doar despre „cum simt că a mers”, ci despre diferența dintre estimare și rezultat.

Un câștig vizibil a fost apariția unui limbaj mai precis al elevilor. În loc de formulări globale – „nu știu la matematică”, „nu sunt bun la română”, „nu îmi iese subiectul” – elevii au început să numească mai clar dificultatea: „pierd puncte pentru justificare”, „greșesc la cerințele cu mai mulți pași”, „înțeleg textul, dar nu formulez complet”, „știu formula, dar nu aleg procedura potrivită”. Acest limbaj a făcut intervenția profesorului mai eficientă.

Utilizarea platformelor digitale, inclusiv a testelor cu feedback rapid, a sprijinit monitorizarea punctajelor și a facilitat reluarea itemilor. Totuși, experiența a arătat că instrumentele digitale funcționează cel mai bine atunci când sunt integrate într-o conversație pedagogică: elevul nu primește doar un scor, ci este ghidat să înțeleagă ce înseamnă scorul și ce decizie urmează.

Fișele de progres au fost utile mai ales când au fost legate de portofoliul elevului. În portofoliu, ele nu au avut rol decorativ, ci au devenit dovezi ale evoluției: primele predicții, primele diferențe mari, greșelile persistente, apoi diminuarea lor. Această arhivă i-a ajutat pe elevi să vadă că progresul nu este liniar, dar este real atunci când există muncă și ajustare.

Pentru sustenabilitatea proiectului, capitolul propune ca aceste practici să fie păstrate ca rutină a liceului în pregătirea pentru examene: o fișă comună de calibrare, un jurnal de progres adaptabil pe discipline, o grilă simplă de autoevaluare și întâlniri periodice de mentorat în care elevul vine cu dovezi, nu doar cu impresii.

6.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Introduceți autoevaluarea gradual. Începeți cu o singură practică: predicția punctajului înainte de corectare. Abia apoi adăugați jurnalul, fișa greșelilor și planul săptămânal.
- Nu transformați autoevaluarea într-o nouă formă de control. Dacă elevul simte că jurnalul este „încă o temă”, îl va completa cosmetic. Folosiți-l ca suport de conversație, nu ca obiect de notat.

- Cereți dovezi. În loc de „mă descurc”, întrebați: „ce probă ai făcut?”, „ce punctaj ai obținut?”, „ce spune baremul?”, „ce greșeală s-a repetat?”.
- Folosiți exemple contrastante. Puneți alături un răspuns bun și unul incomplet, apoi cereți elevilor să explice diferența prin criterii. Așa se construiește simțul calității.
- Normalizați diferența dintre predicție și rezultat. Elevul nu trebuie rușinat dacă s-a înșelat. Diferența este o informație despre calibrare, nu o etichetă despre valoarea lui.
- Fiți atenți la elevii anxioși. Ei pot folosi autoevaluarea împotriva lor, devenind excesiv de severi. La aceștia, insistați pe criteriul „suficient de bun” și pe citirea progresului pe perioade mai lungi.
- Folosiți mentoratul între colegi. Elevii pot verifica punctele incerte unii pentru alții, cu condiția ca discuția să fie legată de barem, nu de opinii personale.
- Închideți fiecare discuție printr-un pas concret. Autoevaluarea este completă doar când elevul poate spune ce va face diferit în săptămâna următoare.
- Conectați instrumentele între ele: inventarul materiei arată prioritățile, proba produce date, fișa greșelilor indică remediarea, jurnalul arată tendința, iar portofoliul păstrează dovezile.

6.9. Adaptări pentru clasa a VIII-a și clasa a XII-a

6.9.1. Clasa a VIII-a

La clasa a VIII-a, autoevaluarea trebuie să fie foarte vizuală și scurtă. Semaforul materiei, lista de verificare și fișa de calibrare sunt cele mai potrivite instrumente. Elevii au nevoie de exemple concrete și de un limbaj accesibil: „ce ai făcut bine?”, „unde ai pierdut punctul?”, „ce verifici data viitoare?”. Mentorul poate lucra cu intervale scurte, de 2-3 săptămâni, pentru că elevii observă mai ușor progresul apropiat.

Pentru Evaluarea Națională, autoevaluarea se poate organiza pe tipuri de cerințe: înțelegerea textului, gramatică, redactare, probleme cu mai mulți pași, geometrie, calcule, justificări. Elevul trebuie să învețe că un rezultat slab la un subiect nu înseamnă „nu știu nimic”, ci indică o zonă de intervenție.

6.9.2. Clasa a XII-a

La clasa a XII-a, elevii pot lucra cu instrumente mai complexe: jurnal de progres pe discipline, analiză de barem, portofoliu de lucrări și comparații între simulări. Pentru Bacalaureat, autoevaluarea este utilă mai ales la sarcinile ample: eseuri, demonstrații, comentarii, probleme cu etape multiple, argumentare și redactare coerentă.

Elevii de clasa a XII-a pot fi implicați mai mult în stabilirea criteriilor. Profesorul poate propune o grilă, iar elevii o pot adapta după subiect: „ce trebuie să conțină un răspuns complet?”, „unde se pierd punctele?”, „cum arată un exemplu relevant?”. Această participare crește responsabilitatea elevului și îl pregătește pentru învățarea autonomă de după liceu.

6.9.3. Adaptări pe discipline

Autoevaluarea are aceeași logică în toate disciplinele, dar criteriile trebuie adaptate. Un elev nu se autoevaluează la fel la un eseu, la o problemă de matematică sau la o probă de limba străină. Profesorul mentor poate păstra aceleași instrumente-cadru, modificând doar limbajul criteriilor.

Disciplina / aria	Ce poate urmări elevul	Dovadă utilă	Întrebare de autoevaluare
Limba și literatura română	înțelegerea cerinței, structura răspunsului, argumentarea, exemplele	paragraf corectat pe grilă, eseu comparat cu baremul	Unde se vede în text criteriul pentru care cer punctaj?
Matematică	alegerea metodei, pașii de rezolvare, justificarea, verificarea rezultatului	problemă rezolvată integral și recorectată	Pot explica de ce am ales această metodă?
Istorie / geografie / biologie	concepțe, relații cauzale, folosirea datelor, răspunsul structurat	schemă din memorie, itemi aplicați, mini-test	Am doar memorare sau pot aplica pe o cerință nouă?
Limbi străine	înțelegerea mesajului, acuratețea, vocabularul, coerența, adecvarea la sarcină	text scris cu grilă, înregistrare orală, test de vocabular	Ce pot comunica efectiv fără model în față?

În toate cazurile, principiul rămâne același: criteriul trebuie legat de o dovadă observabilă. Formulările generale de tipul „am învățat lecția” sau „am făcut multe exerciții” se transformă în afirmații verificabile: „am rezolvat trei itemi noi fără ajutor”, „am redactat un răspuns complet”, „am redus greșeala de calcul”, „am respectat limita de timp”.

6.10. Întrebări frecvente ale elevilor

„Dacă mă autoevaluez, nu risc să mă păcălesc singur?” Da, dacă te bazezi doar pe impresie. De aceea autoevaluarea corectă folosește criterii, barem, probe și comparație cu rezultate reale. Nu te crezi pe cuvânt, ci îți verifici afirmația.

„Nu e mai simplu să îmi spună profesorul cum stau?” Profesorul rămâne important, dar nu poate fi prezent după fiecare exercițiu. Autoevaluarea nu înlocuiește profesorul, ci te ajută să ajungi la el cu întrebări mai bune și să folosești mai eficient feedbackul primit.

„Mă demoralizează să văd punctaje mici.” Punctajul mic nu este verdict final, ci punct de pornire. Dacă îl notezi și apoi vezi peste trei săptămâni că a crescut, el devine dovada progresului. Dacă te descurajează prea mult, completează jurnalul împreună cu mentorul.

„Ce fac dacă punctajele oscilează?” Nu trage concluzii dintr-un singur test. Uită-te la tendința pe 3-4 probe și la tipul de greșeli care se repetă. Nivelul real se vede în timp.

„Cât de des trebuie să mă autoevaluez?” Scurt, des și realist. Pentru teme mici, poți face probe rapide de 10-15 minute. Pentru subiecte integrale, este suficient periodic. Jurnalul de progres se completează săptămânal, nu zilnic.

6.11. Concluzie

Autoevaluarea este una dintre cele mai importante competențe pe care elevul o poate dobândi înaintea unui examen. Ea îl ajută să treacă de la impresii la dovezi, de la teamă difuză la acțiune concretă și de la dependență de profesor la autonomie ghidată. Elevul care se autoevaluează corect nu este cel care nu greșește, ci cel care știe ce înseamnă greșeala, cum o repară și cum verifică dacă a progresat.

Pentru profesorul mentor sau tutore, autoevaluarea oferă un cadru de dialog eficient. Întâlnirea cu elevul nu mai pornește de la generalități, ci de la probe: punctaje, bareme, fișe de greșeli, inventare ale materiei și planuri scurte. Astfel, sprijinul devine personalizat, iar rezultatele proiectului pot fi păstrate și extinse în practica școlii.

În sens mai larg, autoevaluarea îl pregătește pe elev pentru învățarea de după examen. Orice parcurs viitor – liceu, facultate, profesie – cere capacitatea de a-ți observa nivelul, de a-ți regla efortul și de a cere ajutor la timp. De aceea, capitolul nu urmărește doar un rezultat

imediat la Evaluarea Națională sau la Bacalaureat, ci formarea unui elev care poate învăța conștient, responsabil și autonom.

Bibliografie selectivă

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: Four Meta-Analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

CAPITOLUL 7

Învățarea prin colaborare: grupuri de studiu, colegi-mentori și sprijin reciproc

Autor: prof. Voian Laura

7.1. Scopul capitolului

„Hai să învățăm împreună” se termină, de cele mai multe ori, în două ore de stat pe telefoane, povești și o vagă senzație de vinovăție productivă. De aici și scepticismul multor profesori și părinți față de grupurile de studiu. Și totuși, învățarea alături de colegi este, atunci când e bine organizată, una dintre cele mai puternice forme de pregătire - pentru un motiv simplu: nimic nu consolidează o noțiune mai bine decât a o explica altcuiva.

Acest capitol arată diferența dintre a sta împreună și a învăța împreună. Elevii vor găsi aici cum se formează un grup de studiu care funcționează, ce roluri împart membrii lui, ce reguli îl feresc de haos și cum se ajută colegii fără ca cei buni să facă tema în locul celorlalți. Profesorul mentor va găsi instrumente pentru a organiza colaborarea și pentru a forma colegi-mentori - elevi care îi sprijină pe alții într-un cadru structurat. Miza, dincolo de note, este una de competențe transferabile: a lucra în echipă, a explica, a cere și a oferi ajutor sunt deprinderi cerute în orice facultate și la orice loc de muncă.

Scopul învățării prin colaborare este de a îmbunătăți procesul de învățare prin implicarea activă a elevilor în activități comune, în care aceștia cooperează, comunică și se sprijină reciproc. Prin această metodă, elevii învață nu doar să acumuleze cunoștințe, ci și să lucreze în echipă, să respecte opiniile celorlalți și să își asume responsabilități.

Învățarea prin colaborare reprezintă o modalitate modernă și eficientă de formare, în care elevii nu învață izolat, ci împreună, prin comunicare, schimb de idei și susținere reciprocă. În mediul școlar, această formă de învățare valorifică relațiile dintre colegi și transformă clasa într-o comunitate activă, în care fiecare contribuie la progresul celorlalți.

Învățarea prin colaborare urmărește mai multe obiective educaționale și formative, dintre care cele mai importante sunt:

- îmbunătățirea rezultatelor școlare prin înțelegerea mai profundă a conținuturilor;
- dezvoltarea capacității de comunicare și exprimare clară a ideilor;
- formarea spiritului de echipă și a relațiilor pozitive între colegi;
- stimularea gândirii critice și a creativității prin schimb de opinii și rezolvarea comună a problemelor;
- dezvoltarea responsabilității individuale și colective;
- creșterea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- cultivarea empatiei, respectului și toleranței față de ceilalți;
- formarea autonomiei în învățare, prin asumarea unui rol activ în procesul educațional.

7.2. Context educațional

Cultura școlară românească premiază tradițional efortul individual și privește colaborarea cu suspiciune - granița dintre „a lucra împreună” și „a copia” este adesea neclară, iar în anii

terminali, sub presiunea examenelor și a unei competiții uneori percepute ca un joc cu sumă nulă, elevii tind să se izoleze: fiecare cu materia lui, fiecare pe cont propriu. Această izolare are un cost ascuns: elevul blocat la o temă pierde ore întregi pe ceva ce un coleg i-ar fi lămurit în cinci minute, iar elevul bun ratează cel mai eficient mod de a-și fixa cunoștințele - predarea lor.

Pe de altă parte, scepticismul față de grupurile de studiu nu este nefondat: cele mai multe eșuează nu pentru că ideea ar fi proastă, ci pentru că le lipsește structura. Un grup fără scop clar, fără roluri și fără reguli alunecă inevitabil în socializare. Diferența dintre un grup care funcționează și unul care pierde timpul nu ține de cât de „serioși” sunt membrii, ci de cât de bine este proiectată întâlnirea.

Mentoratul și tutoratul între colegi (peer mentoring, peer tutoring) adaugă o dimensiune valorificată insuficient în școala românească: elevii învață adesea mai bine de la cineva apropiat de nivelul lor, care a trecut recent prin aceleași dificultăți și vorbește aceeași limbă, decât dintr-o explicație de la catedră. Acest capitol propune cadrul în care aceste resurse - colaborarea și sprijinul între egali - sunt puse la lucru organizat, nu lăsate la voia întâmplării.

Învățarea prin colaborare presupune participarea activă a elevilor la rezolvarea unor sarcini comune, discutarea informațiilor, explicarea ideilor și găsirea de soluții împreună. Spre deosebire de învățarea individuală, aceasta se bazează pe dialog, cooperare și responsabilitate comună. Fiecare elev are un rol, iar succesul nu aparține doar unei persoane, ci întregului grup.

Această abordare îi ajută pe elevi să își exprime opiniile, să își argumenteze punctele de vedere, să asculte perspective diferite și să învețe unii de la alții. În plus, colaborarea face procesul de învățare mai atractiv, mai interactiv și mai apropiat de realitatea vieții, unde munca în echipă este esențială.

Învățarea prin colaborare poate fi realizată în mai multe moduri, în funcție de activitățile organizate în clasă și de relațiile dintre elevi. Printre cele mai importante forme se numără grupurile de studiu, colegii-mentori și sprijinul reciproc.

Grupurile de studiu sunt forme concrete de învățare colaborativă, în care mai mulți elevi lucrează împreună pentru a înțelege mai bine o lecție, pentru a pregăti un examen sau pentru a rezolva teme și proiecte. Aceste grupuri creează un mediu în care informația este discutată, clarificată și aprofundată.

Un avantaj important al grupurilor de studiu este faptul că elevii pot explica lecția în limbajul lor, pe înțelesul colegilor. Uneori, o explicație oferită de un coleg poate fi mai ușor de înțeles decât una formală, tocmai pentru că pornește de la dificultățile reale întâlnite de elevi. În același timp, atunci când un elev explică altora, el își consolidează propriile cunoștințe și își dezvoltă gândirea logică.

Grupurile de studiu stimulează și responsabilitatea. Membrii grupului trebuie să se pregătească, să participe activ și să contribuie la reușita comună. Astfel, elevii învață să își organizeze timpul, să respecte opiniile celorlalți și să colaboreze eficient.

Colegii-mentori sunt elevi care îi ajută pe ceilalți prin explicații, îndrumare și susținere. Aceștia pot avea un nivel mai ridicat de înțelegere la o anumită disciplină sau pot fi mai experimentați în organizarea învățării. Rolul lor este de a-i sprijini pe colegii care întâmpină dificultăți și de a contribui la progresul grupului.

Relația dintre colegi reduce teama de a greși și favorizează o comunicare mai deschisă. În același timp, elevul-mentor își dezvoltă capacitatea de a explica, răbdarea, empatia și spiritul de responsabilitate.

Sprijinul reciproc reprezintă ajutorul oferit între colegi în procesul de învățare. Acesta poate însemna explicarea unei lecții, împărțirea materialelor, rezolvarea împreună a unor exerciții, încurajarea colegilor înaintea unui test sau susținerea în realizarea unui proiect.

El este esențial pentru crearea unui climat pozitiv în clasă. Atunci când elevii se ajută unii pe alții, se dezvoltă relații bazate pe respect, solidaritate și încredere. În plus, această formă de colaborare contribuie la reducerea stresului și la creșterea motivației pentru învățare.

Grupurile de studiu, colegii-mentori și sprijinul reciproc sunt elemente esențiale ale acestui proces, deoarece dezvoltă nu doar cunoștințe academice, ci și competențe sociale, emoționale și morale.

7.3. Repere teoretice scurte

7.3.1. Efectul protejat: înveți cel mai bine ceea ce predai

Una dintre cele mai robuste constatări din cercetarea învățării este „efectul de predare” (learning by teaching): a explica un conținut altcuiva produce o învățare mai profundă decât a-l studia pentru sine, chiar și atunci când efortul de pregătire este același. Explicația obligă la ceea ce studiul pasiv permite să eviți: să organizezi informația logic, să anticipezi întrebări, să descoperi exact unde propria înțelegere are găuri. De aceea, într-un grup de studiu bun, rolul de „explicator” nu este un serviciu făcut celorlalți, ci poziția cea mai avantajoasă - iar el trebuie să circule, nu să rămână la același elev.

7.3.2. Zona proximei dezvoltări și sprijinul între egali

Conceptul lui Vîgotski de „zonă a proximei dezvoltări” descrie distanța dintre ce poate face un elev singur și ce poate face cu sprijin potrivit. Sprijinul (scaffolding) cel mai eficient vine adesea de la cineva aflat puțin mai în față - un coleg care tocmai a depășit dificultatea respectivă. Avantajul colegului asupra profesorului în anumite momente este tocmai apropierea: îți vorbește la nivelul tău, își amintește exact ce nu înțelegea el însuși acolo și nu te intimidează. Tutoratul între egali nu îl înlocuiește pe profesor; ocupă un spațiu pe care profesorul, prin poziția lui, nu îl poate ocupa la fel de bine.

7.3.3. Ce face un grup să producă, nu doar să stea împreună

Cercetarea învățării cooperante (Johnson și Johnson) a identificat condițiile care separă grupul productiv de simpla așezare în bancă împreună. Două sunt esențiale pentru elevi: interdependența pozitivă - sarcina e construită astfel încât grupul reușește doar dacă fiecare contribuie (nu poate „să o ducă unul în spate”); și responsabilitatea individuală - fiecare membru răspunde pentru partea lui și nu se poate ascunde în spatele grupului. Un grup de studiu care le ignoră degenerează în varianta cunoscută: unul lucrează, ceilalți copiază. Un grup care le respectă transformă fiecare membru în resursă pentru ceilalți.

7.3.4. Granița dintre sprijin și înlocuire

Distincția-cheie pe care trebuie să o învețe orice grup este între a ajuta și a face în locul cuiva. Cercetarea asupra interacțiunilor de tip „ajutor” arată că ajutorul care produce învățare este cel care oferă explicații și pași de raționament, lăsând celui altă muncă de a ajunge la răspuns; ajutorul care oferă direct răspunsul nu produce învățare la cel ajutat (și îl privează pe cel care ajută de efortul explicării). Regula de aur, simplă și memorabilă: se împărtășește metoda, nu rezultatul. „Uite cum gândesc eu problema asta” ajută; „uite ce mi-a dat” nu ajută pe nimeni.

7.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Formează grupul potrivit

Un grup de studiu eficient are 3–4 membri (în doi e fragil, în peste cinci devine ședință), cu un nivel apropiat dar nu identic - o mică diferență de nivel între membri alimentează exact mecanismul explicator–ascultător, fără ca diferența să fie atât de mare încât unul să se plictisească și altul să se piardă. Mai importantă decât prietenia este seriozitatea împărtășită: grupul de studiu nu trebuie să coincidă cu grupul de prieteni - uneori e chiar mai bine să nu coincidă. Criteriul de selecție corect este „cu cine chiar lucrez?”, nu „cu cine mă distrez?”.

Pasul 2. Stabilește scopul fiecărei întâlniri înainte de a începe

O întâlnire fără obiectiv concret este o întâlnire pierdută. Înainte de fiecare sesiune, grupul fixează în două propoziții ce anume rezolvă azi: „azi clarificăm funcțiile de gradul doi și rezolvăm subiectul III din testul 5”, nu „azi facem mate”. Scopul determină tot restul - durata, materialele, împărțirea sarcinilor. Un grup bun știe, la final, dacă și-a atins obiectivul; un grup slab nu și-a propus niciunul.

Pasul 3. Împarte rolurile - și rotește-le

Rolurile transformă un grup dintr-o adunare într-o echipă. Patru roluri acoperă nevoile esențiale ale unei sesiuni: explicatorul (prezintă tema sau rezolvarea, cu voce tare - poziția cea mai avantajoasă, vezi 3.1), verificatorul (pune întrebări, caută găurile din explicație, cere „de ce?”), cronometrul (păzește timpul și ordinea de zi, oprește derapajele) și observatorul/sintetizatorul (notează concluziile și ce a rămas neclar pentru profesor). Esențial: rolurile se rotesc de la o întâlnire la alta, astfel încât fiecare să treacă, mai ales, prin rolul de explicator - altfel cel mai bun explică mereu și învață cel mai mult, iar ceilalți rămân ascultători pasivi.

Pasul 4. Folosește metoda „predă-i colegului tău”

Cea mai puternică tehnică de grup este și cea mai simplă: fiecare membru pregătește acasă o temă (alta) și o predă grupului în 5–10 minute, ca un mini-profesor - cu explicație, exemplu și o întrebare de verificare pentru colegi. Avantajele se cumulează: cel care predă învață în profunzime (efectul din 7.3.1), ceilalți primesc o explicație „la nivelul lor”, iar materia se împarte - patru membri acoperă, împreună, de patru ori mai mult decât ar acoperi fiecare singur în același timp. Varianta scurtă, pentru orice pauză: „explică-mi în două minute ce tocmai ai învățat”, cerută reciproc, prinde imediat ce nu e stăpânit.

Pasul 5. Lucrați, nu doar discutați

Capcana oricărui grup este conversația despre materie în locul lucrului efectiv cu materia. Antidotul este alternarea: blocuri scurte de lucru individual tăcut (fiecare rezolvă același subiect, 10–15 minute, în liniște) urmate de blocuri de confruntare (comparăm rezolvările, discutăm diferențele, lămurim greșelile). Această structură - lucrez singur, apoi confruntăm - combină avantajul efortului individual (fiecare chiar gândește problema) cu avantajul grupului (vezi alte abordări, îți prinzi greșelile). Schimbul de lucrări pentru corectare reciprocă pe barem (capitolul 5) se integrează firesc aici.

Pasul 6. Fii un coleg-mentor responsabil (și un beneficiar onest)

Dacă ești cel care explică des, ai un rol care cere finețe: scopul tău nu este să demonstrezi cât știi, ci să-l aduci pe celălalt la înțelegere. Asta înseamnă să pui întrebări în loc să dictezi răspunsuri („tu cum ai începe?”), să dai pasul următor, nu soluția completă, și să te oprești când celălalt poate continua singur. Dacă ești cel ajutat, onestitatea e în interesul tău: a copia rezolvarea ca să „termini” înseamnă a plăti timpul fără a primi învățarea; cere explicația, nu

rezultatul, și nu pleca până nu poți reface singur pasul. Granița se rezumă într-o frază: ajuta, până la „acum pot și singur”; înlocuire - niciodată.

Pasul 7. Recunoaște și repară grupul care nu funcționează

Nu orice grup merită păstrat, dar majoritatea problemelor au soluții simple dacă sunt numite din timp. Câteva tipare frecvente și reparația lor:

1. Grupul-socializare (se discută totul, mai puțin materia): lipsește scopul scris și cronometrul. Reparație - fiecare întâlnire începe cu obiectivul pe hârtie și cu blocuri de lucru tăcut.
2. Grupul cu un singur cal de povară (unul lucrează, ceilalți copiază): lipsesc interdependența și rotirea rolurilor. Reparație - fiecare primește o temă proprie de predat și nimeni nu pleacă fără să fi explicat ceva.
3. Grupul dominat de o singură voce (unul vorbește, ceilalți tac): reparație - regula „fiecare explică pe rând” și un verificator care cere explicit părerea celor tăcuți.
4. Grupul de prieteni care nu lucrează (prea confortabil ca să fie productiv): uneori soluția cinstită e separarea funcțiilor - rămâneți prieteni, dar formați grupul de studiu cu alți colegi, mai potriviți pentru treabă.

Semnalul obiectiv că un grup funcționează: la finalul fiecărei întâlniri știi ce ai învățat și poți reface singur ce s-a lucrat. Dacă, după trei întâlniri ajustate, răspunsul rămâne „nimic concret”, grupul respectiv nu este pentru tine - și e mai înțelept să o recunoști decât să continui din politețe.

7.5. Activitate aplicată: „Predă-i colegului tău”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de pregătire suplimentară, ședință de mentorat de grup; se poate transforma în rutină săptămânală a grupurilor de studiu. **Materiale:** lista temelor de recapitulat (din inventarul materiei, capitolul 1), fișa de sesiune (instrumentul 7.6.2).

Pregătire (cu o zi înainte): profesorul împarte clasa în grupuri de 3–4 și alocă fiecărui membru câte o temă diferită, pe care o pregătește acasă pentru a o preda colegilor (mini-lecție de 5–7 minute: explicație, un exemplu, o întrebare de verificare).

Desfășurare:

1. (5 min) Grupurile se așază, își distribuie rolurile pentru azi (explicator pe rând fiecare, plus verificator, cronometru, sintetizator) și fixează ordinea predărilor.
2. (28 min) Pe rând, fiecare membru își predă tema (5–7 min): explică, dă exemplul, pune întrebarea de verificare colegilor. Verificatorul cere lămuriri și „de ce”-uri; sintetizatorul notează ideea-cheie și ce a rămas neclar. Cronometrul asigură că toți apucă să predea.
3. (7 min) Test reciproc rapid: fiecare membru pune celorlalți o întrebare scurtă din tema pe care a predat-o. Răspunsurile arată dacă predarea și-a atins scopul - și obligă ascultătorii la recapitulare activă, nu la ascultare pasivă.
4. (5 min) Sinteza grupului: sintetizatorul citește ideile-cheie ale celor patru teme și lista nelămuririlor rămase, care se duce la profesor. Fiecare membru notează care temă predată de un coleg trebuie să o mai lucreze singur acasă.
5. (5 min) Reflecție individuală (2 propoziții): „Tema pe care am predat-o am înțeles-o mai bine pentru că... / Cel mai greu mi-a fost să explic...”. Profesorul strânge câteva reflecții și subliniază efectul: cel care predă învață cel mai mult.

Rezultatul activității: în 45 de minute, fiecare elev a stăpânit în profunzime o temă (predând-o) și a primit explicații „pe limba lui” la alte trei. La nivel de clasă, dacă grupurile

acoperă teme diferite, o oră de „predă-i colegului” poate parcurge o porțiune întreagă de programă - eficient și antrenant. Repetată săptămânal, activitatea devine motorul grupurilor de studiu.

7.6. Instrumente practice

7.6.1. Regulile grupului de studiu (de afișat la fiecare întâlnire)

1. Avem un scop scris pentru azi și știm, la final, dacă l-am atins.
2. Telefoanele stau deoparte în blocurile de lucru - într-un teanc, la mijloc (vezi capitolul 9).
3. Împărtășim metoda, nu rezultatul: explicăm cum, nu dictăm ce a ieșit.
4. Rolurile se rotesc - toți trecem prin rolul de explicator.
5. Nimeni nu se ascunde: fiecare lucrează și fiecare răspunde de partea lui.
6. Întrebările „proaste” sunt binevenite - dacă unul nu a înțeles, probabil mai sunt și alții.
7. Ne oprim la timp și plecăm cu lista de nelămuriri pentru profesor.

7.6.2. Fișă pentru grupul de studiu

Data și durata	
Membri prezenți și rolul fiecăruia (explicator / verificator / cronometru / sintetizator)	
Scopul de azi (în 1-2 propoziții concrete)	
Ce am lucrat efectiv (teme, subiecte, exerciții)	
Ce am clarificat / ce a rămas neclar	
Nelămuriri de dus la profesor	
Scopul atins? (da / parțial / nu) și ce facem data viitoare	

7.6.3. Ghidul colegului-mentor: cum ajut fără să fac în loc

AȘA AJUT (învățarea rămâne a lui)	AȘA NU (fac eu în locul lui)
„Tu cum ai începe? Ce știm despre...?”	„Stai să-ți arăt, scrie așa:...”
Dau pasul următor, apoi îl las să continue	Dau rezolvarea completă, gata făcută
Pun întrebări care îl duc spre răspuns	Spun direct răspunsul ca să „mergem mai departe”
Cer să-mi explice el ce tocmai a înțeles	Trec la următoarea problemă fără verificare
Mă opresc când poate singur	Continui să rezolv eu „că e mai rapid”
Greșeala lui = ocazie de a căuta cauza împreună	Corectez tăcut și trec mai departe

Regula într-o frază: ajut până la „acum pot și singur”. Atât.

7.6.4. Fișă de planificare a unei mini-lecții „predă-i colegului tău”

Tema pe care o predau:	
Ideea esențială, în 2–3 propoziții (ce trebuie neapărat să rețină colegii):	
Un exemplu / o problemă rezolvată pas cu pas:	
Greșeala tipică pe care s-o avertizez:	
Întrebarea de verificare pe care le-o pun la final:	

7.7. Din experiența proiectului

Aspectele importante ale învățării prin colaborare au contribuit la formarea unei culturi a solidarității în clasă. În loc să existe competiție excesivă, apare ideea că succesul unuia poate deveni succesul tuturor, iar progresul individual este susținut de progresul colectiv.

Componenta de mentorat și sprijin reciproc între elevi din proiectul „Inovație pentru educație la Moșil Timișoara” a oferit ocazia de a testa, în practică, distanța dintre „a sta împreună” și „a învăța împreună”. Lăsate nestructurate, primele întâlniri de grup au confirmat scepticismul clasic: conversație, telefoane, puțină treabă. Schimbarea a venit odată cu introducerea celor trei elemente de structură - scop scris pentru fiecare întâlnire, roluri distribuite și rotite, alternarea lucru individual / confruntare în grup.

Metoda „predă-i colegului tău” s-a dovedit cea mai apreciată de elevi și, totodată, cea mai eficientă: elevii care pregăteau o temă pentru a o preda o stăpâneau vizibil mai bine decât temele pe care doar le „învățaseră”, iar reticența de a vorbi în fața colegilor s-a redus de la o sesiune la alta. Un efect lateral neașteptat a fost de natură relațională: elevi care nu interacționau în mod normal au descoperit, în rolul de explicator și ascultător, că pot lucra bine împreună - iar unii dintre cei mai buni „colegi-mentori” nu au fost neapărat elevii cu cele mai mari note, ci cei cu răbdare și cu capacitatea de a explica pe înțelesul celuilalt.

Granița dintre sprijin și înlocuire a cerut atenție explicită: tendința spontană a elevilor buni a fost să rezolve ei, „ca să meargă mai repede”. Ghidul colegului-mentor (instrumentul 7.6.3), discutat la început, a dat un limbaj comun pentru această graniță, iar formula „ajut până la «acum pot și singur»” a fost ușor de reținut și de aplicat. Pentru colegii care folosesc capitoul: colaborarea funcționează numai cu structură - un grup de studiu lansat fără reguli, roluri și scop alunecă, previzibil, în socializare; aceleași grupuri, cu structura minimă din instrumentul 7.6.1, devin productive de la a doua-a treia întâlnire.

Sprijinul reciproc este baza oricărei colaborări autentice. El înseamnă ajutor oferit colegilor în momentele dificile, încurajare atunci când apar obstacole și disponibilitatea de a contribui la binele comun. În școală, sprijinul reciproc poate lua forme diverse: explicarea unei lecții, împărțirea materialelor, încurajarea unui coleg emoționat înainte de un test, lucrul în echipă la un proiect sau simpla disponibilitate de a asculta.

Acest sprijin are o valoare nu doar educațională, ci și umană. Elevii învață să fie atenți la nevoile celorlalți, să manifeste respect și solidaritate și să înțeleagă că reușita nu se construiește doar prin efort individual, ci și prin cooperare. În plus, un colectiv în care există sprijin reciproc este mai unit, mai echilibrat și mai motivat.

7.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Nu lăsați colaborarea la voia întâmplării: dați grupurilor structura (scop, roluri, reguli, fișă de sesiune) și abia apoi autonomia. „Lucrați în grup” fără cadru produce socializare; cadrul minim produce învățare.
- Proiectați sarcini cu interdependență pozitivă: împărțiți materia astfel încât grupul să reușească doar dacă fiecare contribuie (fiecare predă o temă diferită, fiecare deține o piesă necesară). O sarcină pe care o poate duce unul singur va fi dusă de unul singur.
- Asigurați responsabilitatea individuală: testul reciproc, întrebările punctuale, reflecția individuală - orice mecanism prin care fiecare răspunde de partea lui și nu se poate ascunde în grup.
- Formați colegi-mentori cu atenție: alegeți după răbdare și capacitate de a explica, nu doar după note; pregătiți-i scurt (ghidul 7.6.3) și recunoașteți-le rolul. Un coleg-mentor bine ales degrevează profesorul și învață el însuși enorm.
- Vegheați la echitate: feriți grupurile de tiparul „unul muncește, ceilalți profită” și de cel în care un elev domină și ceilalți tac. Rotirea rolurilor și interdependența sunt principalele garanții.
- Clarificați explicit granița față de fraudă: colaborarea la învățare este încurajată; predarea muncii altcuiva drept a ta nu este. Elevii deslușesc ușor diferența dacă regula „împărtășim metoda, nu rezultatul” este enunțată și respectată consecvent - inclusiv de profesor, în felul în care ajută.

7.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Eu învăț mai bine singur. De ce să pierd timpul în grup?” Foarte posibil ca o parte din pregătire să o faci mai bine singur - și e perfect în regulă; grupul nu înlocuiește munca individuală, o completează. Dar verifică un lucru: poți să explici clar, cu voce tare, fără caiet, temele pe care le crezi stăpânite? Dacă da, ești în avantaj - predarea către alții ți le va fixa și mai bine. Dacă te poticnești, tocmai ai găsit ce nu stăpâneai de fapt. Grupul e, printre altele, cel mai bun detector de iluzie a cunoașterii.

„Mi-e rușine să întreb în grup ca să nu par prost.” Două lucruri. Întâi: dacă tu nu ai înțeles ceva, statistic mai sunt și alții care tac din același motiv - întrebarea ta îi ajută și pe ei. Apoi: într-un grup bun, întrebarea e o regulă, nu o slăbiciune (vezi 7.6.1). Dacă grupul tău te face să te simți prost că întrebi, nu e un grup de studiu bun - schimbă-l. Curajul de a întreba e una dintre cele mai utile deprinderi pe care le poți forma acum, inclusiv pentru facultate.

„În grupul nostru ajung mereu să explic eu tuturor. Pierd timp cu asta?” Nu pierzi - câștigi cel mai mult dintre toți, pentru că explicarea îți fixează materia mai bine decât orice altă metodă (7.3.1). Atenție totuși la două lucruri: rolurile trebuie să se rotească (și ceilalți trebuie să treacă prin explicat, altfel rămân pasivi), iar tu ai nevoie și de teme noi pentru tine, nu doar de reluat ce știi deja. Soluția corectă nu e să pleci, ci să echilibrezi grupul - cere ca fiecare să predea pe rând.

„Un coleg vrea doar să-i dau rezolvările. Ce fac?” Nu i le da - nu pentru că ai fi egoist, ci pentru că nu l-ai ajuta cu nimic (și ți-ai irosi și tu timpul). Oferă-i altceva, mai valoros: „nu-ți dau rezolvarea, dar hai să o facem împreună - tu cum ai începe?”. Dacă insistă doar pe rezultat, e o problemă de onestitate, nu de ajutor - și e corect să refuzi. Ghidul 7.6.3 îți dă formulările.

„Online sau față în față?” Ambele funcționează dacă structura există - scop, roluri, reguli. Online are avantajul comodității și al partajării ușoare a documentelor (subiecte, bareme, scheme), dar și un risc mai mare de distragere și de „prezență” fără participare. Regula care salvează sesiunile online: camere pornite, o singură fereastră deschisă (cea de lucru) și aceleași roluri ca față în față. Pentru lucrul efectiv pe probleme, mulți elevi preferă totuși față în față; pentru verificări scurte și schimb de materiale, online e adesea mai practic.

7.10. Beneficiile învățării prin colaborare

Învățarea prin colaborare aduce beneficii multiple. În primul rând, îmbunătățește rezultatele școlare, deoarece elevii înțeleg mai bine informațiile atunci când le discută, le aplică și le explică altora. În al doilea rând, dezvoltă competențe esențiale pentru viață: comunicarea, ascultarea activă, empatia, rezolvarea conflictelor, asumarea responsabilității și capacitatea de a lucra în echipă.

De asemenea, colaborarea contribuie la creșterea încrederii în sine. Un elev care reușește să își ajute colegii sau care primește sprijin într-un moment de dificultate se simte valorizat și integrat. Astfel, procesul educațional devine nu doar un transfer de informații, ci și un spațiu de formare personală și relațională. Învățarea prin colaborare este o resursă valoroasă pentru dezvoltarea elevilor, deoarece transformă clasa într-un spațiu al cooperării, al dialogului și al sprijinului reciproc. Grupurile de studiu, colegii-mentori și ajutorul oferit între elevi contribuie la înțelegerea mai bună a conținuturilor școlare, la crearea unui climat pozitiv și la formarea unor tineri capabili să comunice, să coopereze și să se susțină unii pe alții.

7.11. Concluzie

Învățarea prin colaborare este o metodă educațională valoroasă, deoarece îi ajută pe elevi să învețe mai bine, să comunice eficient și să se sprijine reciproc. Grupurile de studiu, colegii-mentori și sprijinul reciproc contribuie la crearea unui mediu școlar bazat pe cooperare, respect și implicare activă. Prin această formă de învățare, elevii nu doar își consolidează cunoștințele, ci își dezvoltă și competențe importante pentru viață, precum empatia, responsabilitatea, spiritul de echipă și încrederea în sine.

Colaborarea nu este opusul efortului individual, ci multiplicatorul lui: ceea ce înveți singur, fixezi predând; ceea ce nu înțelegi singur, deslușești cu un coleg aflat puțin mai în față. Diferența dintre un grup care pierde timpul și unul care produce nu ține de seriozitatea membrilor, ci de structură - scop, roluri, reguli - și de o singură graniță ținută cu strictețe: se împărtășește metoda, nu rezultatul; se ajută până la „acum pot și singur”. Elevul care învață acum să lucreze astfel în echipă, să explice, să ceară și să ofere ajutor onest nu se pregătește doar pentru un examen; se pregătește pentru orice facultate, orice loc de muncă și orice proiect în care reușita depinde de oameni care lucrează bine împreună.

Bibliografie selectivă

- Fiorella, L., Mayer, R. E. (2013). The Relative Benefits of Learning by Teaching and Teaching Expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281–288.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Vîgotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Rogojină, Cristina (2019), *Învățarea prin cooperare și metode de predare în română ca limbă străină*, Editura Universitară.

CAPITOLUL 8

Gestionarea emoțiilor înaintea testelor și examenelor

Autor: prof. Ciuleanu Cristina

8.1. Scopul capitolului

„Știam totul acasă și la examen mi s-a golit mintea.” Este una dintre cele mai frustrante experiențe ale anilor terminali - și una dintre cele mai frecvente. Toate metodele de învățare din capitolele anterioare pot fi stăpânite perfect, iar rezultatul tot să nu se vadă, dacă emoția preia controlul în momentul decisiv. Pregătirea cognitivă și pregătirea emoțională sunt două lucruri diferite; examenul le cere pe amândouă.

Acest capitol îi ajută pe elevi să înțeleagă ce li se întâmplă înaintea și în timpul examenelor, să distingă emoția normală de blocajul care le sabotează performanța și să dispună de tehnici simple, verificate, de reglare emoțională - respirație, pregătire mentală, gestionarea momentelor de blocaj. Pentru profesorul mentor și pentru diriginte, capitolul oferă un cadru de lucru cu emoțiile elevilor și, la fel de important, repere clare despre limita rolului pedagogic - momentul în care un elev trebuie îndrumat către consilierul școlar sau către un specialist. Capitolul nu este un substitut de consiliere psihologică; este un set de instrumente de prim ajutor emoțional pentru contextul de examen.

8.2. Context educațional

Anii terminali concentrează o presiune emoțională rar întâlnită la această vârstă: examene de care elevii cred (uneori pe drept, alteori exagerat) că le depinde tot viitorul, așteptări ale familiei, comparații cu colegii, o miză prezentată adesea în termeni dramatici de către adulții din jur. Pe fondul transformărilor specifice adolescenței, această presiune se traduce frecvent în anxietate de examen, tulburări de somn, iritabilitate, episoade de blocaj și, la unii elevi, în evitarea pregătirii ca formă de a scăpa de disconfort.

Școala românească a tratat tradițional aceste reacții ca pe o problemă a elevului („să fie mai puternic”, „să nu-și mai facă griji”), nu ca pe o componentă a pregătirii care poate fi lucrată. În realitate, gestionarea emoțiilor este o competență care se învață - la fel ca rezolvarea unei probleme sau redactarea unui eseu - și care, neglijată, poate anula luni de muncă serioasă în câteva minute de panică.

Este important să spunem clar și ce nu intră în rolul profesorului. Un nivel ridicat de emoție înaintea unui examen este normal și gestionabil cu instrumentele acestui capitol. Dar anxietatea severă și persistentă, atacurile de panică, tulburările de somn de durată, retragerea socială sau semnele unei suferințe care depășește contextul examenului nu sunt de competența pedagogică - ele cer sprijinul consilierului școlar, al unui psiholog sau al medicului, iar rolul profesorului este să observe, să nu minimalizeze și să îndrume către ajutorul potrivit. Acest capitol păstrează această distincție pe tot parcursul lui.

8.3. Repere teoretice scurte

8.3.1. Emoția nu este dușmanul - supraactivarea este problema

O doză de activare emoțională înaintea unui examen este nu doar normală, ci utilă: pune organismul în stare de alertă, ascute atenția, mobilizează resurse. Relația dintre nivelul de activare și performanță are forma unui U răsturnat (cunoscută ca legea Yerkes–Dodson):

prea puțină activare înseamnă delăsare, prea multă înseamnă blocaj, iar zona de mijloc este cea a performanței optime. Concluzia eliberatoare pentru elev: scopul nu este să nu simți nimic (imposibil și nedorit), ci să cobori activarea din zona de blocaj în zona utilă. Emoția nu trebuie eliminată, ci reglată.

8.3.2. Ce se întâmplă, de fapt, când „se golește mintea”

Anxietatea de examen consumă o resursă limitată: memoria de lucru - spațiul mental în care ținem și manipulăm informația în timp ce rezolvăm. Gândurile de îngrijorare („n-o să-mi iasă”, „toți termină înaintea mea”) ocupă acest spațiu și îl fură de la sarcina propriu-zisă (Eysenck și colaboratorii, teoria controlului atențional). De aici senzația reală că „mintea s-a golit”: informația este acolo, dar canalul prin care ar trebui accesată este blocat de îngrijorare. Această înțelegere e practică, nu doar teoretică: dacă problema este îngrijorarea care ocupă memoria de lucru, soluțiile vizează eliberarea ei - descărcarea grijilor, refocalizarea atenției, calmarea fiziologică.

8.3.3. Cum interpretăm activarea: amenințare sau provocare

Aceleași senzații fizice - inimă care bate repede, palme transpirate, stomac strâns - pot fi interpretate în două feluri, cu consecințe opuse. Interpretate ca semn de pericol („mi-e rău, nu fac față”), ele cresc anxietatea într-o spirală. Interpretate ca semn că organismul se pregătește de efort („corpul meu îmi dă energie pentru examen”), aceleași senzații devin suportabile, chiar utile. Cercetările privind reevaluarea activării (Jamieson și colaboratorii) arată că simpla reinterpretare - a-ți spune că emoția te ajută, nu te sabotează - îmbunătățește performanța la examene. Nu este gândire magică; este redirecționarea unei energii care oricum există.

8.3.4. Pregătirea reală este cel mai bun anxiolitic

Niciun exercițiu de respirație nu compensează nepregătirea - și e cinstit să spunem asta. O parte din anxietatea de examen este nejustificată (elevul știe, dar se teme) și se lucrează cu tehnicile din acest capitol; o altă parte este însă justificată - semnalul corect al unei pregătiri insuficiente - și se lucrează cu capitolele 1–6. Cele două surse cer răspunsuri diferite, iar confundarea lor duce în eroare: a calma cu respirație teama unui elev nepregătit înseamnă a-i ascunde un semnal util. Cel mai puternic factor de reducere a anxietății rămâne sentimentul fundamentat că ești pregătit - iar simulările repetate în condiții de examen (capitolul 1) îl construiesc cel mai bine, pentru că reduc necunoscutul și transformă situația de examen în ceva familiar.

8.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Numește ce simți - și acceptă că e normal

Prima mișcare nu este lupta cu emoția, ci recunoașterea ei. A-ți spune „sunt anxios acum și e firesc înaintea unui examen care contează” reduce, paradoxal, intensitatea - pentru că oprește lupta secundară („nu trebuie să simt asta”), care de obicei amplifică totul. Lupta cu emoția o hrănește; acceptarea ei calmă îi ia din putere. Numirea precisă ajută și ea: „mă tem că o să rămân fără timp” este gestionabil (are o soluție - strategia de timp), pe când „mi-e groază” este un nor difuz care paralizează. Emoția numită devine un lucru cu care se poate lucra.

Pasul 2. Învăță respirația care calmează (și exersează-o din timp)

Cel mai rapid mod de a cobori activarea fiziologică este respirația lentă, cu expirația mai lungă decât inspirația - pentru că expirația prelungită activează sistemul nervos care liniștește organismul. O variantă simplă și discretă: inspiri pe nas numărând în gând până la 4, expiri pe gură numărând până la 6, repeți de 5–6 ori. Funcționează oriunde - în bancă,

înainte de a întoarce foaia - și nu se vede. Condiția esențială: se exersează din timp, zilnic, nu se descoperă în ziua examenului. O tehnică neantrenată nu funcționează tocmai când ai mai mare nevoie de ea; una exersată săptămâni la rând devine un reflex disponibil sub presiune.

Pasul 3. Descarcă grijile pe hârtie înainte de a începe

Dacă îngrijorarea ocupă memoria de lucru (8.3.2), un gest simplu o eliberează: în cele câteva minute dinaintea unei probe importante (sau cu o seară înainte), elevul scrie pe o hârtie, necenzurat, toate grijile legate de examen - „mi-e teamă că pică tocmai ce n-am apucat”, „nu vreau să-mi dezamăgesc părinții”. Cercetările privind „scrierea expresivă” înaintea examenelor (Ramirez și Beilock) au arătat că acest exercițiu de 5–10 minute îmbunătățește rezultatele elevilor anxioși, tocmai pentru că „mută” grijile din minte pe hârtie și eliberează spațiu mental pentru sarcină. Hârtia se pune deoparte (sau se rupe simbolic) - grijile au fost văzute, nu mai trebuie cărate.

Pasul 4. Construiește-ți un ritual de început

Sportivii de performanță au, fără excepție, un ritual înainte de concurs - aceleași gesturi, în aceeași ordine - pentru că ritualul dă un sentiment de control și de familiaritate exact când totul pare incert. Un ritual de examen simplu: la primirea foii, nu te repezi; respiri de câteva ori (pasul 2), citești toate cerințele o dată fără să rezolvi nimic, îți faci pe ciornă o schemă de timp (cât aloc fiecărui subiect), începi cu subiectul pe care îl stăpânești cel mai bine - primul succes calmează și dă încredere pentru restul. Acest ritual se repetă la fiecare simulare, ca să fie automat în ziua examenului real.

Pasul 5. Ce faci când „nu îți mai amintești nimic”

Blocajul în timpul examenului este înspăimântător, dar trecător - și are o procedură de ieșire. Pas cu pas: te oprești și respiri lent de câteva ori (panica blochează, calmul deblochează); treci la alt subiect, pe care îl știi - rezolvarea lui repornește mecanismul și deseori, între timp, informația blocată revine singură; pentru subiectul blocat, scrii pe ciornă orice îți amintești în legătură cu el, oricât de mărunț (un cuvânt-cheie deschide adesea tot lanțul); îți reamintești că senzația de gol este temporară și provocată de stres, nu o dovadă că „nu știi”. Important: nu rămâne înțepenit pe subiectul blocat privind foaia - mișcarea către altceva este ce repornește mintea.

Pasul 6. Pregătește corpul, nu doar mintea

Starea emoțională din ziua examenului se construiește în zilele dinainte, prin lucruri deloc spectaculoase, dar decisive. Somnul este primul: o noapte dormită bine înaintea examenului valorează mai mult decât o noapte de învățat în disperare - privarea de somn afectează direct memoria, atenția și controlul emoțional, adică exact ce ai nevoie. În noaptea de dinaintea examenului nu se învață materie nouă; se doarme. Apoi: mâncare normală (nu pe stomacul gol, nu ceva neobișnuit), hidratare, puțină mișcare în zilele de dinainte (chiar și o plimbare reduce tensiunea), și limitarea cofeinei, care poate amplifica exact senzațiile de activare pe care încerci să le ții în frâu. Corpul îngrijit susține mintea calmă.

Pasul 7. Reinterpretează emoția în avantajul tău

Folosind ideea din 8.3.3: când simți inima bătând și mâinile reci înainte de examen, în loc de „mi-e rău, intru în panică”, exersează formularea „corpul meu se pregătește, îmi dă energie pentru ce am de făcut”. Pare un truc mărunț, dar redirecționează o energie care oricum există dinspre frică spre concentrare. Combinat cu pasul 1 (acceptarea) și pasul 4 (ritualul), reinterpretarea transformă minutele dinaintea examenului dintr-o luptă cu propriul corp într-o pregătire de start.

8.5. Activitate aplicată: „Planul meu anti-panică”

Durată: 45–50 de minute. **Context:** oră de dirigenție, ședință de mentorat de grup; ideală cu câteva săptămâni înainte de o simulare sau de examen, niciodată în ziua imediat premergătoare (când ar putea crește, nu reduce, tensiunea). **Materiale:** fișa „Planul meu anti-panică” (instrumentul 8.6.1).

Desfășurare:

1. (8 min) Normalizare: profesorul deschide spunând că emoțiile la examen sunt universale - chiar și cei mai buni elevi le au - și că azi nu vorbim despre „a scăpa de ele”, ci despre a le ține în zona utilă. Cine dorește poate spune, fără presiune, ce simte de obicei înainte de un test (profesorul poate începe cu un exemplu propriu, pentru a destigmatiza).
2. (7 min) Mini-lecție despre activare (legea U răsturnat, 8.3.1) și despre îngrijorarea care ocupă memoria de lucru (8.3.2): de ce „se golește mintea” și de ce nu e o dovadă că nu știi. Scopul: elevii înțeleg că au de-a face cu un mecanism cunoscut și gestionabil, nu cu un defect personal.
3. (10 min) Exersarea în grup a două tehnici: respirația 4–6 (toți, împreună, de câteva ori - ca să o simtă) și descărcarea grijilor pe hârtie (5 minute de scris necenzurat, hârtia rămâne la fiecare, nu se citește). Profesorul subliniază: aceste tehnici se exersează din timp, nu se descoperă la examen.
4. (12 min) Individual, fiecare elev își completează „Planul anti-panică” (8.6.1): ritualul de început, tehnica de respirație, procedura pentru blocaj, lista pentru zilele dinainte (somn, mâncare, mișcare), o propoziție de reinterpretare a emoției și - esențial - la cine apelez dacă mă simt copleșit (un adult de încredere, dirigintele, consilierul școlar).
5. (8 min) Tur opțional: cine dorește împărtășește un element din planul lui. Profesorul închide reamintind distincția importantă: emoția gestionabilă se lucrează cu acest plan; suferința care nu trece, somnul mereu distrus, panica frecventă nu se rezolvă singure și nu sunt rușinoase - pentru ele există consilierul școlar și specialiștii, exact ca pentru orice altă problemă de sănătate.

Rezultatul activității: fiecare elev pleacă cu un plan personal scris și cu două tehnici exersate, dar și cu un mesaj la fel de important - emoțiile de examen sunt normale și gestionabile, iar atunci când depășesc un anumit prag, a cere ajutor este un semn de maturitate, nu de slăbiciune.

8.6. Instrumente practice

8.6.1. Fișa „Planul meu anti-panică”

Ritualul meu de început (ce fac în primele 3 minute, în ordine):	
Tehnica mea de respirație (și de când o exersează):	
Când mă blochez, fac (pas cu pas):	
Propoziția pe care mi-o spun în loc de „intru în panică”:	

În zilele dinainte am grijă de: somn (ora de culcare) / mâncare / mișcare / cofeină:	
Dacă mă simt copleșit, vorbesc cu (nume concret + cum îl/o pot contacta):	

Planul se exersează la fiecare simulare, ca să fie automat la examenul real. Se actualizează pe parcurs, păstrând ce funcționează.

8.6.2. Jocuri teatrale pentru reglarea momentelor de stres.

În cadrul orelor de dirigenție sau, în unele situații, la discipline care permit utilizarea jocului teatral în cadrul curriculum-ului la decizia școlii, elevii pot participa la jocuri teatrale de reducere a stresului. Elevii au ocazia să "exerseze" diferite situații stresante, să analizeze reacțiile pe care aceste situații le provoacă într-un mediu controlat, sigur și creativ. Elevii "joacă" personaje care trec prin situații similare cu cele trăite de ei. Faptul că jocul de rol nu presupune confruntarea directă cu propriile temeri, ci intermediază pe "scenă" în mod creativ, stimulativ probleme și căutarea de soluții, poate fi considerat un mijloc foarte util pentru gestionarea stresului. Un alt rol important al exercițiilor teatrale este acela de a asigura coeziunea unui grup, de a stimula comunicarea interpersonală, de a exprima emoțiile pozitive și negative și de a crea un mediu inclusiv și sigur pentru participanți.

Jocul teatral 1: Mersul emoțiilor

- Clasa este împărțită în spectatori și actori. Spectatorii se așază în jurul unei zone deschise (zona de mers) care poate fi în interior sau exterior. Zona deschisă trebuie să fie destul de generoasă pentru mersul actorilor și pentru a putea fi observată de spectatori.
- Cei care se oferă voluntari (5-6 elevi) să exerseze mersul emoțiilor extrag bilețele pe care sunt scrise diferite emoții: frică, bucurie, furie, panică, izolare, calm, agitație, etc.
- La început, elevii sunt aliniați. Când profesorul spune "Porniți!", elevii voluntari trebuie să se miște în spațiul deschis și să încerce să exprime emoția extrasă. Toți participanții manifestă aceeași emoție.
- Rolul spectatorilor este acela de a observa și analiza cu atenție cum sunt exprimate emoțiile de către voluntari.
- După fiecare reprezentare a emoțiilor se extrage/scrie pe tablă/ se notează pe foaie care au fost modelele comportamentale observate, ce manifestări s-au regăsit la toți voluntarii, care au fost elementele definitorii ale manifestării emoțiilor.
- La finalul jocului, după finalizarea exprimării emoțiilor și după ce elevii au avut ocazia să experimenteze și rolul de actor și cel de spectator, are loc o discuție în care se compară limbajul corporal ales de actori pentru exprimarea emoțiilor (cum a ales X să exprime furia comparativ cu limbajul corporal al lui Y când exprima calmul).

Jocul teatral 2: Sculpturile

- Acest joc teatral se organizează în grupuri de câte doi elevi: Sculptorul și sculptura. Rolul Sculptorului este acela de a aranja poziția corporală a sculpturii pentru a reprezenta emoțiile pe care le numește profesorul : panica, stresul, frica, groaza, etc. Rolul Sculpturii este acela de a menține poziția stabilită de Sculptor timp de aprox 1 min.

- Când s-a încheiat sesiunea de ”sculptare”, Sculptorii trebuie să se ghemuiască pentru a permite spectatorilor să vadă spectacolul Sculpturilor Stresate. Spectatorii observă cum sunt exprimate emoțiile, ce poziție corporală au ales Sculptorii pentru exprimarea emoțiilor denumite de profesor.
- Când profesorul spune ”Repară!”, Sculptorii trebuie să modifice poziția Sculpturilor pentru a detensiona, pentru a le face să se relaxeze.
- La finalul jocului teatral, elevii pot primi un contur corporal imprimat pe hârtie, pe care aceștia să noteze unde în corp se simt emoțiile negative, care sunt manifestările acestora.

Beneficiile acestor jocuri teatrale:

- Elevii se detașează de emoții, le pot analiza din exterior, exercițiu pe care îl pot aplica mai târziu, în context real, asupra propriilor trăiri.
- Elevii învață să recunoască modificările corporale atunci când se instalează stresul sau panica și pot găsi mai ușor modalități de a depăși sau de a minimiza efectele emoțiilor negative asupra stării de bine.

8.6.3. Respirația 4–6 (ghid de exersare)

Cum	Inspir pe nas numărând în gând până la 4. Expir lent pe gură numărând până la 6. Repet de 5–6 ori. Expirația mai lungă este cheia.
Când o exersezi	Zilnic, 2–3 minute (de exemplu, la începutul fiecărei sesiuni de învățare). O tehnică neexersată nu funcționează sub stres.
Când o folosesc	Înainte de a întoarce foaia, când simt că mă agită, când mă blochez. Este discretă - nimeni nu observă.
De ce funcționează	Expirația prelungită activează partea sistemului nervos care calmează organismul și coboară activarea din zona de blocaj.

8.6.4. Procedura pentru blocaj (de afișat / memorat)

1. STOP. Mă opresc și respir lent de 3–4 ori (4–6). Panica blochează; calmul deblochează.
2. Trec la alt subiect, pe care îl știu. Îl rezolv. Minte repornește, iar ce era blocat revine adesea singur.
3. La subiectul blocat: scriu pe ciornă orice îmi amintesc, oricât de mărunț. Un cuvânt deschide lanțul.
4. Îmi amintesc: golul e temporar și provocat de stres, NU dovada că nu știu. A trecut și data trecută.
5. Nu rămân înțepenit privind foaia. Mișcarea către altceva este ce repornește mintea.

8.6.5. Mituri și adevăruri despre emoțiile de examen

MIT	ADEVĂR
„Dacă aș fi cu adevărat pregătit, n-aș avea emoții.”	Și cei foarte pregătiți au emoții - chiar e un semn că îți pasă. Scopul e să le reglezi, nu să le elimini.
„Emoțiile mă fac să dau prost - sunt dușmanul.”	O doză de activare îmbunătățește performanța. Doar excesul blochează. Energia se poate redirectiona.
„Trebuie să învăț toată noaptea dinainte ca să fiu sigur.”	Privarea de somn strică memoria și controlul emoțional. Somnul bun bate orele de învățat în disperare.

MIT	ADEVĂR
„Dacă mi se goleşte mintea, înseamnă că nu știu.”	Golul e blocarea accesului la informație din cauza stresului, nu lipsa ei. Are procedură de ieșire (8.6.4).
„Cu emoțiile mă descurc singur, n-am de ce să vorbesc cu nimeni.”	Pentru emoția obișnuită, da. Dar dacă suferința e mare și persistentă, a cere ajutor e matur, nu rușinos.

8.7. Din experiența proiectului

În activitățile de mentorat și sprijin din proiectul „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, dimensiunea emoțională a pregătirii s-a impus de la sine, chiar și acolo unde discuția pornise de la metode sau de la organizarea timpului. Multe dintre dificultățile aduse de elevi ca probleme „de învățare” - blocaje, amânare, „nu mai pot” - aveau, la o privire mai atentă, o componentă emoțională importantă, iar simplul fapt de a numi această componentă și de a o trata ca pe ceva normal și gestionabil a adus, în multe cazuri, o ușurare vizibilă.

Două practici s-au dovedit constant utile. Prima a fost normalizarea: a spune explicit elevilor că emoțiile de examen sunt universale a redus rușinea care le împiedica adesea să vorbească despre ele - iar elevii care își puteau numi anxietatea o gestionau mai bine decât cei care se luptau cu ea în tăcere. A doua a fost exersarea din timp a tehnicilor simple - respirația și ritualul de început - la simulări, astfel încât în situația reală să fie deja familiare; tehnicile prezentate doar teoretic, fără exersare, nu s-au transferat în momentul critic.

La fel de importantă a fost însă recunoașterea limitelor rolului didactic. În câteva situații, semnele observate - anxietate care nu ceda, tulburări de somn persistente, semne de epuizare - depășeau clar cadrul pedagogic, iar răspunsul corect nu a fost o tehnică de relaxare, ci îndrumarea, cu tact și fără dramatizare, către consilierul școlar și, prin familie, către sprijin de specialitate. Pentru colegii care folosesc acest capitol, aceasta este observația esențială: instrumentele de aici sunt prim ajutor emoțional util pentru majoritatea elevilor, în contextul obișnuit de examen; ele nu înlocuiesc consilierea psihologică și nu trebuie folosite ca substitut atunci când un elev are nevoie de mai mult.

8.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Normalizați, nu minimalizați: „e firesc să ai emoții, le avem cu toții” ajută; „nu-i nimic, treci peste” respinge și izolează. Validarea emoției este primul pas; abia după ea elevul ascultă orice tehnică.
- Nu adăugați presiune „pentru binele lor”: avertismentele dramatice despre cât de mult contează examenul cresc anxietatea exact la elevii care au deja prea multă. Mesajul util este de competență („ești pregătit, ai exersat asta”), nu de amenințare.
- Exersați tehnicile la simulări, nu doar predăți-le: o tehnică de respirație sau un ritual de început funcționează la examen numai dacă au fost repetate de zeci de ori înainte, în condiții cât mai apropiate de cele reale.
- Distingeți anxietatea justificată de cea nejustificată: dacă teama vine din nepregătire, soluția e pregătirea (capitolele 1–6), nu relaxarea; a calma cu respirație teama unui elev care chiar nu a învățat înseamnă a-i ascunde un semnal util.
- Cunoașteți-vă limita și acționați la ea: anxietate severă și persistentă, atacuri de panică, tulburări de somn de durată, retragere, semne de epuizare sau de suferință care depășește examenul - toate cer consilierul școlar sau specialistul. Rolul dumneavoastră este să observați, să nu minimalizați, să îndrumați cu tact și să implicați familia; nu să diagnosticați și nu să tratați.

- Nu rămâneți singuri cu o îngrijorare serioasă privind un elev: colaborați cu dirigintele, cu consilierul școlar și cu familia. Cunoașteți din timp cum se ajunge la consilierul școlii și transmiteți-le elevilor că această resursă există și este pentru ei.

8.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Toți par calmi, doar eu sunt un ghem de nervi. Ce e în neregulă cu mine?” Nimic. Calmul afișat înșală - emoția se trăiește pe dinăuntru, nu se vede pe fața colegilor, exact cum a ta nu se vede pe a ta. Aproape sigur, mulți dintre cei care „par calmi” simt fix ce simți și tu. Nu te compara cu suprafața liniștită a altora; lucrează cu ce simți tu, folosind planul anti-panică.

„Am încercat să respir, dar tot eram agitat. Înseamnă că nu funcționează la mine?” Cel mai probabil înseamnă că ai încercat-o prima dată sub presiune, neexersată - și așa nu prea funcționează la nimeni. Respirația e ca un mușchi: dă rezultate dacă o antrenezi zilnic, săptămâni la rând, până devine reflex. Începe acum, la fiecare sesiune de învățat, nu o lăsa pentru ziua examenului.

„Nu pot dormi în noaptea dinaintea examenului. Ce fac?” Întâi, scade miza nopții respective: o singură noapte mai proastă nu îți anulează pregătirea, iar grija că „trebuie neapărat” să dormi e adesea cea care ține treaz. Ajută rutina obișnuită de culcare, fără ecrane și fără materie nouă seara, și folosirea respirației lente în pat. Dar dacă insomnia ține de mai multe săptămâni, nu doar în noaptea dinainte, vorbește cu un adult de încredere și cu consilierul școlar - somnul de durată dat peste cap nu e o problemă de voință și se rezolvă cu sprijin potrivit.

„Înainte de teste mi se face rău fizic - tremur, mi-e greață. E grav?” Reacțiile fizice intense la stres sunt reale și relativ frecvente, dar tocmai pentru că sunt puternice merită să nu le duci singur. Tehnicile din acest capitol (respirația, ritualul, descărcarea grijilor) ajută mulți elevi. Dacă însă simptomele sunt severe sau se repetă des, discută cu consilierul școlar sau cu medicul - nu ca să „afli că e ceva grav”, ci pentru că există ajutor concret, iar tu nu trebuie să le înduri ca pe o fatalitate.

„Mi-e teamă că o să-mi dezamăgesc părinții mai mult decât mi-e teamă de examen.” Este o teamă foarte răspândită și foarte grea. Două lucruri: examenul măsoară o pregătire la o materie, la un moment dat - nu valoarea ta ca om, și cu atât mai puțin cât te iubesc părinții. Și: de cele mai multe ori, această teamă se ușurează enorm printr-o conversație sinceră cu ei despre presiunea pe care o simți - adesea părinții habar nu au cât de mult cântărește pentru tine. Dacă ți-e greu să o începi singur, dirigintele sau consilierul școlar te pot ajuta să o pornești (vezi și capitolul despre rolul familiei).

8.10. Concluzie

Emoția de dinaintea unui examen nu este un defect de caracter și nici un dușman de învins - este reacția firească a cuiva căruia îi pasă, iar scopul nu este să o stingi, ci să o ții în zona în care te ajută. Pentru asta, elevul are nevoie de câteva deprinderi simple, exersate din timp: să-și numească și să-și accepte emoția, să-și calmeze corpul prin respirație, să-și descarce grijile, să intre în examen cu un ritual și să aibă o procedură pentru clipele de blocaj. Dar cel mai puternic liniștitor rămâne pregătirea reală, construită prin capitolele anterioare. Iar deasupra tuturor tehnicilor stă un adevăr pe care fiecare elev merită să-l audă limpede: emoțiile obișnuite se gestionează, însă atunci când suferința depășește un anumit prag, a cere ajutor - de la diriginte, de la consilierul școlar, de la un specialist - nu este un semn de slăbiciune, ci cea mai matură formă de a avea grijă de tine.

Notă: Acest capitol abordează gestionarea emoțiilor în contextul examenelor și nu înlocuiește consilierea psihologică de specialitate. Dacă un elev se confruntă cu o suferință

emoțională intensă sau de durată, este recomandat sprijinul consilierului școlar, al unui psiholog ori al medicului.

Bibliografie selectivă

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Nock, M. K. (2013). Improving Acute Stress Responses: The Power of Reappraisal. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 51–56.
- Ramirez, G., Beilock, S. L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211–213.
- Yerkes, R. M., Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.
- <https://mindfulnessalive.wordpress.com/2014/09/28/drama-games-to-mindfully-work-with-stress-part-i-the-emotion-walk/>

CAPITOLUL 9

Concentrare, atenție și igienă digitală

Autor: prof. Precup Luminița-Dorina

9.1. Scopul capitolului

Un elev se așază să învețe. La al doilea paragraf, telefonul vibrează - o notificare. „Doar verific repede.” Douăzeci de minute mai târziu se întoarce la carte, recitește paragraful pentru că nu mai știe unde rămăsese, și ciclul se reia. La finalul „celor două ore de învățat”, materia parcursă încapă pe o jumătate de pagină. Nu lenea este problema - este atenția fărâmițată.

Acest capitol tratează cea mai modernă și, poate, cea mai subestimată dintre dificultățile elevilor de azi: incapacitatea de a susține atenția suficient timp cât să se producă învățarea. Elevii vor înțelege de ce atenția este o resursă limitată, cum le-o fură telefonul și notificările, de ce „multitaskingul” este o iluzie costisitoare și ce reguli simple le pot reda controlul asupra propriei concentrări. Abordarea nu este una moralizatoare împotriva tehnologiei - telefonul este un instrument util, inclusiv pentru învățare -, ci una de igienă: cum folosești tehnologia astfel încât să te servească, nu să te consume. Pentru profesorul mentor, capitolul oferă instrumente concrete de antrenament al concentrării și de discuție despre obiceiurile digitale fără ton de predică.

9.2. Context educațional

Generația actuală de elevi a crescut cu un smartphone în mână, într-un ecosistem digital proiectat profesionist pentru a capta și a reține atenția. Aplicațiile de socializare, jocurile și platformele video nu sunt neutre: sunt construite de echipe care optimizează fiecare detaliu pentru a maximiza timpul petrecut în ele - notificări, derulare infinită, recompense imprevizibile. A le cere elevilor „pur și simplu să se concentreze” în acest context este ca și cum le-ai cere să nu le fie sete într-un magazin de băuturi: lupta este reală și inegală, iar vinovăția personală („n-am voință”) este, în mare parte, nedreaptă.

Consecințele se văd în pregătire: sesiuni de învățat fragmentate de verificări compulsive ale telefonului, dificultate de a citi un text lung fără a-l întrerupe, obișnuința cu stimularea permanentă care face lectura sau rezolvarea unei probleme să pară „plictisitoare” prin comparație. Toate acestea afectează direct exact tipul de muncă pe care îl cere examenul: atenție susținută, profundă, pe sarcini care nu oferă recompense imediate.

Mediul în care învață elevul contează mai mult decât pare la prima vedere. Un studiu care a comparat ascultarea unui material audio într-un cadru controlat cu ascultarea aceluiași material în mediul obișnuit, cu telefonul, colegii și zgomotul de fundal la îndemână, a arătat că rata totală de neatenție nu diferă foarte mult între cele două situații, dar tipul de neatenție se schimbă radical: în mediul controlat, gândurile proprii și distragerile din jur apar în proporții egale, în timp ce în mediul real distragerile externe le depășesc clar pe cele interne, iar memoria asupra conținutului ascultat este vizibil mai slabă. Concluzia practică pentru camera de acasă sau pentru bancă, unde elevul învață de fapt: distragerile externe nu sunt un detaliu minor, ci principala formă de neatenție, ceea ce face ca acțiunea asupra mediului fizic - și nu doar asupra „puterii de concentrare” - să fie prima linie de apărare.

Capitolul pornește de la o premisă onestă: scopul nu este eliminarea tehnologiei din viața elevului - nici realist, nici de dorit -, ci recâștigarea controlului. Diferența dintre un elev care folosește telefonul și un elev pe care telefonul îl folosește nu ține de cât timp petrece pe el,

ci de cine decide acel timp. Igiena digitală este, în esență, mutarea acestei decizii înapoi la elev.

9.3. Repere teoretice scurte

9.3.1. Atenția este o resursă limitată

Atenția nu este infinită: capacitatea de a ne concentra susținut pe o sarcină se consumă pe parcursul zilei și are nevoie de refacere, la fel ca energia fizică. Aceasta înseamnă că atenția trebuie cheltuită cu socoteală - pe ce contează, în intervalele în care e la nivel maxim (legătura cu capitolul 2, planificarea sarcinilor grele în vârfurile de energie) - și că risipirea ei pe zeci de microîntreruperi lasă mai puțin pentru învățarea propriu-zisă. A o proteja nu este un moft, ci o gestionare de resurse.

9.3.2. Mitul multitaskingului

„Pot să învăț și să fiu pe telefon în același timp” este una dintre cele mai costisitoare iluzii. Creierul uman nu face, de fapt, două sarcini cognitive simultan; el comută rapid între ele - iar fiecare comutare are un cost (Sana, Weston și Cepeda au arătat că studiul cu dispozitive deschise scade performanța atât a celui care le folosește, cât și a colegilor din jur). Costul comutării are două componente: timpul pierdut la fiecare reintrare în sarcină și calitatea mai slabă a procesării. Cercetări asupra întreruperilor „dintre aplicații” arată cât de mare poate fi acest cost: revenirea la o sarcină inițială, după ce telefonul a deschis un lanț de alte aplicații, poate dura de până la patru ori mai mult decât întreruperea inițială ar fi lăsat de presupus - câteva secunde de „verificare” se transformă astfel în minute pierdute din timpul de învățat. Ceea ce elevul percepe ca „fac mai multe deodată” este, în realitate, „fac mai multe lucruri mai prost și mai lent”.

9.3.3. Costul ascuns al reluării atenției

O întrerupere nu costă doar minutele cât te uiți pe telefon. După fiecare întrerupere, mintea are nevoie de un timp considerabil pentru a reveni la concentrarea deplină pe sarcina inițială - cercetările asupra muncii întrerupte vorbesc despre multe minute de „repunere în context”. Mai mult, o parte din atenție rămâne agățată de activitatea întreruptă (un fenomen numit „reziduu atențional”): chiar și după ce ai pus telefonul jos, o bucată din minte rămâne la mesajul pe care l-ai văzut. De aceea „doar verific repede” este înșelător: verificarea durează 30 de secunde, dar refacerea concentrării durează mult mai mult - iar dacă se repetă la fiecare câteva minute, concentrarea profundă nu apucă niciodată să se instaleze. Cercetările arată că tendința de a greși la reluarea sarcinii crește brusc atunci când întreruperea trece de aproximativ 15 secunde - exact intervalul pe care o notificare obișnuită îl depășește cu mult. Mai mult, nici nu este nevoie să citești efectiv mesajul ca să fii afectat: într-un experiment, simpla sonerie sau vibrație a unei notificări, fără ca participantul să se uite la telefon, a scăzut performanța la o sarcină de concentrare aproape la fel de mult cât folosirea efectivă a telefonului - semn că zgomotul de fond al notificărilor active costă atenție chiar și atunci când rezist tentației de a privi ecranul.

9.3.4. De ce verificăm compulsiv: bucle de recompensă

Verificarea telefonului nu este (doar) un obicei prost; este un comportament întreținut de un mecanism puternic. Aplicațiile livrează recompense imprevizibile - uneori un mesaj interesant, alteori nimic -, iar acest tipar de recompensă variabilă este exact cel care creează cele mai persistente obiceiuri (același principiu pe care funcționează aparatele de joc). Înțelegerea aceasta scutește elevul de autoînvinovățire sterilă și îl orientează spre soluția corectă: dacă problema este un declanșator extern puternic, soluția nu este „mai multă voință”, ci eliminarea declanșatorului - telefonul care nu e în raza vizuală nu mai trebuie rezistat.

9.3.5. Obişnuința cu „mai multe deodată” slăbește filtrul de distrageri

Dincolo de costul fiecărei întreruperi în parte, există și un efect de fond, legat de obicei: elevii care folosesc constant mai multe ecrane sau aplicații simultan (telefon, muzică, conversații, teme - toate deodată, ca tipar zilnic) ajung, în timp, mai puțin pricepuți la a ignora ce nu are legătură cu sarcina lor. Cercetările arată că cei obișnuiți să „facă mai multe deodată” au rezultate mai slabe atunci când trebuie să filtreze informații irelevante și să comute eficient de la o sarcină la alta, comparativ cu cei care lucrează de regulă pe o singură sarcină - iar capacitatea de memorie de lucru, cea pe care se bazează rezolvarea problemelor complexe, poate fi și ea afectată. Vestea bună este simetrică cu vestea proastă: la fel cum obișnuința cu multitaskingul slăbește filtrul de distrageri, exersarea repetată a blocurilor de o singură sarcină îl reconstruiește.

9.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Scoate declanșatorul din rază, nu te baza pe voință

Cea mai eficientă strategie este și cea mai simplă: pe durata blocului de învățare, telefonul nu stă pe birou cu fața în jos (de unde tot îl vezi și îl auzi), ci în altă cameră sau într-un sertar, pe silențios sau pe modul avion. Motivul: voința este o resursă care se epuizează, iar a rezista de zeci de ori tentației de a verifica telefonul consumă exact energia de care ai nevoie pentru învățat. Un telefon aflat fizic în afara razei nu mai trebuie rezistat - decizia se ia o singură dată, la începutul sesiunii, nu de o sută de ori pe parcurs. Aceasta este, de departe, mutarea cu cel mai mare efect din tot capitolul.

Pasul 2. Lucrează în blocuri concentrate (Pomodoro adaptat)

Atenția susținută se menține mai bine în reprize delimitate decât în sesiuni vagi, fără capăt. Metoda Pomodoro, adaptată elevilor: un bloc de 25 de minute de concentrare deplină pe o singură sarcină, fără nicio întrerupere, urmat de 5 minute de pauză; după 3–4 blocuri, o pauză mai lungă (15–30 minute). Pe măsură ce capacitatea de concentrare crește, blocurile se pot lungi spre 40–50 de minute. Cheia metodei nu este durata exactă, ci angajamentul ferm: în interiorul blocului, o singură sarcină și zero întreruperi - orice gând care apare („să caut ceva”, „să răspund cuiva”) se notează pe o hârtie și se rezolvă în pauză, nu pe loc.

Pasul 3. Folosește pauzele ca să odihnești atenția, nu ca să o consumi

O pauză bună reface resursa de atenție; o pauză proastă o epuizează și mai tare. Paradoxul pe care mulți elevi îl ratează: a derula rețelele sociale în pauză nu odihnește mintea, ci o supune unui nou val de stimulare și de reziduu atențional, astfel încât revii la învățat mai obosit decât te-ai oprit. Pauzele care chiar odihnesc: mișcare (te ridici, te întinzi, faci câțiva pași), apă, privitul pe fereastră în depărtare (odihnește ochii și mintea), respirație (capitolul 8). Telefonul în pauză pare odihnă, dar este, de fapt, încă o tură de muncă pentru atenția deja obosită.

Pasul 4. Reantrenează-ți răbdarea pentru sarcini lungi

Dacă te plictisești și te agiți după zece minute de citit, nu e un defect de caracter - este o atenție dezobişnuită de efort susținut, care se poate reantrena exact ca un mușchi. Antrenamentul: pornește de la blocuri pe care le poți susține realist (poate doar 15 minute la început) și mărește-le treptat, cu câteva minute pe săptămână; citește texte lungi pe hârtie, nu pe ecran (ecranul invită la comutare); rezistă primului impuls de a întrerupe - vârful de neliniște trece de regulă în câteva minute, dacă nu cedezi. Capacitatea de concentrare profundă se reconstruiește în săptămâni, nu în zile, dar se reconstruiește - și este exact mușchiul de care depinde performanța la examen.

Pasul 5. Pune tehnologia să lucreze pentru tine

Igiena digitală nu înseamnă respingerea tehnologiei, ci dirijarea ei. Telefonul și calculatorul pot fi aliați ai concentrării dacă sunt configurați pentru asta: activează modul „Nu deranja” sau „Focalizare” pe durata sesiunilor; dezactivează notificările aplicațiilor neesențiale (majoritatea nu merită o întrerupere); folosește aplicații de blocare temporară a rețelelor sociale în intervalele de lucru; ține pe telefon doar ce te ajută, mută distragerile cu un ecran mai departe. Iar pentru învățarea propriu-zisă, instrumentele digitale utile - platforme de teste cu feedback (capitolul 6), aplicații de repetare spațiată, resurse video de calitate - se folosesc deliberat, ca unealtă pentru o sarcină precisă, nu ca fundal permanent care invită la rătăcire.

Pasul 6. Provocarea de 7 zile: „Învăț fără distrageri”

Schimbarea obiceiurilor se prinde mai bine ca experiment scurt și măsurabil decât ca rezoluție vagă. Provocarea: timp de 7 zile, fiecare sesiune de învățare se ține cu telefonul în altă cameră și cu un singur bloc Pomodoro complet, fără nicio întrerupere. La finalul fiecărei sesiuni, elevul notează în jurnalul de concentrare (instrumentul 9.6.3) trei lucruri: cât a lucrat efectiv, de câte ori a simțit nevoia să verifice telefonul (fără să cedeze) și cât de mult a reușit să parcurgă. Aproape toți elevii constată, în câteva zile, două lucruri: cât de des apărea impulsul de verificare (de obicei mult mai des decât credeau) și cât de mult mai mult reușesc să facă fără el. Dovada personală convinge mai mult decât orice argument.

9.5. Activități aplicate

9.5.1. Provocarea „Învăț fără distrageri” (7 zile)

Durată: o oră de lansare + 7 zile de aplicare individuală + o oră de bilanț. **Context:** oră de dirigentie sau ședință de mentorat, ca proiect de o săptămână al clasei/grupeii. **Materiale:** jurnalul de concentrare (instrumentul 9.6.3), eventual o aplicație de cronometrare/blocare.

Lansare (o oră):

1. (10 min) Mini-experiment de conștientizare: elevii încearcă să citească în liniște un text de o pagină, iar profesorul le cere apoi să estimeze de câte ori le-a fugit gândul la telefon. Discuție scurtă despre rezultate - de obicei surprinzător de multe.
2. (15 min) Mini-lecție: atenția ca resursă limitată (9.3.1), mitul multitaskingului (9.3.2), costul reluării atenției (9.3.3), de ce verificăm compulsiv (9.3.4) și cum obiceiul de „mai multe deodată” slăbește filtrul de distrageri (9.3.5). Accent pe mesajul cheie: nu e vina ta că tragi spre telefon - e proiectat să te tragă; dar poți schimba regulile jocului.
3. (15 min) Stabilirea regulilor provocării (împreună cu elevii, ca să le asume): telefonul în altă cameră pe durata sesiunii; minimum un bloc Pomodoro complet pe zi, fără întreruperi; completarea jurnalului de concentrare după fiecare sesiune. Fiecare își fixează ora și locul sesiunii zilnice.
4. (10 min) Pregătirea telefonului pe loc: elevii activează „Nu deranja”, dezactivează notificările aplicațiilor neesențiale, eventual instalează o aplicație de blocare. Configurarea făcută în clasă crește mult șansa ca provocarea să pornească.

Aplicare (7 zile): fiecare elev ține provocarea individual și completează zilnic jurnalul de concentrare. Opțional, un canal de clasă pentru încurajare reciprocă (paradoxal, dar util) - cu regula că mesajele se citesc o singură dată pe zi.

Bilanț (o oră, după 7 zile):

1. (20 min) În grupuri, elevii compară jurnalele: cum a evoluat numărul impulsurilor de verificare de la ziua 1 la ziua 7? Cât de mult au reușit să parcurgă în sesiuni fără telefon față de înainte? Ce a fost greu, ce a ajutat?

2. (15 min) Galerie de concluzii: fiecare grup formulează 2 „descoperiri” și 1 obicei pe care merită să-l păstreze. Profesorul le adună și subliniază tiparele comune.
3. (10 min) Angajament individual: fiecare elev alege un singur obicei din provocare pe care îl păstrează permanent (cel mai frecvent: telefonul în altă cameră) și îl trece în plannerul lui (capitolul 2).

Rezultatul activității: elevii obțin dovada personală - propriile lor date - că pot lucra mai mult și mai bine fără telefon, și pleacă cu cel puțin un obicei de concentrare instalat. Provocarea funcționează tocmai pentru că nu cere să creadă pe cuvânt, ci să măsoare singuri.

9.5.2. Experimentul „telefonul de pe masă”: testăm prezența, nu folosirea

Activitatea este inspirată dintr-un experiment de psihologie cognitivă (Thornton și colab., 2014): chiar fără să-l folosească, oamenii performează mai slab la sarcini solicitante doar pentru că telefonul le este vizibil - efectul apare la sarcinile grele, nu la cele ușoare. Activitatea reproduce acest test la nivel de clasă, ca experiment cu două grupuri, fără să fie nevoie de aparatură: doar hârtie, cronometru și o sarcină de concentrare.

Durată: 20–25 de minute. **Context:** oră de dirigenție, oră de informatică/matematică sau ședință de mentorat, în clasă împărțită în două grupuri egale. **Materiale:** o fișă cu un șir lung de cifre sau litere în care elevul trebuie să taie/încercuiască o țintă (de exemplu, toate cifrele „7” dintr-un șir de 300 de cifre, sau toate literele „a” dintr-un text fără sens), cronometru, telefoanele elevilor.

Desfășurare:

1. Clasa se împarte în două grupuri, cât mai asemănătoare ca nivel. Grupul A își pune telefonul cu fața în jos pe colțul băncii, vizibil. Grupul B își pune telefonul în ghiozdan sau în altă cameră, complet din raza vizuală.
2. Ambele grupuri primesc aceeași fișă și aceleași instrucțiuni: 3 minute, cât mai multe ținte corecte găsite, fără să vorbească. Telefonul rămâne pe silențios pe toată durata - nu este vorba despre a-l folosi, ci doar despre a fi prezent sau absent din câmpul vizual.
3. La semnal, toți lucrează 3 minute. La final, fiecare elev își numără țintele corect identificate și greșelile (cifre/litere ratate) și le notează pe fișă.
4. Profesorul adună pe tablă media corectărilor (sau a corecturilor minus erori) pentru grupul A și pentru grupul B, separat. De regulă, diferența dintre cele două grupuri este mică sau inexistentă - atât timp cât sarcina rămâne simplă.
5. Runda a doua, cu o fișă nouă și o țintă mai grea (de exemplu, taie toate aparițiile a două cifre diferite, nu doar una, sau alternează regula la mijlocul șirului): grupurile își schimbă condiția (cei care au avut telefonul vizibil îl ascund acum, și invers), pentru ca fiecare elev să experimenteze ambele condiții. Se repetă măsurarea și media pe tablă.
6. Discuție finală (5 minute): la sarcina ușoară, diferența dintre telefon vizibil și telefon absent a fost mică, pentru cei mai mulți. La sarcina grea, mulți elevi cu telefonul vizibil observă o scădere - exact tiparul găsit și în cercetare: simpla prezență a telefonului costă atenție mai ales atunci când sarcina e solicitantă, nu la sarcini simple, mecanice.

Rezultatul activității: elevii văd cu ochii lor, pe date proprii de clasă, că „nu mă uit la el, deci nu mă afectează” este fals - mai exact, e fals la temele grele, care sunt și cele de la examen. Concluzia practică leagă direct de Pasul 1: telefonul trebuie scos din raza vizuală, nu doar pus pe silențios.

9.5.3. Sprinturile de citire: antrenamentul progresiv al răbdării

Pune în practică direct Pasul 4 (reantrenarea răbdării pentru sarcini lungi): mușchiul atenției susținute se reconstruiește prin reprize scurte, măsurate, care cresc treptat - nu prin a forța de la prima zi un text lung. Activitatea poate fi un ritual săptămânal, nu doar un experiment de o oră.

Durată: 10–15 minute pe sesiune, de 3–4 ori pe săptămână, timp de 3–4 săptămâni.

Context: primele minute dintr-o oră de curs (limba română, o limbă străină, dirigenție) sau acasă, la începutul sesiunii de învățare individuală. **Materiale:** o carte sau un text tipărit (nu pe ecran), cronometru, fișa de „sprint” pentru notat pagini și impulsuri de verificare.

Desfășurare:

1. Telefonul în altă cameră sau în ghiozdan, pe silențios, înainte de a începe (Pasul 1 - fără el, nu trebuie rezistat).
2. Sprint 1 (ziua 1): 5 minute de citire neîntreruptă, dintr-o carte tipărită. Scopul nu este viteza, ci concentrarea fără pauză - dacă mintea fuge, se notează (fără să se cedeze) și se continuă citirea. La final, elevul notează: câte pagini/paragrafe a parcurs, de câte ori a simțit nevoia să se ridice sau să verifice telefonul, și cât de bine a înțeles ce a citit (o notă de la 1 la 5, unde 1 reprezintă nu am înțeles deloc, 2 - am înțeles puțin, 3 - moderat, 4 - bine, 5 - foarte bine).
3. Sprinturile următoare cresc treptat durata - cu 2–3 minute la fiecare două-trei sesiuni (5 → 8 → 12 → 15 minute) - doar atunci când sprintul anterior a fost dus la capăt fără întrerupere reală. Dacă un sprint e ratat (elevul cedează și verifică telefonul), durata nu crește la următorul, ci se repetă aceeași treaptă.
4. În clasă, sprinturile se pot face în cor, cu profesorul cronometrând, urmate de 1–2 minute în care fiecare scrie pe o fișă comună câte pagini a parcurs - vizibilitatea progresului colectiv motivează mai mult decât un obiectiv individual abstract.
5. La finalul celor 3–4 săptămâni, se compară primul sprint cu ultimul: durata de citire neîntreruptă fără impuls de verificare crește vizibil, iar nivelul de înțelegere autoevaluat rămâne stabil sau crește - semn că nu se citește mai mult în pripă, ci mai mult cu adevărat concentrat.

Rezultatul activității: elevul exersează exact mușchiul de care vorbește Pasul 4 - capacitatea de a sta într-o sarcină lungă fără să cedeze la primul impuls - în trepte mici, măsurabile, fără șocul descurajant al „citește 40 de minute din prima”. Pentru profesor, sprinturile sunt și un ritual scurt, ușor de repetat la începutul orei, care nu cere materiale speciale.

9.6. Instrumente practice

9.6.1. Regulile sesiunii concentrate (de afișat la locul de învățat)

1. Telefonul în altă cameră / sertar, pe silențios. Decid o dată, la început - nu de o sută de ori.
2. Un bloc = o singură sarcină. Fără „între timp mai fac și...”.
3. Orice gând care apare („să caut”, „să răspund”) se notează pe o hârtie și se rezolvă în pauză, nu pe loc.
4. Pauza odihnește: mișcare, apă, fereastră - nu telefon.
5. Notificările sunt oprite. Lumea poate aștepta 25 de minute.
6. Texte lungi pe hârtie, nu pe ecran, când se poate.

9.6.2. Pomodoro adaptat - ghid rapid

Blocul	25 de minute (apoi, pe măsură ce poți, 40–50). O singură sarcină, zero întreruperi.
Pauza scurtă	5 minute, fără telefon: te ridici, te miști, bei apă, privești în depărtare.
Pauza lungă	După 3–4 blocuri: 15–30 minute. Aici poți și telefonul, dacă vrei - dar pune o limită de timp.
Gândurile-distragere	Notate pe „lista de parcat”, rezolvate în pauză. Nu întrerup blocul.
Măsoară	Numără câte blocuri complete faci pe zi. Crește numărul, nu durata haotică.

9.6.3. Jurnal de concentrare (pentru provocarea de 7 zile)

Ziua	Cât am lucrat efectiv (blocuri / minute)	Cât am parcurs (teme, exerciții)	De câte ori am simțit nevoia să verific telefonul	Cum m-am simțit (un cuvânt)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

La final, compară ziua 7 cu ziua 1. Scade numărul de impulsuri? Crește cât parcurgi? Aceasta este dovada ta personală.

9.6.4. Audit digital rapid: cine pe cine folosește?

Răspunde sincer, doar pentru tine. Scopul nu e vinovăția, ci conștientizarea.

Nr.	Afirmație	Da / Uneori / Nu
1	Verific telefonul în primele minute după ce mă trezesc.	
2	Iau telefonul în mână fără să-mi dau seama de ce.	
3	În timpul învățatului, telefonul e la îndemână și mă uit la el des.	
4	Mi se pare greu să citesc un text lung fără să-l întrerup.	
5	Folosesc telefonul în pauzele de la învățat și mă întorc mai obosit.	
6	Pierd mai mult timp pe rețele/jocuri decât intenționez.	
7	Mă simt neliniștit când nu am telefonul lângă mine.	
8	Verific notificările imediat ce apar, oricând.	

Mai mulți „Da” = telefonul îți conduce o parte din decizii. Vestea bună: fiecare regulă din 9.6.1 mută câte o decizie înapoi la tine.

9.6.5. Fișa de rezultate - Experimentul „telefonul de pe masă” (pentru activitatea 9.5.2)

Se completează individual, la finalul fiecărei runde, pentru a putea compara grupul A (telefon vizibil) cu grupul B (telefon absent).

Runda	Condiția mea (telefon vizibil / absent)	Ținte corecte identificate	Greșeli (ținte ratate)	Scor net (corecte – greșeli)
1 (sarcină ușoară)				
2 (sarcină grea)				

Compară scorul net de la runda 1 cu cel de la runda 2, pentru condiția cu telefonul vizibil. La sarcina grea, diferența față de telefonul absent a fost mai mare sau mai mică decât la sarcina ușoară? Asta confirmă (sau nu) tiparul din cercetare: telefonul vizibil costă mai mult la sarcinile solicitante.

9.6.6. Fișa de sprint de citire (pentru activitatea 9.5.3)

Se completează după fiecare sprint. Durata crește doar dacă sprintul anterior a fost dus la capăt fără întrerupere reală.

Sprintul	Durata (min.)	Pagini / paragrafe parcurse	De câte ori am simțit nevoia să verific telefonul	Cât am înțeles (1–5)
1	5			
2	5			
3	8			
4	8			
5	12			
6	12			
7	15			
8	15			

Durata din coloana a doua este orientativă (treapta 5 → 8 → 12 → 15 minute) - ajustează ritmul după cât de bine merge fiecare sprint. Compară sprintul 1 cu ultimul completat: crește durata fără întrerupere? Rămâne înțelegerea la fel de bună sau mai bună?

9.7. Din experiența proiectului

În activitățile de sprijin în învățare din proiectul „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, distragerea digitală a apărut, direct sau indirect, în aproape toate discuțiile despre eficiența învățării. Mulți elevi care se declarau „incapabili să se concentreze” sau care „munceau mult fără rezultat” descriau, la o privire mai atentă, sesiuni de învățare fragmentate constant de telefon - fără să perceapă neapărat legătura dintre cele două.

Abordarea care a funcționat nu a fost interdicția sau predica despre pericolele telefonului - acestea produc, de regulă, doar defensivă -, ci experimentul personal. Provocarea „învăț fără distrageri”, în care elevii își măsurau singuri impulsurile de verificare și cantitatea de materie parcursă, a avut un efect mult mai convingător decât orice avertisment: confrunțați cu propriile date, elevii ajungeau singuri la concluzia pe care nicio prelegere nu reușea să le-o

transmită. Numărul mare al impulsurilor de verificare din prima zi a fost, pentru mulți, descoperirea cea mai surprinzătoare.

Mutarea cu cel mai mare efect, confirmată constant, a fost cea mai simplă: telefonul în altă cameră pe durata sesiunii. Elevii care au adoptat-o au raportat o diferență imediată și vizibilă - exact pentru că elimină declanșatorul în loc să ceară voință. Pentru colegii care folosesc capitolul: tonul contează enorm. Discuția despre obiceiuri digitale dă rezultate ca explorare comună („hai să vedem ce se întâmplă dacă...”), nu ca reproș; iar profesorul care își recunoaște propriile lupte cu distragerea câștigă mult mai multă credibilitate decât cel care predă de pe poziția celui fără telefon.

9.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Nu moralizați: predica „telefonul vă strică” produce defensivă și se lovește de realitatea că și adulții se luptă cu același lucru. Abordați tema ca igienă și ca experiment, nu ca defect moral al generației.
- Explicați mecanismul, nu doar regula: elevii respectă mult mai bine o regulă pe care o înțeleg. A ști de ce „doar verific repede” costă mult mai mult decât pare (reziduul atențional) schimbă comportamentul mai durabil decât un simplu „lasă telefonul”.
- Lăsați dovada să convingă: experimentul personal (provocarea de 7 zile) bate orice statistică. Elevul care își vede propriile date despre cât a parcurs fără telefon nu mai are nevoie să fie convins.
- Începeți cu o singură mutare: telefonul în altă cameră în timpul sesiunii are raportul efort/efect cel mai bun. Nu cereți o revoluție digitală; cereți o regulă, cea mai eficientă.
- Modelați și în clasă: regulile de concentrare se aplică și la activitățile comune (telefoanele într-un teanc în timpul lucrului în grup - capitolul 7). Coerența dintre ce cerem și ce facem dă greutate mesajului.
- Fiți atenți la semnalele de uz problematic: când timpul pe ecran, jocurile sau rețelele par să afecteze serios somnul, relațiile, starea de spirit sau funcționarea elevului, depășim igiena digitală obișnuită - atunci se implică dirigintele, consilierul școlar și familia, ca pentru orice dificultate care cere sprijin specializat.

9.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Eu chiar pot învăța cu muzică și cu telefonul aproape. De ce mi se spune că nu?” Muzica (mai ales instrumentală) e altă discuție decât telefonul - pe unii nu-i deranjează la sarcini mecanice. Telefonul „aproape” este însă problema: chiar dacă nu te uiți la el, simpla lui prezență la vedere îți consumă o parte din atenție (rămâi cu „oare mi-a scris cineva?”). Într-un experiment care a testat exact acest lucru, performanța a scăzut vizibil la sarcinile mai dificile atunci când telefonul (propriu sau al altcuiva) era pur și simplu vizibil pe masă, în timp ce la sarcinile simple diferența a fost nesemnificativă - cu cât e mai grea tema la care lucrezi, cu atât mai mult te costă telefonul „doar pus acolo”. Testează obiectiv, nu după senzație: o săptămână cu telefonul în cameră, o săptămână în altă cameră, și compară cât parcurgi. Lasă datele să decidă, nu impresia.

„Am nevoie de telefon ca să caut lucruri când învăț. Cum să-l țin departe?” Distinge cele două funcții: telefonul ca unealtă (cauți o noțiune, un exercițiu) și telefonul ca distragere (notificări, rețele). Soluții: notează pe o hârtie ce ai de căutat și fă toate căutările grupat, în pauză; folosește un calculator/tabletă pentru documentare, cu rețelele blocate; sau, dacă tot

folosești telefonul, ține „Nu deranja” pornit. Scopul nu e să nu cauți nimic, ci să nu fii întrerupt în timp ce gândești.

„Mă plictisesc îngrozitor când învăț, comparativ cu orice pe telefon. E normal?” Da, și are o explicație: telefonul oferă stimulare rapidă și recompense constante, față de care învățatul pare lent și „plat”. E ca trecerea de la dulciuri la mâncare normală - la început pare fadă. Vestea bună: toleranța la efort susținut se reantrenează (Pasul 4). După câteva săptămâni de blocuri fără telefon, lectura redevine suportabilă, chiar plăcută - dar trebuie să treci de perioada de „dezintoxicare” a atenției.

„Pun telefonul deoparte, dar îl iau înapoi în câteva minute fără să-mi dau seama. Ce fac?” Exact de aceea „deoparte” nu e suficient - trebuie „în altă cameră” sau în alt loc care cere să te ridici. Gestul automat de a-l lua funcționează când e la îndemână; dacă trebuie să te ridici și să mergi după el, automatismul se rupe și ai timp să te răzgândești. Crește bariera fizică, nu doar intenția.

„Toți prietenii sunt online tot timpul. Dacă nu răspund imediat, rămân pe dinafară.” E o presiune reală și nu trebuie ignorată. Dar observă: nimeni nu cere de fapt răspuns în 30 de secunde - cerem asta noi de la noi. Soluția nu e izolarea, ci ferestrele: anunță-i pe prieteni că în intervalele de învățat ești offline și răspunzi după (la pauza lungă, seara). Aproape toți înțeleg, mulți te vor și invidia. Iar relațiile care chiar contează nu se pierd pentru că ai răspuns peste două ore.

9.10. Concluzie

Atenția este resursa de care depinde orice învățare - și este exact resursa pe care lumea digitală o asediază cel mai abil. Vestea proastă este că lupta e inegală și că vina personală pentru distragere este, în bună parte, nedreaptă. Vestea bună este că nu e nevoie de mai multă voință, ci de reguli mai bune: scoaterea telefonului din rază, lucrul în blocuri concentrate, pauze care odihnesc cu adevărat și reantrenarea răbdării pentru efort susținut. Igiena digitală nu înseamnă a respinge tehnologia, ci a redeveni cel care decide - cine pe cine folosește. Elevul care recâștigă acum controlul asupra propriei atenții câștigă nu doar puncte la examen, ci o capacitate tot mai rară și tot mai valoroasă: aceea de a se concentra profund, mult timp, pe ceea ce contează.

Bibliografie selectivă

- Carr, N. (2012). *Superficialii: Efectele Internetului asupra creierului uman*. Editura Publica, București.
- Leiva, L., Böhmer, M., Gehring, S., Krüger, A. (2012). Back to the App: The Costs of Mobile Application Interruptions. *Proceedings of the 14th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services (MobileHCI)*, 291–294.
- Monk, C. A., Trafton, J. G., Boehm-Davis, D. A. (2008). The Effect of Interruption Duration and Demand on Resuming Suspended Goals. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14(4), 299–313.
- Newport, C. (2017). *Concentrarea: Reguli pentru a avea succes într-o lume distrasă*. Editura Publica, București.
- Sana, F., Weston, T., Cepeda, N. J. (2013). Laptop Multitasking Hinders Classroom Learning for Both Users and Nearby Peers. *Computers & Education*, 62, 24–31.

- Stothart, C., Mitchum, A., Yehnert, C. (2015). The Attentional Cost of Receiving a Cell Phone Notification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(4), 893–897.
- Thornton, B., Faires, A., Robbins, M., Rollins, E. (2014). The Mere Presence of a Cell Phone May Be Distracting: Implications for Attention and Task Performance. *Social Psychology*, 45(6), 479–488.
- Varao-Sousa, T. L., Smilek, D., Kingstone, A. (2018). In the Lab and in the Wild: How Distraction and Mind Wandering Affect Attention and Memory. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, 42.
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*, 8, 605.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., Bos, M. W. (2017). Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154.

CAPITOLUL 10

Portofoliul educațional: cum își documentează elevul progresul

Autor: prof. Dan Anca-Miruna

10.1. Scopul capitolului

Pregătirea pentru examenele naționale generează, pe parcursul a luni de zile, o cantitate considerabilă de produse ale învățării: lucrări corectate, fișe de recapitulare, planuri de lucru, jurnale de progres, rezultate la teste și simulări. În absența unui cadru de organizare, aceste produse se risipesc, iar elevul rămâne, la final, doar cu o impresie difuză asupra drumului parcurs. Portofoliul educațional este instrumentul care transformă această producție dispersată într-o colecție coerentă, capabilă să documenteze progresul și să susțină reflecția asupra propriei învățări.

Prezentul capitol urmărește un dublu obiectiv. Pe de o parte, clarifică natura și funcțiile portofoliului educațional, delimitându-l de simpla acumulare de materiale. Pe de altă parte, oferă elevului și profesorului mentor un set de instrumente operaționale - structuri, criterii de selecție și fișe de reflecție - prin care portofoliul devine un mijloc activ de autoreglare a învățării, iar nu un dosar întocmit formal, la final, în vederea unei evidențe administrative. Capitolul se articulează firesc cu cele precedente, întrucât multe dintre produsele care alcătuiesc portofoliul provin din activitățile descrise anterior: inventarul materiei, fișa greșelilor, jurnalul de progres, fișa de calibrare.

10.2. Context educațional

În didactica modernă, portofoliul s-a impus ca metodă complementară de evaluare, întrucât oferă o imagine longitudinală asupra învățării - adică surprinde evoluția în timp -, spre deosebire de probele punctuale, care consemnează o stare de moment. Această caracteristică îl face deosebit de potrivit pentru contextul anilor terminali, în care esențial nu este doar nivelul atins la un anumit test, ci traiectoria pregătirii și capacitatea elevului de a o monitoriza și ajusta.

Practica școlară românească a asociat însă frecvent portofoliul cu o cerință birocratică: o mapă întocmită în pripă, la sfârșit de semestru, pentru a satisface o exigență formală. Astfel utilizat, portofoliul își pierde integral valoarea educativă și se reduce la o colecție inertă de documente. Distincția pe care acest capitol o susține este, prin urmare, fundamentală: între portofoliul ca produs administrativ, lipsit de finalitate didactică, și portofoliul ca proces - instrument viu, constituit treptat, prin selecție argumentată și reflecție sistematică.

Proiectul "Inovație pentru educație la Moisi Timișoara" a integrat portofoliile electronice și evaluările formative printre instrumentele de feedback și de monitorizare a progresului, ceea ce confera temei de față o relevanță directă. Capitolul valorifică această orientare, propunând un model de portofoliu deopotrivă riguros din punct de vedere metodologic și aplicabil în condiții reale de pregătire.

10.3. Repere teoretice scurte

10.3.1. Definiția și tipologia portofoliului educațional

În accepțiunea consacrată a literaturii de specialitate, portofoliul reprezintă o colecție intenționată de lucrări ale elevului, care ilustrează efortul, progresul și nivelul de

performanță atins într-unul sau mai multe domenii. Trei elemente sunt definitorii: caracterul intenționat al selecției (lucrările sunt alese pe baza unor criterii, nu adunate la întâmplare), participarea elevului la constituirea colecției și prezența reflecției asupra materialelor incluse. În funcție de finalitate, se distinge, în general, portofoliul de proces, care documentează evoluția învățării, portofoliul de prezentare, care reunește cele mai bune realizări, și portofoliul de evaluare, destinat aprecierii sumative. Pentru pregătirea examenelor, cea mai utilă formulă este portofoliul de proces, eventual completat, spre final, cu o secțiune de prezentare.

10.3.2. Portofoliul ca instrument de evaluare autentică

Portofoliul se înscrie în paradigma evaluării autentice, care urmărește surprinderea învățării în desfășurarea ei reală, prin sarcini și produse semnificative, iar nu exclusiv prin probe standardizate. Avantajul său metodologic constă în capacitatea de a evidenția dimensiuni pe care evaluarea tradițională le surprinde cu dificultate: evoluția în timp, capacitatea de autoevaluare, asumarea responsabilității asupra propriei învățări. Astfel conceput, portofoliul nu se substituie probelor de examen, ci le completează, oferind elevului și profesorului o bază documentară pentru decizii pedagogice fundamentate.

10.3.3. Funcția metacognitivă și reflexivă

Valoarea formativă esențială a portofoliului nu rezidă în materialele propriu-zise, ci în actul reflexiv pe care selecția și comentarea lor îl presupun. Atunci când elevul este solicitat să argumenteze de ce a inclus o anumită lucrare, ce demonstrează aceasta și ce și-a propus să îmbunătățească, el este angajat într-un demers metacognitiv autentic - își examinează propria învățare din exterior, o evaluează după criterii și o proiectează în continuare. În absența acestei componente reflexive, portofoliul rămâne o simplă arhivă; prin ea, devine un instrument de dezvoltare a autonomiei, în continuitate directă cu deprinderile de autoevaluare tratate în capitolul 6.

10.3.4. Portofoliul digital: oportunități și exigențe

Trecerea de la portofoliul fizic la cel electronic - utilizat și în cadrul proiectului - aduce avantaje incontestabile: stocarea ordonată și sigură a materialelor, accesibilitatea permanentă, ușurința actualizării, posibilitatea integrării unor produse diverse (documente, rezultate ale testelor online, înregistrări). Aceste avantaje sunt însă condiționate de respectarea unor exigențe: o structură clară de organizare a fișierelor, o denumire consecventă a acestora, actualizarea periodică și protejarea datelor cu caracter personal. Portofoliul digital nu modifică principiile metodei; el le servește, cu condiția ca disciplina organizării să fie menținută.

10.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Stabilirea scopului și a structurii portofoliului

Constituirea portofoliului debutează cu clarificarea finalității sale. În contextul pregătirii pentru examen, scopul este monitorizarea și susținerea progresului la disciplinele de examen. În funcție de acest scop se stabilește structura - recomandabil, organizată pe discipline, fiecare secțiune cuprinzând o componentă de planificare, una de dovezi ale învățării și una de reflecție. O structură fixată de la început conferă coerență colecției și previne acumularea dezordonată; modelul propus în instrumentul 10.6.2 poate fi adoptat ca atare sau adaptat.

Pasul 2. Selecția argumentată a materialelor

Principiul fundamental al portofoliului este selecția, nu acumularea. Elevul nu include tot ce produce, ci alege, după criterii explicite, materialele care documentează semnificativ

traectoria învățării. Recomandabile pentru includere sunt: lucrările și testele relevante (îndeosebi cele care marchează un progres sau evidențiază o dificultate depășită), fișele de lucru elaborate (scheme, fișe de recapitulare), instrumentele de monitorizare (inventarul materiei, jurnalul de progres, fișa de calibrare din capitolul 6) și produsele care atestă o reușită. Fiecare material inclus trebuie să poată răspunde la întrebarea ‘ce demonstrează aceasta despre învățarea mea?’; materialele care nu pot răspunde nu își au locul în portofoliu.

Pasul 3. Documentarea progresului prin perechi comparative

Cea mai concludentă modalitate de a documenta progresul constă în alăturarea unor produse de același tip, realizate la momente diferite - de pildă, două rezolvări ale aceluiași tip de subiect, la distanță de câteva săptămâni, sau două eseuri pe teme comparabile. Această juxtapunere face vizibilă evoluția într-un mod pe care nicio notă izolată nu îl poate egala: elevul constată, concret, ce a ameliorat. Se recomandă ca portofoliul să cuprindă cel puțin câteva astfel de perechi comparative, însoțite de o scurtă reflecție asupra diferențelor constatate.

Pasul 4. Reflecția sistematică asupra materialelor incluse

Reflecția constituie elementul care conferă portofoliului valoare formativă și, prin urmare, nu poate fi tratată ca accesoriu. Fiecare material semnificativ inclus se însoțește de o scurtă fișă de reflecție (instrumentul 10.6.3), prin care elevul precizează motivul includerii, ceea ce materialul demonstrează și obiectivul de ameliorare pe care îl indică. La intervale regulate - recomandabil lunar -, elevul redactează o reflecție de sinteză asupra întregii perioade: ce a învățat, ce progrese a înregistrat, ce dificultăți persistă și cum intenționează să le abordeze. Aceste reflecții transformă portofoliul din inventar în jurnal de bord al pregătirii.

Pasul 5. Actualizarea periodică și menținerea ordinii

Portofoliul își păstrează utilitatea numai dacă este actualizat constant; întocmit retroactiv, în pripă, el își pierde atât acuratețea, cât și valoarea reflexivă. Se recomandă alocarea unui interval scurt și regulat - de pildă, un sfert de oră săptămânal, concomitent cu revizuirea programului (capitolul 2) și completarea jurnalului de progres (capitolul 6) - destinat selectării materialelor noi, redactării reflecțiilor aferente și verificării ordinii colecției. În cazul portofoliului digital, menținerea unei structuri clare de directoare și a unei denumiri consecvente a fișierelor este o condiție a funcționalității.

Pasul 6. Valorificarea portofoliului în pregătire și dincolo de ea

Portofoliul nu este un scop în sine, ci un instrument cu utilizări concrete. În etapa de pregătire, el oferă o bază documentară pentru întâlnirile de mentorat (profesorul și elevul examinează împreună evoluția consemnată), pentru deciziile privind prioritățile de lucru și pentru susținerea motivației, prin obiectivarea progresului (capitolul 4). Dincolo de examen, deprinderea de a-și documenta și reflecta asupra propriei activități constituie o competență transferabilă, solicitată în mediul universitar și profesional, unde constituirea de portofolii - academice sau de carieră - devine o practică tot mai răspândită.

10.5. Activitate aplicată: „Portofoliul meu de progres”

Durată: 50 de minute (sesiune de inițiere), cu continuare pe parcursul întregii perioade de pregătire. Context: oră de dirigenție sau ședință de mentorat; se recomandă desfășurarea la începutul perioadei de pregătire intensivă. Materiale: modelul de structură a portofoliului (instrumentul 10.6.2), fișa de reflecție (instrumentul 10.6.3), materialele de învățare deja produse de elevi.

Desfășurare:

1. (10 min) Profesorul prezintă distincția dintre portofoliul-arhivă și portofoliul-proces, subliniind că valoarea instrumentului rezidă în selecție și reflecție, iar nu în volumul materialelor. Se clarifică scopul: documentarea și susținerea progresului propriu până la examen.
2. (10 min) Elevii examinează modelul de structură (10.6.2) și îl adaptează propriilor discipline de examen, stabilind secțiunile portofoliului personal și formatul ales (fizic sau electronic).
3. (15 min) Exercițiu de selecție argumentată: fiecare elev alege, dintre materialele deja produse, două-trei piese pe care le consideră semnificative și completează, pentru fiecare, fișa de reflecție (10.6.3), justificând includerea. Profesorul asistă, insistând asupra criteriului 'ce demonstrează aceasta despre învățarea mea?'
4. (10 min) În perechi, elevii își prezintă o piesă selectată și reflecția aferentă, exersând argumentarea. Schimbul evidențiază diversitatea criteriilor de selecție și clarifică distincția dintre descriere și reflecție.
5. (5 min) Stabilirea rutinei: fiecare elev fixează momentul săptămânal dedicat actualizării portofoliului și își propune un prim obiectiv (constituirea unei perechi comparative până la o dată stabilită). Profesorul anunță revizuirea periodică a portofoliilor în cadrul întâlnirilor de mentorat.

Rezultatul activității: elevul inițiază un portofoliu structurat, exersează selecția argumentată și reflecția și își fixează rutina de actualizare. Spre deosebire de un dosar întocmit la final, portofoliul astfel constituit însoțește și susține pregătirea pe tot parcursul ei.

10.6. Instrumente practice**10.6.1. Fișă de autoevaluare inițială a pregătirii**

Instrumentul următor se completează înainte de demararea pregătirii sistematice și însoțește secțiunea de planificare a portofoliului.

Completați această fișă înainte de a consulta celelalte capitole, pentru a obține o imagine de pornire asupra nivelului actual de pregătire. Răspunsurile nu sunt evaluate; ele servesc exclusiv planificării personale.

Secțiunea A. Date generale

Disciplina / disciplinele de examen:	
Examenul vizat (Bacalaureat / Evaluare Națională / altul):	
Data estimată a examenului:	
Numărul de luni disponibile pentru pregătire:	

Secțiunea B. Autopercepția nivelului de pregătire (bifați)

Criteriu	Slab	Satisfăcător	Bine	Foarte bine
Cunosc structura subiectelor de examen				

Criteriu	Slab	Satisfăcător	Bine	Foarte bine
Știu ce capitole fac parte din materia de examen				
Îmi pot organiza singur(ă) un plan de pregătire				
Reușesc să respect un program stabilit				
Știu să identific și să corectez greșelile proprii				
Mă pot concentra eficient la studiu				

Secțiunea C. Prioritățile de pregătire

Notați, în ordinea urgenței, primele trei capitole sau domenii pe care le considerați cel mai slab stăpânite:

1.	
2.	
3.	

Notați un punct forte pe care doriți să îl valorificați în pregătire:

--

Această fișă se păstrează în secțiunea de Planificare a portofoliului și se consultă periodic pentru a verifica dacă percepția inițială s-a confirmat sau s-a modificat.

10.6.2. Model de structură a portofoliului educațional de progres

Copertă / pagină de identificare

Numele elevului, clasa, disciplinele de examen, perioada acoperită, examenul-țintă și data acestuia.

Cuprins

Lista secțiunilor și a materialelor incluse, actualizată pe parcurs.

Secțiunea de planificare

Inventarul materiei (cap. 1), planul de pregătire pe disciplină (cap. 2), obiectivele perioadei.

Secțiunea de dovezi ale învățării

Lucrări și teste relevante, fișe de recapitulare și scheme, perechi comparative care atestă progresul.

Secțiunea de monitorizare

Jurnalul de progres, fișa de calibrare (cap. 6), fișa greșelilor frecvente (cap. 5).

Secțiunea de reflecție

Fișele de reflecție pe materiale și reflecțiile de sinteză periodice (lunare).

Secțiunea de prezentare (opțional, spre final)

Cele mai bune realizări, selectate pentru a ilustra nivelul atins.

Structura se adaptează numărului de discipline și formatului ales. În cazul portofoliului digital, fiecare secțiune corespunde unui director, cu denumire consecventă a fișierelor.

10.6.3. Fișă de reflecție asupra unui material inclus

Materialul inclus (denumire, disciplină, data):
Motivul includerii:
Ce demonstrează acest material despre învățarea mea:
Ce evidențiază că trebuie să ameliorez:
Pasul concret de ameliorare (cu termen):

10.6.4. Fișă de reflecție de sinteză (periodică, lunară)

Perioada acoperită:
Ce am învățat și ce am consolidat în această perioadă:
Progrese constatate (cu dovezi din portofoliu):
Dificultăți care persistă:
Ce schimb în pregătirea perioadei următoare:
Un obiectiv prioritar pentru luna care vine:

10.6.5. Grilă de autoevaluare a portofoliului

Instrument de verificare a calității portofoliului, utilizabil de elev (autoevaluare) și de profesor.

Criteriu	Realizat	Parțial	De ameliorat
Portofoliul are o structură clară și un cuprins actualizat			
Materialele sunt selectate argumentat, nu acumulate la întâmplare			
Sunt incluse dovezi ale progresului (perechi comparative)			
Fiecare material semnificativ este însoțit de reflecție			
Există reflecții de sinteză periodice			
Portofoliul este actualizat constant, nu retroactiv			
Instrumentele de monitorizare (jurnal, inventar) sunt prezente și completate			

10.6.6. Fișă de analiză comparativă a două lucrări de același tip

Instrumentul următor completează Pasul 3 (documentarea progresului prin perechi comparative) și se utilizează de fiecare dată când elevul alătură două lucrări de același tip pentru a constata evoluția.

Această fișă se completează ori de câte ori elevul alătură două produse de același tip, realizate la momente diferite, în vederea documentării progresului (cf. Pasul 3 din capitolul de față).

Disciplina:	
Tipul de sarcină / subiect comparat:	
Data lucrării 1 (mai veche):	
Data lucrării 2 (mai recente):	

Analiza comparativă

Dimensiune analizată	Lucrarea 1 (mai veche)	Lucrarea 2 (mai recentă)
Nota / punctajul obținut		
Tipurile de greșeli identificate		
Calitatea argumentării / structurii		
Respectarea cerințelor formale		
Claritatea exprimării		

Concluzii

Ce s-a ameliorat în mod vizibil între cele două lucrări?

Ce dificultăți persistă și trebuie adresate în continuare?

Un obiectiv concret de ameliorare (cu termen):

--

Această fișă însoțește perechea comparativă inclusă în portofoliu și poate fi utilizată ca bază de discuție în întâlnirile de mentorat.

10.6.7. Grilă de evaluare finală a portofoliului (la încheierea perioadei de pregătire)

Instrumentul următor se completează la încheierea perioadei de pregătire, ca bilanț al calității portofoliului constituit pe parcurs.

Se completează de elev (autoevaluare) și, opțional, de profesorul mentor, la finalul perioadei de pregătire, ca bilanț al calității portofoliului constituit.

Criteriu de evaluare	Insuficient (1)	Satisfăcător (2)	Bine (3)	Foarte bine (4)
1. Completitudine: portofoliul acoperă toate disciplinele de examen și toate secțiunile prevăzute în structura stabilită inițial.				
2. Selecție argumentată: materialele incluse sunt alese pe baza unor criterii explicite, nu adunate aleatoriu.				
3. Dovezi ale progresului: portofoliul conține cel puțin o pereche comparativă per disciplină, care atestă evoluția în timp.				
4. Calitatea reflecției: fișele de reflecție depășesc simpla descriere și formulează judecăți de valoare și obiective de ameliorare.				
5. Regularitate: portofoliul este actualizat progresiv, nu întocmit retroactiv.				
6. Coerență și ordine: structura de organizare este clară, fișierele/documentele sunt denumite consecvent și ușor de identificat.				
7. Integrarea instrumentelor de monitorizare: jurnalul de progres, inventarul materiei și fișa greșelilor sunt prezente și completate.				
8. Reflecții de sinteză: există cel puțin două reflecții lunare redactate, care consemnează evoluția perioadei.				

Punctaj total (maxim 32 de puncte):

Autoevaluare (elev):	
Evaluare extern (profesor mentor):	

Interpretarea scorului

Punctaj	Interpretare
28–32	Portofoliu exemplar - documentează riguros progresul și reflecția; poate fi prezentat ca model.
20–27	Portofoliu funcțional - reflecția și selecția sunt prezente, cu spații de ameliorare în profunzime.
12–19	Portofoliu parțial - structura există, dar selecția și reflecția necesită consolidare semnificativă.
Sub 12	Portofoliu formal - este necesară o reconstrucție bazată pe principiile selecției argumentate și ale reflecției.

Observații libere (elev / profesor):

Această grilă, completată și comentată, se include în secțiunea de reflecție a portofoliului și constituie un bilanț al întregii perioade de pregătire. Ea poate fi utilizată și ca punct de plecare pentru o conversație finală de mentorat, în care elevul și profesorul revizuiesc împreună traseul parcurs.

10.7. Din experiența proiectului

Integrarea portofoliilor electronice și a evaluărilor formative printre instrumentele de feedback și de monitorizare a progresului, asumată în cadrul proiectului "Inovație pentru educație la Moisi Timișoara", a oferit cadrul de testare a abordării propuse în acest capitol. Experiența a confirmat, cu prioritate, validitatea distincției teoretice dintre portofoliul-arhivă și portofoliul-proces: tendința inițială a elevilor a fost de a acumula materiale nediferențiat, ceea ce a impus deplasarea explicită a accentului dinspre cantitate spre selecție argumentată și reflecție.

Componenta reflexivă s-a dovedit, totodată, cea mai solicitantă și cea mai valoroasă. Solicitați să justifice includerea unui material și să precizeze ce demonstrează acesta despre propria învățare, o parte dintre elevi au întâmpinat dificultăți, obișnuiți fiind să descrie, iar nu să reflecteze; exersarea repetată, sprijinită de fișele de reflecție structurate, a condus însă la o ameliorare constatabilă a capacității de autoanaliză. Perechile comparative - alăturarea unor produse de același tip, realizate la momente diferite - au avut un efect deosebit asupra conștientizării progresului, oferind elevilor o reprezentare concretă a evoluției, dificil de obținut prin simpla raportare la note.

Formatul electronic a facilitat organizarea și actualizarea, cu condiția stabilirii din capul locului a unei structuri clare; în absența acesteia, materialele tindeau să se acumuleze dezordonat, replicând în mediul digital exact neajunsul dosarului fizic întocmit formal. Se desprinde, pentru cadrele didactice care vor utiliza acest capitol, o recomandare esențială: portofoliul produce efecte formative numai dacă este constituit progresiv și integrat în rutina de pregătire; întocmit retroactiv, în vederea unei evidențe, el își pierde integral valoarea didactică și revine la condiția de simplă formalitate.

10.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Clarificați de la început finalitatea: portofoliul se constituie pentru a susține învățarea, nu pentru a satisface o cerință administrativă. Această clarificare condiționează întreaga atitudine a elevului față de instrument.
- Acordați prioritate selecției și reflecției, iar nu volumului: un portofoliu restrâns, alcătuit din materiale selectate argumentat și însoțite de reflecție, are o valoare formativă superioară unei colecții voluminoase și nediferențiate.
- Exersați explicit reflecția: deprinderea de a reflecta asupra propriei învățări nu este înăscută. Modelați-o, oferind exemple, și sprijiniți-o prin fișe structurate, până când elevul o exercită autonom.
- Valorificați portofoliul în întâlnirile de mentorat: examinarea împreună a materialelor și a reflecțiilor oferă un punct de plecare concret pentru discuția despre progres și priorități, superior unei conversații purtate în absența dovezilor.
- Asigurați actualizarea progresivă: instituiți un moment regulat de actualizare și verificați periodic constituirea portofoliului, pentru a preveni întocmirea retroactivă, care îi anulează valoarea.
- Respectați caracterul personal al portofoliului și confidențialitatea datelor: portofoliul aparține elevului, iar reflecțiile sale au caracter personal; consultarea și, cu atât mai mult, evaluarea lor se realizează cu respectarea acestui statut și a normelor privind protecția datelor cu caracter personal.

10.9. Întrebări frecvente ale elevilor

‘Care este deosebirea dintre un portofoliu și o simplă mapă cu toate lucrările mele?’

Deosebirea esențială constă în selecție și în reflecție. Mapa adună tot, fără criteriu; portofoliul reunește materiale alese deliberat, fiecare însoțit de o justificare a includerii și de o reflecție asupra a ceea ce demonstrează. Mapa atestă că ai lucrat; portofoliul atestă ce ai învățat și cum ai evoluat.

‘Câte materiale trebuie să cuprindă portofoliul?’

Nu există un număr prestabilit, iar urmărirea unui volum mare este contraproductivă. Criteriul nu este cantitatea, ci semnificația: fiecare material inclus trebuie să poată răspunde la întrebarea «ce demonstrează aceasta despre învățarea mea?». Un portofoliu restrâns, dar bine selectat și reflectat, este superior unuia voluminos și nediferențiat.

‘Este obligatoriu formatul electronic?’

Nu; ambele formate sunt valabile, iar alegerea depinde de preferințe și de resurse. Formatul electronic prezintă avantaje de organizare, accesibilitate și actualizare și permite integrarea rezultatelor de la testele online, însă reclamă o structură riguroasă a fișierelor. Indiferent de format, principiile metodei - selecție, reflecție, actualizare - rămân aceleași.

‘Cum documentez progresul, dacă rezultatele mele oscilează?’

Prin perechi comparative și prin reflecții de sinteză, nu prin note izolate. Alăturarea a două lucrări de același tip, realizate la distanță în timp, evidențiază evoluția mai fidel decât o succesiune de note, supusă inevitabil oscilațiilor. Progresul se citește în tendință și în natura greșelilor - tot mai puține și tot mai mărunte -, iar acestea se constată cel mai bine în portofoliu.

‘La ce îmi va folosi portofoliul după examen?’

Dincolo de pregătirea curentă, constituirea unui portofoliu dezvoltă o competență transferabilă: capacitatea de a-ți documenta, organiza și evalua propria activitate. Aceasta este solicitată în mediul universitar și, ulterior, în cel profesional, unde portofoliile academice și de carieră au devenit practici curente. Deprinderea formată acum își depășește, așadar, contextul imediat.

10.10. Concluzie

Portofoliul educațional reprezintă mai mult decât o modalitate de a păstra produsele învățării; constituie un instrument prin care elevul își obiectivează, monitorizează și reflectează propria pregătire. Valoarea sa nu decurge din cantitatea materialelor reunite, ci din caracterul intenționat al selecției și din profunzimea reflecției care le însoțește. Constituit progresiv și integrat în rutina de pregătire, portofoliul transformă o producție altminteri dispersată într-o mărturie coerentă a unui parcurs și oferă, deopotrivă elevului și profesorului mentor, un temei concret pentru deciziile pedagogice. Dincolo de finalitatea sa imediată - susținerea pregătirii pentru examen -, deprinderea de a-și documenta și evalua propria activitate constituie una dintre cele mai durabile achiziții pe care anii terminali le pot lăsa elevului, în deplină continuitate cu obiectivul de autonomie în învățare pe care întregul ghid îl urmărește.

Bibliografie selectivă

- Cucoș, C. (2008). Teoria și metodologia evaluării. Editura Polirom, Iași.
- Manolescu, M. (2010). Teoria și metodologia evaluării. Editura Universitară, București.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60–63.
- Stiggins, R. J. (2005). Student-Involved Assessment for Learning (ed. a 4-a). Pearson, Upper Saddle River.

CAPITOLUL 11

Orientare școlară și profesională: cum conectăm învățarea cu viitorul

Autor: prof. Alexandrescu Cristina

11.1. Scopul capitolului

Anii terminali culminează cu o decizie de o însemnătate aparte: alegerea traseului următor - liceul, în cazul elevilor de clasa a VIII-a, respectiv facultatea sau forma de inserție profesională, în cazul elevilor de clasa a XII-a. Frecvent, această decizie este luată sub presiunea termenelor, pe baza unor informații insuficiente ori a unor influențe exterioare, iar nu ca rezultat al unui proces deliberat de explorare și autocunoaștere. Consecințele unei alegeri neinformate se resimt adesea târziu și sunt costisitoare, atât pentru elev, cât și pentru sistem.

Prezentul capitol își propune să ofere elevului un cadru structurat pentru fundamentarea acestei decizii și să pună la dispoziția profesorului mentor instrumentele necesare însoțirii elevului în procesul de orientare. Demersul nu urmărește să indice elevului ce să aleagă - aceasta rămâne, în mod legitim, decizia sa și a familiei sale -, ci să îi dezvolte capacitatea de a alege în cunoștință de cauză: explorarea propriilor interese și aptitudini, documentarea riguroasă asupra opțiunilor și raportarea realistă a învățării prezente la obiectivele de viitor. Tema se articulează direct cu activitățile de orientare prevăzute în proiect - întâlniri cu mentori, ateliere de orientare profesională, interacțiuni cu reprezentanți ai mediului universitar și economic -, cărora le oferă un suport metodologic.

Scopul acestui capitol este de a redefini conceptul tradițional de orientare școlară și profesională, depășind simpla asociere mecanică dintre aptitudinile unui elev și o listă rigidă de profesii. Într-o realitate socio-economică fluidă, marcată de emergența inteligenței artificiale și automatizare, capitolul își propune să demonstreze că orientarea modernă devine un proces continuu de cultivare a rezilienței și a competențelor.

Prin această analiză, ne propunem să evidențiem mecanismele prin care curricula școlară actuală poate fi conectată organic cu realitățile de pe piața muncii. Scopul este de a oferi cadrelor didactice și consilierilor școlari câteva repere pentru a transforma învățarea conceptuală într-o învățare experiențială (learning by doing). Conectarea învățării cu viitorul presupune ca elevul să înțeleagă relevanța fiecărei discipline academice în rezolvarea unor probleme reale din viața cotidiană și profesională.

Nu în ultimul rând, scopul acestui capitol este de a servi drept ghid metodologic și de reflecție pentru triumphiul educațional: profesori, părinți și elevi. Ne propunem să oferim pârgii prin care părinții să devină consultanți (nu decidenți) în cariera copiilor, iar profesorii să poată integra subtil elemente de orientare profesională direct în cadrul orelor de curs obișnuite.

11.2. Context educațional

Orientarea școlară și profesională constituie, în didactica contemporană, o componentă esențială a parcursului educativ, iar nu un demers ocazional, limitat la momentul completării opțiunilor. Cu toate acestea, practica școlară o reduce frecvent la o formalitate administrativă desfășurată în pripă, în preajma termenelor de înscriere, ceea ce contravine naturii sale de proces, care presupune timp, explorare și reflecție.

Dificultatea este amplificată de specificul vârstei și al momentului. Adolescentul dispune adesea de o cunoaștere insuficientă a propriilor interese și aptitudini, precum și de o reprezentare vagă și uneori eronată asupra traseelor educaționale și a profesiilor. La aceasta se adaugă influențe exterioare puternice - așteptările familiei, modelele oferite de anturaj, reprezentările vehiculate în spațiul public -, care, neexamine critic, se pot substitui deciziei proprii. Nu în ultimul rând, peisajul ocupațional cunoaște o transformare accelerată, în care o parte dintre profesiile de mâine nu există încă, iar altele dispar, ceea ce face ca pregătirea pentru o singură ocupație fixă să fie mai puțin adecvată decât dezvoltarea unor competențe transferabile și a capacității de adaptare.

În acest context, rolul orientării nu este de a furniza elevului un răspuns definitiv, ci de a-l înzestra cu un proces și cu instrumente de decizie pe care le va putea reactiva ori de câte ori va fi necesar, de-a lungul unei vieți profesionale ce presupune, cu mare probabilitate, reorientări succesive. Activitățile de orientare desfășurate în cadrul proiectului - în special întâlnirile cu profesioniști și cu reprezentanți ai universităților și ai mediului economic - au oferit elevilor tocmai acel contact concret cu realitatea opțiunilor, dificil de obținut altfel.

Într-o lume în care conceptul de „un singur loc de muncă pentru toată viața” a dispărut, acest capitol își propune să demonstreze că orientarea nu mai este un eveniment izolat la finalul clasei a VIII-a sau a XII-a, ci o axă curriculară transversală.

Prin paginile următoare, ne propunem să răspundem provocării din subtitlul lucrării: *cum conectăm învățarea cu viitorul?* Răspunsul analizat aici rezidă în transformarea școlii dintr-un spațiu al memorării de informații într-un laborator de testare a realității. Capitolul va analiza importanța învățării experiențiale, a voluntariatului și a job-shadowing-ului ca instrumente de „test-drive” pentru carieră, oferind totodată repere metodologice pentru profesori și consilieri în vederea sprijinirii elevilor în procesul lor de autocunoaștere și adaptabilitate pe o piață a muncii globală și tehnologizată.

11.3. Repere teoretice scurte

11.3.1. Orientarea ca proces, iar nu ca eveniment

Teoriile dezvoltării vocaționale (Super, Ginzberg) au evidențiat că alegerea carierei nu constituie un act punctual, ci un proces ce se desfășoară pe parcursul mai multor etape, de la explorarea difuză a intereselor în copilărie până la cristalizarea și specificarea opțiunilor în adolescență și tinerețe. Această perspectivă are o consecință practică directă: orientarea eficientă nu se reduce la momentul deciziei, ci presupune un demers prelungit de explorare, informare și clarificare. Decizia matură este aceea care încununează un proces, iar nu cea improvizată sub presiunea termenului.

11.3.2. Triada deciziei: autocunoaștere, informare, deliberare

Modelele clasice ale consilierii carierei (în descendența lui Parsons) structurează decizia vocațională în jurul a trei componente: cunoașterea de sine (interese, aptitudini, valori), cunoașterea lumii educaționale și profesionale (trasee, cerințe, perspective) și raționamentul care articulează cele două planuri într-o alegere fundamentată. Deficitul oricăreia dintre componente compromite decizia: cunoașterea de sine fără informare conduce la aspirații nerealiste, informarea fără autocunoaștere la alegeri inadecvate persoanei, iar absența deliberării la decizii preluate pasiv din mediu. Instrumentele acestui capitol vizează, succesiv, fiecare dintre cele trei componente.

11.3.3. Interese, aptitudini și valori ocupaționale

Cunoașterea de sine în plan vocațional presupune clarificarea a trei dimensiuni distincte, adesea confundate. Interesele desemnează domeniile și activitățile care atrag persoana; aptitudinile, capacitățile pentru care aceasta dispune de o înclinație sau pe care le-a dezvoltat; valorile ocupaționale, ceea ce persoana consideră important într-o activitate profesională (autonomie, securitate, contribuție socială, recunoaștere, remunerație). O alegere bine fundamentată ține seama de toate trei, întrucât o ocupație care răspunde intereselor, dar contrazice valorile, ori una pentru care lipsesc aptitudinile, conduce, în timp, la insatisfacție. Tipologiile consacrate - între care modelul lui Holland, care articulează tipuri de personalitate și medii ocupaționale - pot orienta această explorare, cu condiția de a fi tratate ca instrumente de reflecție, iar nu ca verdicte.

11.3.4. Adaptabilitatea în cariera contemporană

Literatura recentă privind cariera (Savickas) a deplasat accentul de la potrivirea persoanei cu o ocupație stabilă către conceptul de adaptabilitate în carieră - capacitatea individului de a face față schimbărilor, tranzițiilor și incertitudinii pe parcursul unei vieți profesionale dinamice. Această perspectivă nu invalidează demersul de orientare, ci îi reasază finalitatea: scopul nu este identificarea unei singure „profesii pentru toată viața”, ci dezvoltarea capacității de a lua decizii informate în mod repetat. Pentru elev, mesajul este eliberator: alegerea de acum este importantă, însă nu irevocabilă, iar competența de a alege contează mai mult decât alegerea însăși.

11.4. Strategii practice pentru elevi

Pasul 1. Explorarea sistematică a intereselor și aptitudinilor

Demersul de orientare debutează cu autocunoașterea, valorificând rezultatele capitolului 3 și extinzându-le în plan vocațional. Elevul examinează metodic: ce activități îi rețin atenția și îl absorb, ce discipline îl atrag dincolo de obligația școlară, ce tipuri de sarcini îi reușesc cu ușurință, ce apreciază ca important într-o activitate. Fișa profilului de interese (instrumentul 11.6.1) structurează această explorare. Se recomandă ca rezultatele să fie tratate ca ipoteze de verificat, iar nu ca un diagnostic definitiv, întrucât interesele se clarifică și prin experiență directă, nu doar prin introspecție.

Pasul 2. Formularea întrebărilor pertinente înaintea unei alegeri

O decizie fundamentată presupune întrebările potrivite. Înaintea alegerii unui liceu sau a unei facultăți, elevul are de clarificat: ce presupune concret traseul respectiv (discipline, cerințe, durată); ce perspective deschide (continuări de studii, ocupații); în ce măsură corespunde intereselor, aptitudinilor și valorilor identificate; ce condiții de admitere și de reușită implică. Formularea explicită a acestor întrebări - sintetizată în instrumentul 11.6.2 - previne deciziile întemeiate pe criterii superficiale (apropierea geografică, alegerea prietenilor, prestigiul perceput), frecvente la această vârstă.

Pasul 3. Documentarea riguroasă asupra opțiunilor

Reprezentările elevilor asupra traseelor educaționale și a profesiilor sunt adesea incomplete ori eronate, întemeiate pe surse nesistematice. Documentarea riguroasă presupune recurgera la surse de încredere - site-uri oficiale ale instituțiilor de învățământ, planuri de învățământ, date privind inserția profesională a absolvenților, descrieri ocupaționale -, precum și confruntarea informației din mai multe surse. Pentru profesii, este deosebit de valoroasă documentarea directă, prin discuția cu persoane care le exercită efectiv, întrucât aceasta dezvăluie realitatea cotidiană a unei ocupații, dincolo de imaginea sa publică.

Pasul 4. Valorificarea contactului direct: mentori, profesioniști, instituții

Contactul direct cu mediul universitar și profesional constituie una dintre cele mai eficiente modalități de orientare, întrucât oferă o informație concretă și verificată, dificil de obținut din surse scrise. Întâlnirile cu mentori și cu profesioniști, atelierele de orientare, vizitele la instituții de învățământ superior și la operatori economici - toate prevăzute în cadrul proiectului - îi permit elevului să confrunte propriile reprezentări cu realitatea. Pentru ca aceste contacte să fie productive, elevul se pregătește în prealabil, formulând întrebări concrete (instrumentul 11.6.3), și consemnează ulterior concluziile, integrându-le în propriul demers de orientare.

Pasul 5. Raportarea învățării prezente la obiectivele de viitor

Orientarea își produce unul dintre efectele cele mai valoroase atunci când conferă sens efortului prezent. Identificarea, fie și provizorie, a unui traseu dezirabil permite elevului să raporteze pregătirea curentă la obiectivele sale - să înțeleagă ce discipline și ce competențe sunt relevante pentru direcția aleasă și ce nivel de pregătire presupune admiterea ori reușita ulterioară. Această raportare alimentează motivația (capitolul 4) și fundamentează stabilirea priorităților în pregătire (capitolul 2), transformând învățarea dintr-o obligație abstractă într-un mijloc orientat către un scop asumat.

Pasul 6. Adoptarea unei decizii deschise și revizibile

Decizia de orientare se adoptă cu asumarea caracterului ei provizoriu și revizibil. Elevul este încurajat să formuleze o opțiune principală, dar și alternative, și să o întemeieze pe criteriile explicitate, iar nu pe presiuni de moment. Totodată, este important ca elevul să înțeleagă că alegerea actuală nu îi determină irevocabil parcursul: traseele educaționale și profesionale contemporane admit reorientări, iar competența de a decide informat - exersată acum - îi va rămâne disponibilă ori de câte ori va fi necesar. O decizie bună la această vârstă nu este una infailibilă, ci una asumată, întemeiată și deschisă revizuirii.

11.5. Activitate aplicată: „Interviu cu un adult despre carieră”

Durată: o oră de pregătire + realizarea interviului (în afara orelor) + o oră de valorificare.

Context: oră de dirigiență, atelier de orientare profesională sau ședință de mentorat; se poate articula cu întâlnirile cu profesioniști prevăzute în proiect. **Materiale:** ghidul de interviu (instrumentul 11.6.3), fișa profilului de interese (instrumentul 11.6.1).

Pregătirea (o oră):

- 1. (15 min)** Profesorul prezintă scopul activității: cunoașterea realității concrete a unei profesii prin documentare directă, dincolo de imaginea sa publică. Se discută distincția dintre reprezentarea unei ocupații și realitatea sa cotidiană.
- 2. (15 min)** Fiecare elev identifică o profesie care îl interesează (pornind de la profilul de interese, instrumentul 11.6.1) și o persoană care o exercită, dispusă să acorde un scurt interviu - un membru al familiei, o cunoștință, un profesionist contactat prin intermediul școlii.
- 3. (20 min)** Elevii își construiesc ghidul de interviu, pornind de la modelul oferit (instrumentul 11.6.3) și adăugând întrebări proprii. Profesorul insistă asupra întrebărilor care dezvăluie cotidianul profesiei, nu doar aspectele formale.
- 4. (10 min)** Se clarifică aspectele de conduită: solicitarea politicoasă a interviului, respectarea timpului interlocutorului, consemnarea fidelă a răspunsurilor, mulțumirile ulterioare.

Realizarea interviului: în afara orelor, fiecare elev realizează interviul și consemnează răspunsurile, observând inclusiv aspectele neanticipate.

Valorificarea (o oră):

5. **(25 min)** În grupuri, elevii prezintă concluziile interviurilor, evidențiind ce i-a surprins, ce confirmă și ce infirmă reprezentările lor inițiale despre profesia respectivă.
6. **(20 min)** Discuție frontală: ce element comun se desprinde din interviuri (de pildă, distanța frecventă dintre imaginea publică și realitatea cotidiană a unei profesii)? Cum modifică informația obținută opțiunile elevilor?
7. **(15 min)** Reflecție individuală scrisă: fiecare elev consemnează în ce măsură interviul i-a clarificat ori i-a modificat opțiunea și ce demers de documentare urmează (un al doilea interviu, o vizită, o căutare de informații). Materialul se integrează în portofoliu (capitolul 10).

Rezultatul activității: elevul dobândește o informație concretă și verificată despre o profesie de interes, exersează documentarea directă ca metodă de orientare și își nuanțează opțiunile pe baza realității, iar nu a reprezentărilor difuze. Activitatea poate fi reluată pentru mai multe profesii, construind treptat o bază informată de decizie.

11.6. Instrumente practice**11.6.1. Fișa „Profilul meu de interese”**

Activități care mă absorb (în care pierd noțiunea timpului):	
Discipline care mă atrag dincolo de obligația școlară:	
Tipuri de sarcini care îmi reușesc cu ușurință (aptitudini):	
Ce consider important într-o activitate profesională (valori: autonomie, stabilitate, contribuție socială, creativitate, remunerație etc.):	
Domenii spre care înclin (provizoriu):	
Ce trebuie să verific prin experiență directă / documentare:	

Rezultatele constituie ipoteze de verificat, nu un diagnostic definitiv. Interesele se clarifică și prin experiență, nu doar prin introspecție.

11.6.2. Grila de analiză a unei opțiuni (liceu / facultate / traseu)

Opțiunea analizată:	
Ce presupune concret (discipline, cerințe, durată):	
Ce perspective deschide (continuări	

de studii, ocupații):	
În ce măsură corespunde intereselor mele:	
În ce măsură corespunde aptitudinilor mele:	
În ce măsură corespunde valorilor mele:	
Condiții de admitere și de reușită (ce nivel de pregătire presupune):	
Surse consultate (oficiale, verificate):	

Grila se completează pentru fiecare opțiune luată în considerare; compararea grilelor sprijină decizia întemeiată.

11.6.3. Ghid de interviu cu un profesionist

Întrebări orientative; se adaptează profesiei și se completează cu întrebări proprii. Scopul este realitatea cotidiană a ocupației.

- În ce constă, concret, o zi obișnuită de lucru în profesia dumneavoastră?
- Ce vă place cel mai mult și ce vi se pare cel mai dificil în această activitate?
- Ce studii și ce parcurs au fost necesare pentru a ajunge aici?
- Ce competențe sunt cu adevărat importante în munca dumneavoastră (dincolo de diplome)?
- Ce v-ați fi dorit să știți despre această profesie înainte de a o alege?
- Cum credeți că se va transforma această profesie în următorii ani?
- Ce sfat ați da unui tânăr care se gândește să urmeze acest drum?

11.6.4. Plan personal de orientare

Opțiunea principală (provizorie)	
Alternative luate în considerare	
Ce am clarificat deja despre mine și despre opțiuni	
Ce mai am de aflat (informații, experiențe directe)	
Demersuri concrete și termene (documentare, interviuri, vizite)	

Ce discipline și competențe sunt prioritare pentru direcția aleasă	
Cu cine discut decizia (familie, diriginte, consilier, mentor)	

Planul este un document de lucru, revizibil pe măsură ce explorarea avansează. Se integrează în portofoliul educațional (capitolul 10).

11.7. Din experiența proiectului

Activitățile de orientare școlară și profesională desfășurate în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisil Timișoara” - întâlnirile cu mentori, atelierle de orientare și interacțiunile cu reprezentanți ai mediului universitar și economic - au confirmat valoarea contactului direct cu realitatea opțiunilor. S-a constatat, cu prioritate, distanța considerabilă dintre reprezentările inițiale ale elevilor asupra traseelor educaționale și a profesiilor și realitatea acestora, distanță pe care nicio prezentare teoretică nu o reduce la fel de eficient ca întâlnirea cu o persoană care exercită efectiv ocupația respectivă.

Contactul cu profesioniști și cu reprezentanți ai universităților a îndeplinit, totodată, o funcție pe care documentarea scrisă nu o poate asigura: a conferit chip concret unor trasee care, pentru mulți elevi, rămâneau abstracte, și a stimulat formularea unor întrebări pe care elevii nu și le puseseră anterior. S-a observat, de asemenea, că activitatea de documentare directă - și îndeosebi interviul cu un profesionist - a produs efecte care depășeau planul informativ: confruntarea cu realitatea unei profesii a determinat o parte dintre elevi să își nuanțeze ori să își reconsidere opțiunile, în sensul unei decizii mai bine fundamentate.

Un efect colateral notabil a vizat motivația: elevii care reușeau să întrevadă o legătură între pregătirea prezentă și un traseu dezirabil manifestau o implicare superioară în activitatea de învățare, ceea ce confirmă articularea, semnalată în capitolul 4, dintre orientare și sensul efortului școlar. Pentru cadrele didactice care vor utiliza acest capitol, se desprinde o recomandare esențială: orientarea produce efecte durabile atunci când este tratată ca proces însoțit metodic - pregătirea contactelor, documentarea, reflecția ulterioară -, iar nu ca succesiune de evenimente punctuale; rolul profesorului este de a structura acest proces și de a-l însoți, fără a se substitui deciziei elevului și familiei sale.

11.8. Recomandări pentru profesorul mentor/tutore

- Tratați orientarea ca proces, iar nu ca eveniment: inițiați-o din timp, eșalonați-o pe parcursul anului și articulați explorarea, documentarea și reflecția, evitând reducerea ei la momentul completării opțiunilor.
- Însoțiți decizia, fără a o substitui: rolul mentorului este de a dezvolta capacitatea elevului de a alege informat, iar nu de a-i indica alegerea. Recomandările directe, oricât de bine intenționate, pot subordona decizia elevului unei influențe exterioare suplimentare.
- Valorificați metodic contactul direct: pregătiți întâlnirile cu profesioniști și vizitele prin formularea prealabilă a întrebărilor și consolidați-le prin reflecția ulterioară. Un contact nepregătit și nevalorificat își pierde o mare parte din potențial.
- Articulați cele trei componente ale deciziei: vegheați ca elevul să nu negligeze niciuna dintre dimensiunile autocunoașterii, informării și deliberării, întrucât deficitul oricăreia compromite calitatea alegerii.

- Comunicați caracterul revizibil al deciziei: reduceți presiunea irevocabilității, subliniind că alegerea actuală este importantă, dar nu definitivă, și că esențială rămâne competența de a decide informat, reactivabilă ulterior.
- Colaborați cu consilierul școlar și cu familia: orientarea este un demers care implică mai mulți actori. Consilierul școlar dispune de instrumente specializate de evaluare a intereselor și aptitudinilor, iar familia este un partener a cărui implicare, bine gestionată, susține decizia elevului.

11.9. Întrebări frecvente ale elevilor

„Nu știu ce vreau să devin. Este un motiv de îngrijorare?” Nu; incertitudinea la această vârstă este firească și, departe de a fi un neajuns, poate constitui premisa unei explorări autentice. Esențial nu este să dețineți deja un răspuns, ci să inițiați procesul de explorare - a propriilor interese și a opțiunilor disponibile. Claritatea se construiește prin acest proces, nu îl precedă; iar instrumentele acestui capitol sunt concepute tocmai pentru a-l susține.

„Familia mea îmi recomandă un anumit traseu, dar nu sunt convins. Cum procedez?” Recomandările familiei reprezintă o sursă valoroasă, care merită examinată cu seriozitate, însă nu se substituie deciziei dumneavoastră. Procedați prin documentare riguroasă asupra traseului propus și prin raportarea lui la propriul profil de interese, aptitudini și valori. O discuție întemeiată pe informații concrete, în care vă expuneți argumentat poziția, este preferabilă atât acceptării pasive, cât și respingerii neclarificate; consilierul școlar sau dirigintele vă pot sprijini în pregătirea ei.

„Mă tem să nu aleg greșit și să regret toată viața.” Această teamă, deși răspândită, se întemeiază pe o premisă inexactă: aceea a irevocabilității. Traseele educaționale și profesionale contemporane admit reorientări, iar o parte însemnată dintre adulți își modifică parcursul de cel puțin câteva ori. Reduceți, prin urmare, miza absolută a deciziei prezente și concentrați-vă asupra fundamentării ei corecte; o alegere informată, chiar dacă va fi ulterior revizuită, constituie un exercițiu valoros de decizie, iar nu o eroare.

„Cum pot ști cum este cu adevărat o profesie, fără să o fi practicat?” Prin documentare directă, în primul rând prin discuția cu persoane care o exercită efectiv (instrumentul 11.6.3), care dezvăluie realitatea cotidiană a ocupației, dincolo de imaginea sa publică. Acolo unde este posibil, observarea la locul de muncă ori participarea la activități de tip vizită sau atelier oferă o cunoaștere și mai concretă. Reprezentarea construită din surse multiple și verificate este net superioară celei întemeiate pe imagini difuze.

„La ce îmi folosesc materiile de examen, dacă vreau o profesie fără legătură cu ele?” Distingeți două planuri. Pe de o parte, examenul condiționează accesul la traseul dorit, indiferent de relația de conținut dintre materii și profesie - el reprezintă o etapă de parcurs. Pe de altă parte, competențele dezvoltate prin pregătire (raționamentul, exprimarea, capacitatea de a duce la capăt o sarcină dificilă) sunt transferabile și valoroase în orice domeniu. Raportarea pregătirii la obiectivul de viitor, tratată la pasul 5, vă poate clarifica relevanța, adesea mai mare decât pare la prima vedere.

11.10. Învățarea experiențială, voluntariatul și job-shadowing-ul ca instrumente de „test-drive” pentru carieră

Deși utile ca punct de pornire, chestionarele nu surprind întotdeauna dinamica reală a muncii. Pentru nativii digitali ai societății contemporane, decizia privind cariera ar putea necesita mai mult decât a fi luată exclusiv în baza unor broșuri sau prezentări teoretice. Apare astfel necesitatea implementării unor instrumente de tip „test-drive” profesional, care

mută accentul de la „*ce se învață*” la „*cum se aplică*”. Printre cele mai eficiente pârgii de acest fel se numără învățarea experiențială, voluntariatul și *job-shadowing-ul*.

11.10.1. Învățarea experiențială: transformarea teoriei în realitate palpabilă

Fundamentată pe modelul teoretic al lui David Kolb, învățarea experiențială pornește de la premisa că cunoașterea se creează prin transformarea experienței directe. În contextul orientării profesionale, școala nu mai trebuie să fie doar un spațiu de transmitere a informației, ci un laborator de simulare a realității.

- **Mecanismul de funcționare:** Prin proiecte de tip STEM, competiții de antreprenoriat școlar sau ateliere de creație digitală, elevii experimentează roluri profesionale diverse în interiorul unui mediu controlat și sigur (clasa).
- **Impactul ca „test-drive”:** Învățarea experiențială le permite elevilor să își descopere starea de *flow* (implicare totală) și să identifice ce tip de probleme le face plăcere să rezolve (de exemplu: programare, management de echipă, design grafic sau cercetare științifică). Astfel, elevul nu doar că acumulează cunoștințe, ci își testează în timp real afinitatea pentru anumite domenii, reducând riscul de a alege o facultate pe criterii pur teoretice.

11.10.2. Voluntariatul: incubatorul de competențe transversale (soft skills)

Dacă învățarea experiențială se concentrează adesea pe competențe tehnice, voluntariatul reprezintă cel mai bun teren de testare pentru abilitățile socio-emoționale și etica muncii - elemente critice pe piața modernă a muncii.

- **Mecanismul de funcționare:** Implicarea în ONG-uri, proiecte comunitare, ecologice sau sociale obligă elevul să iasă din zona de confort a statutului de „școlar” și să își asume responsabilități civice profesionale.
- **Impactul ca „test-drive”:** Voluntariatul este o metodă cu presiune scăzută (low-stakes) de a experimenta diverse medii de lucru. Un elev care face voluntariat la un adăpost de animale își testează rezistența emoțională pentru medicină veterinară; un altul care organizează logistica unui festival își descoperă abilitățile de *project management*. Mai mult, voluntariatul dezvoltă adaptabilitatea și empatia, demonstrându-le tinerilor că munca are un impact social direct, dincolo de recompensa financiară.

11.10.3. Job-shadowing-ul: demitizarea profesiilor prin observare directă

Multe dintre alegerile de carieră ale adolescenților sunt influențate de stereotipuri media sau de proiecțiile părinților. *Job-shadowing-ul* (asistarea unui profesionist la locul de muncă) acționează ca un instrument brutal, dar extrem de necesar, de ancorare în realitate.

- **Mecanismul de funcționare:** Elevul petrece o zi sau o săptămână alături de un specialist din domeniul vizat (un medic, un inginer software, un avocat, un mecanic), observându-i rutina zilnică, interacțiunile cu clienții și modurile de rezolvare a crizelor.
- **Impactul ca „test-drive”:** Această metodă are rolul crucial de a **demitiza profesiile**. Ea îi arată elevului nu doar momentele de succes (văzute în filme sau pe rețelele sociale), ci și „partea nevăzută” a muncii: orele lungi de documentare din spatele unui proces juridic, birocrăția din sistemul medical sau miile de linii de cod repetitive din IT. *Job-shadowing-ul* îi ajută pe tineri să decidă dacă sunt dispuși să accepte și aspectele dificile sau monotone ale unei meserii, nu doar avantajele ei.

11.10.4. Valoarea procesului de eliminare

Valoarea fundamentală a acestor trei instrumente de „test-drive” nu constă doar în a-l ajuta pe elev să spună „*Da, asta este ceea ce vreau să fac*”. La fel de valoroasă - dacă nu chiar

mai importantă - este capacitatea lor de a-l determina pe elev să spună **„Nu, am testat asta și nu mi se potrivește”**.

Prin validarea sau invalidarea timpurie a opțiunilor de carieră, învățarea experiențială, voluntariatul și *job-shadowing*-ul previn fenomenele dureroase de mai târziu: abandonul universitar, reconversia profesională tardivă sau blazarea la locul de muncă. Ele transformă orientarea profesională dintr-un joc al ghicitului într-o strategie asumată, conectând organic efortul actual de învățare cu dinamica imprevizibilă a viitorului.

11.11. Cum să îi ajuți pe copii în orientarea lor profesională

Să îi ajuți pe copii să își găsească drumul în carieră nu înseamnă să îi forțezi să își aleagă o profesie la vârsta de 10 ani, ci să îi înarmezi cu autocunoaștere, curiozitate și instrumentele necesare pentru a naviga într-o lume în continuă schimbare.

Iată un ghid practic și adaptat fiecărei vârste despre cum îi poți ghida în orientarea lor profesională:

11.11.1. Schimbă întrebarea de la „Ce” la „Cine”

În locul tradiționalei (și adesea limitativei) întrebări „Ce vrei să te faci când vei fi mare?”, încearcă să reformulezi întrebarea pentru a te concentra pe motivațiile lor interne:

- **„Ce fel de probleme îți place să rezolvi?”** (ex: să repari jucării stricate, să aplanezi certuri între prieteni, să organizezi lucruri).
- **„Ce activitate te face să uiți să te uiți la telefon sau la ceas?”** Acest lucru ajută la identificarea stării lor de „flux” (flow) și a intereselor autentice.
- **„Cum ți-ar plăcea să îi ajuți pe oameni?”** Aceasta conectează munca cu un sentiment de scop, nu doar cu ideea unui salariu.

11.11.2. Încurajează învățarea experiențială (un „test-drive” al carierei)

Copiii nu pot alege ceea ce nu știu că există. Lărgiște-le orizonturile prin expunerea la lumea reală:

- **Job Shadowing (Asistarea la locul de muncă):** Ia-i cu tine la serviciu sau roagă prieteni care lucrează în industrii diferite (sănătate, tehnologie, arte, meserii tehnice) să îți lase copilul să îi observe timp de câteva ore.
- **Voluntariatul:** Este una dintre cele mai relaxante metode de a testa diverse medii de lucru. Voluntariatul la un adăpost de animale, o grădină comunitară sau o cantină socială dezvoltă etica muncii și testează interesele.
- **Hobby-uri și tabere:** Lasă-i să încerce cluburi de programare, ateliere de teatru, sporturi sau cursuri de gătit. Fii atent la ce anume le trezește interesul pe termen lung – și nu te descuraja dacă renunță; eliminarea lucrurilor care nu le plac este o parte esențială a orientării în carieră.

11.11.3. Ajută-i să își identifice atuurile (dincolo de notele de la școală)

Copiii asociază adesea ideea de a fi „inteligent” sau „de succes” strict cu notele de la școală. Ajută-i să își vadă abilitățile unice, non-academice:

- **Laudă-le abilitățile sociale (soft skills):** „Am observat cu câtă răbdare i-ai explicat jocul acela fratelui tău mai mic. Ești un profesor excelent.” sau „Ai organizat tot jocul acela în curte; ai abilități fantastice de management de proiect.”
- **Conectează trăsăturile lor cu profesiile:** Dacă unui copil îi place să argumenteze și să caute fapte, arată-i cum se leagă asta de drept, dezbateri sau jurnalism. Dacă iubește

jocurile video, prezintă-i conceptele de design de jocuri, programare sau storytelling digital.

11.11.4. Normalizează eșecul și schimbarea de direcție

Conceptul de „un singur loc de muncă pentru toată viața” aparține trecutului. Copiii trebuie să știe că alegerea unei direcții acum nu îi blochează acolo pentru totdeauna.

- **Împărtășește propriile tale întorsături de carieră:** Vorbește deschis despre joburile care nu ți-au plăcut, schimbările pe care le-ai făcut sau momentele în care ai eșuat și a trebuit să te reorientezi.
- **Concentrează-te pe abilitățile transferabile:** Învăță-i că abilități precum comunicarea, gândirea critică, adaptabilitatea și inteligența emoțională le vor fi de folos în *orice* carieră vor alege mai târziu.

11.11.5. Folosește instrumente de ghidare profesională

Pe măsură ce intră în perioada adolescenței (gimnaziu și liceu), introdu metode structurate:

- **Teste de aptitudini în carieră:** Teste de personalitate și carieră de încredere (cum ar fi cele bazate pe Codurile Holland sau testul 16Personalities/Myers-Briggs) pot oferi un punct de plecare distractiv și analitic pentru ca adolescenții să vadă unde se potrivesc trăsăturile lor.
- **Consilierii școlari:** Încurajează-ți copilul să ceară o ședință cu consilierul școlar pentru a discuta despre materii opționale, opțiuni de facultate sau școli profesionale/vocaționale.
- **Interviuri de informare:** Învăță-ți adolescentul cum să abordeze profesioniști (prin LinkedIn sau conexiuni de familie) pentru a le pune 3 întrebări simple: *Cum arată o zi normală din viața ta? Ce îți place cel mai mult la jobul tău? Care este cea mai grea parte?*

Notă pentru părinți și educatori: Rolul tău este să fii o oglindă și un consultant, nu un șef. Reflectă înapoi spre ei ceea ce observi că fac cu pasiune, oferă-le resursele necesare și lasă-i pe ei la volan. Cea mai bună orientare profesională este aceea care îi dă copilului încrederea de a lua propriile decizii informate.

11.12. Concluzie

Orientarea școlară și profesională nu constituie un moment, ci un proces, iar finalitatea sa nu este furnizarea unui răspuns definitiv, ci dezvoltarea capacității elevului de a decide în cunoștință de cauză. Articulând autocunoașterea, documentarea riguroasă și deliberarea, elevul ajunge la o alegere întemeiată - și, deopotrivă important, asumată și deschisă revizuirii. Într-un context profesional caracterizat de schimbare accelerată, competența de a lua decizii informate, exersată acum, se dovedește mai valoroasă decât orice alegere punctuală. Rolul profesorului mentor este de a structura și de a însoți acest proces, oferind elevului instrumentele și contactele necesare, fără a se substitui deciziei sale; iar legătura pe care orientarea o stabilește între efortul prezent și un viitor întrezărit conferă învățării un sens care îi susține întreaga desfășurare.

Bibliografie selectivă

- Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (ed. a 3-a). Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Jigău, M. (coord.) (2001). Consilierea carierei. Editura Sigma, București.

- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.

CAPITOLUL 12

Rolul profesorului mentor: ghidaj, sprijin și relație educațională

Autor: prof. Nechitescu Ecaterina Teodora

12.1. Scopul capitolului

Capitolele anterioare ale acestui ghid au fost dedicate, în principal, elevului, oferindu-i acestuia instrumente practice, strategii de învățare și repere utile pentru dezvoltarea atât a competențelor academice, cât și a celor emoționale și personale. Au fost abordate teme precum organizarea procesului de învățare, dezvoltarea autonomiei, gestionarea emoțiilor, comunicarea eficientă și orientarea în carieră, toate acestea având drept scop susținerea elevului în construirea unui parcurs educațional echilibrat și relevant pentru viitorul său.

Cu toate acestea, eficiența acestor demersuri depinde în mare măsură de existența unei relații educaționale autentice și de prezența unui adult semnificativ care să însoțească elevul pe parcursul dezvoltării sale. În acest context, prezentul capitol se adresează în mod special cadrului didactic și propune o reflecție asupra rolului profesorului mentor – rol care oferă unitate și coerență întregului proces educațional descris în paginile anterioare.

Profesorul mentor nu trebuie privit doar ca un transmițător de informații sau un evaluator al performanțelor școlare. El devine un partener de dezvoltare, o persoană de referință care sprijină elevul în identificarea resurselor proprii, în depășirea dificultăților și în valorificarea potențialului său. Prin prezența sa constantă, prin disponibilitatea de a asculta și prin capacitatea de a orienta fără a impune, mentorul contribuie la formarea unui climat educațional bazat pe încredere, respect reciproc și responsabilitate.

Scopul acestui capitol este de a clarifica specificul mentoratului educațional și de a evidenția diferențele dintre rolul de profesor, evaluator și mentor. De asemenea, sunt prezentate principii, metode și repere practice care pot sprijini cadrele didactice în exercitarea acestui rol complex și valoros. Capitolul urmărește să ofere răspunsuri la întrebări esențiale precum: Ce înseamnă să fii mentor pentru un elev? Cum poate fi construită și menținută o relație de încredere? Care sunt limitele și responsabilitățile mentorului? Cum poate fi susținut elevul în mod eficient fără a-i diminua autonomia și capacitatea de decizie?

În egală măsură, sunt abordate aspecte legate de comunicarea empatică, observarea progresului elevului, identificarea nevoilor de sprijin, organizarea întâlnirilor de mentorat și colaborarea cu familia, consilierul școlar și ceilalți specialiști implicați în procesul educațional. Accentul este pus pe dezvoltarea unei relații constructive și formative, în care elevul să se simtă valorizat, ascultat și încurajat să își asume responsabilitatea propriului parcurs.

Experiența acumulată în cadrul proiectului care a stat la baza elaborării acestui ghid a demonstrat că mentoratul reprezintă mult mai mult decât o activitate complementară procesului de predare. El constituie o modalitate distinctă și profundă de exercitare a profesiei didactice, una care pune în centrul său persoana elevului și nevoile sale de dezvoltare. În acest sens, profesorul mentor devine un facilitator al învățării și al creșterii personale, contribuind nu doar la succesul școlar al elevilor, ci și la formarea unor tineri capabili să își construiască în mod autonom și responsabil propriul traseu în viață.

Prin urmare, acest capitol își propune să ofere cadrelor didactice atât o perspectivă conceptuală asupra mentoratului, cât și instrumente practice care să poată fi integrate în

activitatea curentă. Într-o perioadă în care școala este chemată să răspundă unor provocări din ce în ce mai complexe, rolul profesorului mentor capătă o importanță deosebită, devenind unul dintre factorii esențiali ai unei educații centrate pe dezvoltarea integrală a elevului.

12.2. Context educațional

Rolul profesorului a fost asociat, în mod tradițional, cu transmiterea cunoștințelor și evaluarea rezultatelor învățării. Însă evoluția educației moderne și schimbările din societate au extins această perspectivă, aducând în prim-plan și funcția de sprijinire a dezvoltării personale a elevului. Astăzi, profesorul este chemat nu doar să faciliteze învățarea, ci și să îi ajute pe elevi să își descopere resursele, să își dezvolte autonomia și să ia decizii responsabile privind propriul parcurs educațional și profesional.

Această dimensiune devine deosebit de importantă în ultimii ani de liceu, când elevii se confruntă cu provocări legate de examene, alegerea unei cariere și definirea propriilor obiective de viitor. În aceste momente, sprijinul oferit de un profesor mentor poate contribui semnificativ la creșterea încrederii în sine, a motivației și a capacității de adaptare la schimbare.

Mentoratul răspunde unei nevoi pe care activitatea didactică desfășurată în clasă nu o poate acoperi întotdeauna: aceea a unei relații individualizate între elev și un adult care îi urmărește evoluția și îi oferă îndrumare personalizată. Dacă relația profesor–elev din sala de clasă este orientată în principal spre obiective curriculare și activități colective, relația de mentorat este centrată pe persoana elevului, pe nevoile sale specifice și pe procesul său de dezvoltare. Prin dialog, ascultare și feedback constructiv, mentorul îl sprijină pe elev să își identifice punctele forte, să depășească dificultățile și să își asume un rol activ în propria formare.

Este important de reținut faptul că mentoratul nu înlocuiește activitatea didactică, ci o completează și o valorifică. Cele două dimensiuni se susțin reciproc, contribuind la construirea unui mediu educațional în care elevul nu este doar beneficiar al informației, ci și partener în propriul proces de învățare și dezvoltare.

În cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisi Timișoara”, mentoratul și activitățile de sprijin educațional au reprezentat componente esențiale ale intervenției. Experiența acumulată a evidențiat importanța relațiilor de încredere dintre profesori și elevi și impactul pozitiv al sprijinului individualizat asupra performanței școlare și dezvoltării personale. Din acest motiv, recomandările prezentate în acest capitol se bazează atât pe literatura de specialitate, cât și pe experiența practică a profesorilor implicați în proiect.

12.3. Scurte repere teoretice

12.3.1. Delimitări conceptuale: predare, tutorat, mentorat

Toate cadrele didactice știu că în practica educațională, termenii de predare, tutorat și mentorat sunt adesea utilizați interschimbabil, deși fiecare desemnează o formă distinctă de intervenție pedagogică. Înțelegerea diferențelor dintre acestea este extrem de importantă pentru clarificarea rolului profesorului și pentru alegerea strategiilor adecvate de sprijinire a elevilor.

Predarea reprezintă activitatea didactică orientată spre transmiterea, construirea și consolidarea cunoștințelor și competențelor prevăzute de curriculum. Ea se desfășoară, de regulă, într-un cadru colectiv și urmărește atingerea unor obiective educaționale comune pentru întreaga clasă. În acest context, profesorul organizează situațiile de învățare, explică noțiuni, propune activități și evaluează progresul elevilor.

Tutoratul are un caracter mai specific și se concentrează asupra sprijinirii elevului în depășirea unor dificultăți punctuale de învățare. Acesta vizează, în principal, aprofundarea unor conținuturi sau dezvoltarea unor competențe asociate unei anumite discipline. Prin activități de tutorat, profesorul oferă explicații suplimentare, clarifică aspectele insuficient înțelese și îi ajută pe elevi să își consolideze achizițiile școlare.

Mentoratul depășește însă sfera strict academică și urmărește dezvoltarea elevului în ansamblul său. Accentul nu mai cade exclusiv pe ceea ce învață elevul, ci și pe modul în care acesta învață, își stabilește obiective, își gestionează resursele și depășește dificultățile întâlnite. Mentoratul include aspecte precum dezvoltarea strategiilor de învățare, creșterea motivației, autocunoașterea, încrederea în sine, gestionarea emoțiilor și orientarea școlară sau profesională. Relația de mentorat este una individualizată, construită în timp și bazată pe încredere, dialog și sprijin reciproc.

În practică, granițele dintre cele trei tipuri de activități nu sunt întotdeauna strict delimitate. Un profesor poate, în cadrul aceleiași întâlniri, să explice o noțiune nouă, să ofere sprijin pentru rezolvarea unei dificultăți specifice și, în același timp, să discute cu elevul despre organizarea învățării sau despre obiectivele sale de dezvoltare. Cu toate acestea, înțelegerea diferențelor conceptuale dintre predare, tutorat și mentorat permite o intervenție educațională mai coerentă și o adaptare mai eficientă la nevoile reale ale elevilor.

12.3.2. Relația educațională ca fundament al învățării

Numeroase cercetări din domeniul educației au evidențiat faptul că succesul procesului de învățare nu depinde exclusiv de metodele didactice utilizate sau de calitatea conținuturilor predate, ci și de relația care se construiește între profesor și elev. O relație bazată pe încredere, respect reciproc, comunicare deschisă și sprijin constant favorizează implicarea elevilor în activitatea școlară, crește motivația pentru învățare și contribuie la obținerea unor rezultate mai bune.

Este dovedit faptul că elevii învață mai eficient atunci când se simt valorizați, ascultați și înțeleși. Dacă li se oferă un climat educațional pozitiv, aceștia sunt mai dispuși să își exprime opiniile, să își asume provocări și să solicite ajutor atunci când întâmpină dificultăți. În schimb, lipsa unei relații de încredere poate genera retragere, demotivare și o participare redusă la procesul educațional.

În contextul mentoratului, importanța relației educaționale devine și mai evidentă. Dacă în activitatea didactică relația profesor–elev reprezintă unul dintre factorii care influențează învățarea, în mentorat ea constituie însăși baza întregului proces de sprijin și dezvoltare. Calitatea relației nu este doar un element favorizant, ci condiția esențială care face posibilă intervenția mentorului.

Pentru ca mentoratul să fie eficient, elevul trebuie să perceapă mentorul ca pe o persoană disponibilă, interesată de progresul său și capabilă să ofere sprijin fără a judeca sau eticheta. Numai într-un astfel de cadru elevul va putea discuta deschis despre dificultățile pe care le întâmpină, despre temerile, incertitudinile sau obiectivele sale. În lipsa acestei încrederi, comunicarea rămâne superficială, iar sprijinul oferit riscă să se limiteze la aspecte formale, fără a răspunde de fapt nevoilor reale ale elevului.

Construirea unei relații educaționale autentice presupune timp, consecvență și disponibilitate din partea profesorului mentor. Prin ascultare activă, respectarea confidențialității și manifestarea unui interes sincer pentru dezvoltarea elevului, mentorul creează un spațiu sigur în care învățarea și dezvoltarea personală pot avea loc în mod natural. Astfel, relația educațională devine nu doar contextul în care se desfășoară mentoratul, ci unul dintre cele mai importante instrumente ale sale.

12.3.3. De la dependență la autonomie: principiul retragerii treptate a sprijinului

Unul dintre principiile fundamentale ale mentoratului este orientarea către dezvoltarea autonomiei elevului. Scopul mentorului nu este de a crea o relație de dependență, în care elevul să aștepte permanent soluții, indicații sau validare din exterior, ci de a-l sprijini să dobândească încrederea și competențele necesare pentru a lua decizii și a gestiona în mod independent propriul proces de învățare.

Acest principiu este strâns legat de conceptul de sprijin gradat (scaffolding), prezentat în capitolul 7. În cadrul mentoratului, profesorul oferă inițial un nivel mai ridicat de susținere, adaptat nevoilor și experienței elevului. Pe măsură ce acesta își dezvoltă competențele, își consolidează strategiile de învățare și devine mai sigur pe propriile capacități, intervenția mentorului se diminuează treptat. Responsabilitatea este transferată progresiv către elev, care învață să își stabilească obiective, să își monitorizeze progresul și să găsească soluții la dificultățile întâlnite.

Mentorul nu rezolvă problemele în locul elevului, ci îl ajută să descopere modalitățile prin care le poate aborda și depăși singur. Prin întrebări, reflecție ghidată și feedback constructiv, acesta stimulează dezvoltarea gândirii critice și a capacității de autoevaluare. Astfel, elevul devine treptat mai independent și mai responsabil în raport cu propria dezvoltare.

Paradoxal, succesul unui proces de mentorat poate fi evaluat și prin diminuarea treptată a nevoii de intervenție a mentorului. Un mentorat eficient este acela în care elevul ajunge să își gestioneze singur învățarea și să utilizeze în mod autonom strategiile și resursele dobândite. Din această perspectivă, rolul mentorului este unul temporar și formativ: el oferă sprijin atât timp cât este necesar, având ca obiectiv final capacitatea elevului de a progresa independent.

Această abordare diferențiază mentoratul de formele de tutelă excesivă sau de supraprotecție educațională, care pot limita inițiativa și responsabilitatea personală. Prin orientarea sa către autonomie, mentoratul contribuie la formarea unor elevi capabili să învețe pe tot parcursul vieții, să se adapteze la contexte noi și să își asume în mod conștient propriile alegeri și obiective.

12.3.4. Limitele rolului și etica însoțirii

Exercitarea eficientă a rolului de mentor presupune nu doar implicare și disponibilitate pentru sprijinirea elevului, ci și o înțelegere clară a limitelor acestui rol. Deși relația de mentorat se bazează pe încredere, apropiere și comunicare deschisă, profesorul mentor nu își asumă atribuții care aparțin altor categorii de specialiști. El nu este consilier psihologic, terapeut sau asistent social și nu poate substitui rolul familiei în procesul de creștere și dezvoltare a copilului.

Misiunea sa principală rămâne aceea de a susține dezvoltarea educațională și personală a elevului în context școlar, de a-l ajuta să își valorifice potențialul și să depășească dificultățile care influențează procesul de învățare. În acest sens, mentorul oferă îndrumare, ascultare și sprijin, fără a interveni în domenii care necesită competențe profesionale specializate.

O componentă importantă a competenței de mentor este capacitatea de a recunoaște situațiile care depășesc sfera mentoratului. Există cazuri în care elevul poate manifesta semne de suferință emoțională accentuată, dificultăți familiale grave, comportamente de risc sau alte probleme care necesită intervenția unui psiholog, a consilierului școlar sau a altor specialiști. În astfel de situații, responsabilitatea mentorului nu este de a oferi singur soluții, ci de a orienta elevul către resursele adecvate și de a facilita accesul acestuia la sprijinul necesar. O

asemenea decizie nu reprezintă un eșec al mentoratului, ci o expresie a profesionalismului și a responsabilității față de binele elevului.

Totodată, activitatea de mentorat trebuie să fie ghidată de principii etice clare. Respectarea autonomiei elevului, protejarea demnității sale și păstrarea confidențialității informațiilor împărtășite constituie elemente esențiale pentru construirea și menținerea unei relații de încredere. Elevul trebuie să știe că opiniile, preocupările și dificultățile sale sunt tratate cu seriozitate și discreție, în limitele responsabilităților profesionale și ale obligațiilor legale.

De asemenea, mentorul are responsabilitatea de a menține limite profesionale clare în relația cu elevul. Relația de mentorat trebuie să rămână una educațională, bazată pe respect reciproc și pe obiective formative, evitând atât distanța excesivă, cât și implicarea care poate genera confuzii de rol. Echilibrul dintre apropierea necesară construirii încrederii și respectarea limitelor profesionale reprezintă una dintre condițiile esențiale ale unui mentorat eficient și etic.

Înțelegerea acestor limite și responsabilități contribuie la exercitarea unui mentorat matur și profesionist, orientat către nevoile reale ale elevului și desfășurat în condiții de siguranță, respect și responsabilitate pentru toate părțile implicate.

12.4. Repere practice pentru exercitarea mentoratului

Pasul 1. Construirea relației de încredere

Orice proces de mentorat începe cu construirea unei relații de încredere între mentor și elev. Aceasta reprezintă fundamentul pe care se dezvoltă toate celelalte componente ale mentoratului și nu poate fi obținută instantaneu, ci se formează treptat, prin interacțiuni repetate și atitudini consecvente. Elevul trebuie să simtă că este ascultat, respectat și acceptat, astfel încât să poată vorbi deschis despre experiențele, dificultățile și obiectivele sale.

Construirea încrederii presupune disponibilitatea reală a mentorului de a asculta fără a judeca, fără a întrerupe și fără a oferi imediat soluții. La fel de importantă este respectarea confidențialității, deoarece elevul va împărtăși aspecte relevante pentru dezvoltarea sa doar dacă are convingerea că acestea vor fi tratate cu discreție și responsabilitate. De asemenea, regularitatea întâlnirilor și consecvența comportamentului mentorului contribuie la crearea unui sentiment de siguranță și predictibilitate, esențial pentru dezvoltarea unei relații autentice.

Un alt element important este autenticitatea. Elevii observă cu ușurință diferența dintre interesul sincer și o implicare formală. Un mentor autentic își asumă propriile limite, manifestă deschidere și construiește o relație bazată pe respect reciproc. Atunci când încrederea este consolidată, întâlnirile de mentorat depășesc nivelul discuțiilor superficiale și devin spații reale de reflecție și dezvoltare, în care elevul se simte confortabil să aducă în discuție provocările și preocupările sale autentice.

Pasul 2. Conducerea unei discuții de mentorat

Discuția de mentorat se diferențiază de o conversație obișnuită prin faptul că are o structură clară și se focalizează constant asupra elevului și a nevoilor sale. De regulă, aceasta debutează cu o scurtă deschidere, în care se reia contextul întâlnirii anterioare și se creează cadrul pentru dialog. Urmează etapa de ascultare activă, în care mentorul îi oferă elevului spațiu pentru a-și expune experiențele și dificultățile, intervenind preponderent prin întrebări deschise, menite să încurajeze reflecția și exprimarea liberă.

În continuare, se realizează clarificarea situației sau a obiectivului urmărit, astfel încât atât mentorul, cât și elevul să aibă o înțelegere comună asupra problemei discutate. Etapa de explorare a soluțiilor este centrată pe implicarea elevului în identificarea propriilor variante

de acțiune, mentorul având rolul de a ghida procesul, nu de a oferi răspunsuri prestabilite. Discuția se încheie prin stabilirea unor pași concreți, asumați de elev, și printr-o scurtă sinteză a celor convenite.

Un element esențial al unei discuții de mentorat eficiente îl constituie predominanța întrebărilor în raport cu sfaturile directe. Prin această abordare, accentul nu cade pe rezolvarea problemei de către mentor, ci pe dezvoltarea capacității elevului de a analiza situațiile și de a găsi soluții proprii, consolidându-și astfel autonomia în învățare și în luarea deciziilor.

Pasul 3. Observarea atentă și sprijinul personalizat

Un mentorat eficient se bazează pe o cunoaștere reală și progresivă a elevului, construită prin observare sistematică. Aceasta vizează nu doar performanțele școlare, ci și modul în care elevul învață, tiparele dificultăților pe care le întâmpină, evoluția sa în timp, precum și aspecte generale legate de implicare, motivație și stare de bine. Observarea consecventă permite mentorului să înțeleagă mai profund nevoile elevului și să identifice dincolo de aparențe eventualele blocaje în procesul de învățare.

Pentru a sprijini această activitate, fișa de observație (instrumentul 12.6.1) oferă un cadru structurat de consemnare a informațiilor relevante, asigurând continuitatea între întâlnirile de mentorat și facilitând urmărirea progresului. Pe baza acestor date și a interacțiunilor directe, sprijinul acordat devine unul personalizat, adaptat situației concrete a fiecărui elev, și nu o aplicare uniformă a unor soluții standard.

Totodată, observarea atentă presupune și capacitatea de a sesiza semnale care depășesc sfera strict școlară, dar care pot influența semnificativ procesul de învățare. În astfel de cazuri, rolul mentorului include orientarea elevului către resurse sau specialiști adecvați, asigurând astfel un sprijin corect și responsabil, în acord cu nevoile reale ale acestuia.

Pasul 4. Adresarea întrebărilor care dezvoltă autonomia

Întrebarea bine formulată reprezintă unul dintre cele mai importante instrumente ale mentorului, deoarece are capacitatea de a transfera treptat responsabilitatea reflecției către elev. Prin intermediul întrebărilor, elevul este determinat să își analizeze propriile acțiuni, să își clarifice dificultățile și să își construiască singur înțelegerea situației, în loc să primească soluții gata formulate din exterior.

De exemplu, în locul unei afirmații directe precum „trebuie să îți organizezi mai bine timpul”, o întrebare de tipul „cum ți-ai planificat săptămâna și ce anume te-a împiedicat să respecti planul?” îl implică activ pe elev în evaluarea propriului comportament. Acest tip de abordare stimulează gândirea reflexivă și dezvoltarea conștientizării asupra propriilor obiceiuri de învățare.

Sunt deosebit de utile întrebările deschise, care nu pot primi un răspuns simplu de tip „da” sau „nu”, întrebările care solicită exemple concrete din experiența elevului, precum și cele orientate spre acțiune, de tipul „care ar fi primul pas pe care îl poți face?”. Astfel de formulări contribuie la dezvoltarea capacității de autoanaliză, autoreglare și planificare.

Un mentor eficient este, așadar, reținut în a oferi sfaturi directe și generos în formularea de întrebări relevante. În timp, această abordare contribuie la formarea unui elev autonom, capabil să își pună singur întrebările potrivite și să își gestioneze în mod responsabil propriul proces de învățare.

Pasul 5. Articularea instrumentelor ghidului în practica de mentorat

Un mentorat eficient presupune capacitatea profesorului de a integra în mod flexibil instrumentele oferite de prezentul ghid, în funcție de nevoile concrete ale elevului. Capitolele anterioare propun o serie de resurse și strategii care pot fi mobilizate diferențiat,

în funcție de tipul dificultății identificate în cadrul discuțiilor de mentorat. Astfel, dificultățile de învățare și de metodă pot fi abordate prin instrumentele prezentate în capitolele 1 și 6, în timp ce problemele legate de organizarea activității și tendința de amânare pot fi gestionate cu sprijinul reperelor din capitolul 2.

În mod similar, situațiile în care elevul manifestă un nivel scăzut de motivație pot fi explorate prin demersurile propuse în capitolul 4, iar dificultățile de natură emoțională pot fi abordate în limitele și cu instrumentele prezentate în capitolul 8. În ceea ce privește orientarea școlară și profesională, deciziile privind traseul viitor al elevului pot fi susținute prin instrumentele și exercițiile din capitolul 11. În acest fel, ghidul oferă un cadru integrat de intervenție, care acoperă principalele dimensiuni ale parcursului educațional.

Competența mentorului nu constă însă în aplicarea mecanică sau uniformă a acestor instrumente, ci în capacitatea de a realiza o evaluare corectă a situației fiecărui elev și de a selecta intervenția cea mai potrivită. Această adaptare presupune discernământ profesional, flexibilitate și o bună înțelegere a contextului individual.

În acest proces, portofoliul elevului (capitolul 10) constituie un suport important, oferind o imagine documentată asupra evoluției acestuia în timp. Utilizat în cadrul întâlnirilor de mentorat, acesta facilitează analiza progresului, identificarea dificultăților recurente și fundamentarea deciziilor privind strategiile de sprijin. Astfel, instrumentele ghidului devin parte integrantă a unei practici coerente de mentorat, centrate pe nevoile reale ale elevului.

Pasul 6. Retragera treptată și evaluarea propriei intervenții

Pe măsură ce elevul își dezvoltă autonomia în învățare și în luarea deciziilor, rolul mentorului se modifică în mod natural. Intervenția acestuia se reduce treptat, într-un proces deliberat de transfer al responsabilității, de la stabilirea obiectivelor și planificarea pașilor, către monitorizarea și autoreglarea realizate de elev. Scopul acestui demers este ca elevul să ajungă să își gestioneze independent procesul de învățare, utilizând strategiile și reperele construite împreună cu mentorul.

În paralel cu acest proces de retragere progresivă, mentorul este chemat să își analizeze constant propria practică. Această autoevaluare vizează aspecte precum nivelul de autonomie dobândit de elev, calitatea relației de mentorat și riscul apariției unei dependențe de sprijinul extern. De asemenea, presupune reflecția asupra eficienței intervențiilor utilizate și identificarea modalităților prin care acestea pot fi îmbunătățite.

O astfel de reflecție profesională nu are un caracter formal sau ocazional, ci reprezintă o componentă esențială a dezvoltării continue a competenței de mentor. În același timp, prin modelul de autoanaliză și ajustare pe care îl oferă, mentorul contribuie indirect la formarea elevului în spiritul autoevaluării și al responsabilității față de propriul parcurs educațional.

12.5. Aplicație: conducerea unei întâlniri individuale de mentorat

Destinatar: cadrul didactic-mentor.

Cadru: întâlnire individuală periodică cu elevul, cu durata orientativă de 20–30 de minute.

Suport: fișa de observație (instrumentul 12.6.1), portofoliul elevului (capitolul 10).

Structură orientativă a întâlnirii:

- 1. Deschiderea (2–3 min).** Restabilirea contactului și reluarea firului: „Ce s-a întâmplat de la ultima noastră discuție? Cum ai stat cu ce ți-ai propus?” Tonul este al unei conversații, nu al unei verificări.
- 2. Ascultarea (5–7 min).** Elevul expune situația; mentorul ascultă fără a întrerupe, intervenind prin întrebări deschise pentru a înțelege, nu pentru a corecta. Se rezistă tentației de a oferi prematur soluții.

- 3. Clarificarea (3–5 min).** Se definește împreună dificultatea ori obiectivul, cât mai concret: nu „mă descurc greu la matematică”, ci „pierd puncte constant la problemele de geometrie”. Diagnoza precisă condiționează intervenția adecvată.
- 4. Explorarea soluțiilor (5–7 min).** Prin întrebări, mentorul îl conduce pe elev să formuleze el însuși posibile soluții, mobilizând, după caz, instrumentele ghidului. Soluția propusă de elev are o probabilitate de aplicare net superioară celei impuse.
- 5. Stabilirea pașilor (3–5 min).** Se convin unul-doi pași concreți, asumați de elev, cu termen și cu modalitate de verificare la întâlnirea următoare. Puțini pași, dar realiști și verificabili.
- 6. Închiderea (2 min).** Sinteza celor convenite și o notă de încurajare întemeiată pe ceva concret (un progres real, o reușită), iar nu o formulă generică. Consemnarea pe fișa de observație.

Recomandare de utilizare: structura este orientativă, nu rigidă; ea se adaptează elevului și momentului. Constanta care se cere însă păstrată este raportul dintre ascultare și sfat - în favoarea celei dintâi - și caracterul concret și verificabil al pașilor convenite, fără de care întâlnirea riscă să rămână o conversație plăcută, dar fără urmări.

12.6. Instrumente practice

12.6.1. Fișă de observație a elevului (pentru mentor)

Document de lucru al mentorului, completat și actualizat la fiecare întâlnire; se păstrează cu respectarea confidențialității și a normelor privind protecția datelor.

Elevul / clasa	
Puncte tari observate (cu exemple)	
Dificultăți recurente (de metodă / organizare / motivație / emoționale)	
Evoluție de la întâlnirea anterioară	
Obiective și pași convenite	
Instrumente ale ghidului mobilizate	
Aspecte care necesită atenție / eventuală îndrumare către alte resurse	

12.6.2. Repere pentru conducerea discuției de mentorat: a face / a evita

RECOMANDABIL	DE EVITAT
A asculta integral, înainte de a interveni	A întrerupe pentru a oferi imediat soluția
A pune întrebări deschise	A formula afirmații și prescripții

RECOMANDABIL	DE EVITAT
A conduce elevul să găsească soluția	A rezolva problema în locul elevului
A conveni pași concreți și verificabili	A încheia cu îndemnuri generale („fii mai serios”)
A încuraja pe temei concret	A lăuda generic ori a moraliza
A respecta confidențialitatea și autonomia	A relata altora confidențele elevului
A recunoaște limitele rolului și a îndruma	A interveni în chestiuni ce reclamă specialiști

12.6.3. Grilă de autoevaluare a practicii de mentorat

Instrument de reflecție al mentorului asupra propriei activități, utilizabil periodic.

Criteriu	Frecvent	Uneori	De ameliorat
Am construit o relație în care elevul aduce problemele reale, nu cele convenabile			
Ascult mai mult decât vorbesc în întâlnirile de mentorat			
Pun întrebări care dezvoltă autonomia, în loc să ofer soluții de-a gata			
Cunosc evoluția elevului și o consemnez sistematic			
Pașii conveniți sunt concreți, asumați de elev și verificați			
Îmi retrag treptat sprijinul pe măsură ce elevul devine autonom			
Recunosc situațiile care depășesc rolul meu și îndrum către resursa potrivită			
Respect confidențialitatea și autonomia elevului			

12.6.4. Repere pentru întâlnirile de grup de mentorat

- Întâlnirile de grup completează, dar nu înlocuiesc întâlnirile individuale: ele valorifică sprijinul reciproc între elevi (capitolul 7), dar nu permit abordarea aspectelor personale.
- Grupul se menține restrâns (4–6 elevi), pentru a permite participarea fiecăruia și păstrarea unui climat de încredere.
- Se stabilesc de la început reguli de funcționare: respect reciproc, confidențialitatea celor discutate în grup, dreptul fiecăruia de a se exprima.
- Mentorul facilitează, nu domină: rolul său este de a structura schimbul și de a-l menține constructiv, lăsând elevii să contribuie.
- Aspectele individuale sensibile se rezervă întâlnirilor individuale; grupul abordează teme comune (metode, organizare, pregătire pentru examen).

12.7. Din experiența proiectului

Activitățile de mentorat și tutorat desfășurate în cadrul proiectului „Inovație pentru educație la Moisil Timișoara” au oferit cadrelor didactice implicate oportunitatea unei experiențe directe cu specificul acestui tip de intervenție educațională și au confirmat o parte semnificativă dintre reperele teoretice prezentate anterior. Una dintre observațiile centrale a fost aceea că trecerea de la rolul tradițional de profesor la cel de mentor nu se produce automat și nici rapid, ci presupune o reconfigurare a modului de raportare la elev. Această

schimbare implică o deplasare a accentului de la transmiterea conținuturilor și evaluarea acestora către ascultarea activă, înțelegerea contextului individual al elevului și sprijinirea procesului său de învățare, ceea ce necesită timp, exercițiu și disponibilitate de reflecție profesională.

S-a constatat, în mod constant, că relația de încredere reprezintă condiția esențială a funcționării reale a mentoratului. În situațiile în care elevii au perceput întâlnirile ca pe o extensie a evaluării școlare, comunicarea a rămas superficială, iar dificultățile reale au fost rareori aduse în discuție. În schimb, acolo unde s-a construit un climat de siguranță relațională, bazat pe ascultare, consecvență și respectarea confidențialității, elevii au început să își exprime deschis problemele, incertitudinile și blocajele de învățare. Acest lucru a permis intervenții mai bine direcționate și un sprijin mai adecvat nevoilor reale ale fiecărui elev.

O altă concluzie importantă desprinsă din experiența proiectului privește eficiența demersului centrat pe întrebări, în raport cu oferirea directă de soluții. S-a putut observa că elevii care au fost ghidați să își formuleze singuri răspunsurile și planurile de acțiune au manifestat un grad mai mare de asumare și au aplicat cu mai multă consecvență soluțiile identificate. În acest sens, rolul mentorului s-a dovedit a fi mai degrabă acela de facilitator al reflecției decât de furnizor de răspunsuri, ceea ce consolidează autonomia elevului și capacitatea acestuia de autoreglare.

Nu în ultimul rând, experiența acumulată a evidențiat o transformare semnificativă a relației educaționale în ansamblu. Cadrele didactice implicate au raportat o cunoaștere mai profundă a elevilor și o calitate superioară a interacțiunii cu aceștia, efecte resimțite nu doar în cadrul sesiunilor de mentorat, ci și în activitatea de la clasă. Această observație permite formularea unei concluzii cu valoare generală: mentoratul nu este doar un sprijin oferit elevului, ci și o practică ce contribuie la dezvoltarea profesională a profesorului, consolidând o relație educațională mai autentică, fundamentată pe încredere, dialog și cunoaștere reciprocă.

12.8. Recomandări de sinteză pentru profesorul mentor

- Așezați relația înaintea intervenției: niciun instrument nu produce efecte în absența încrederii. Investiți, de la început, în ascultare, constanță și confidențialitate.
- Întrebați mai mult decât sfătuiți: deplasați, prin întrebare, responsabilitatea gândirii către elev. Soluția pe care elevul o formulează singur are cele mai mari șanse de a fi aplicată.
- Urmăriți autonomia, nu dependența: retrageți sprijinul pe măsură ce elevul devine capabil. Un mentorat reușit se face, în timp, tot mai puțin necesar.
- Diagnosticați înainte de a interveni: identificați natura dificultății - de metodă, organizare, motivație, emoțională ori de orientare - și mobilizați instrumentul corespunzător din ghid, în loc să aplicați o intervenție uniformă.
- Cunoașteți-vă limitele și acționați la ele: îndrumați către consilierul școlar, către specialiști ori către familie situațiile care depășesc rolul didactic. Recunoașterea limitei este o componentă a competenței, nu o deficiență.
- Reflectați asupra propriei practici: evaluați-vă periodic intervenția (instrumentul 12.6.3) și ameliorați-o. Mentorul care își examinează propria activitate oferă, totodată, elevului un model de autoreglare.
- Colaborați: mentoratul se exercită în rețea - împreună cu dirigintele, cu ceilalți profesori, cu consilierul școlar și cu familia. Coerența sprijinului în jurul elevului îi sporește considerabil eficacitatea.

12.9. Întrebări frecvente ale cadrelor didactice

„Mentoratul nu presupune un timp pe care, realist, nu îl avem?” Constrângerea de timp este reală și nu trebuie minimalizată. Mentoratul eficient nu reclamă însă, neapărat, întâlniri lungi și numeroase: o întâlnire individuală scurtă, de 20–30 de minute, dar regulată și bine structurată (secțiunea 5), produce efecte superioare unor discuții ample, dar ocazionale. De asemenea, întâlnirile de grup (instrumentul 12.6.4) permit valorificarea timpului pentru teme comune, rezervând întâlnirile individuale aspectelor care le reclamă.

„Cum procedez cu un elev care refuză comunicarea?” Refuzul comunicării este, frecvent, expresia unei neîncrederi ori a unei experiențe anterioare nefavorabile, iar nu a relei-voințe. Răspunsul constă în răbdare și în consecvență: relația de încredere se construiește în timp, prin atitudini repetate, nu se obține printr-o singură întâlnire. Presiunea este contraproductivă; disponibilitatea constantă, chiar dacă inițial pare fără ecou, deschide, de regulă, în cele din urmă, comunicarea. Dacă reticența persistă și se asociază altor semnale îngrijorătoare, se impune colaborarea cu dirigintele și cu consilierul școlar.

„Care este limita dintre mentorat și consiliere psihologică?” Mentoratul privește sprijinirea învățării și a dezvoltării elevului în context școlar; consilierea psihologică abordează suferința psihică și dificultățile care reclamă competențe de specialitate. Limita se atinge atunci când dificultățile elevului depășesc planul școlar - suferință emoțională intensă ori persistentă, probleme familiale grave, semne care sugerează necesitatea unei intervenții specializate. În aceste situații, rolul mentorului nu este de a interveni, ci de a observa, de a nu minimaliza și de a îndruma, cu tact, către consilierul școlar ori către specialist.

„Cum evit ca elevul să devină dependent de sprijinul meu?” Prin aplicarea consecventă a principiului retragerii treptate a sprijinului: transferați elevului, progresiv, responsabilitatea - de la stabilirea obiectivelor la monitorizarea propriului progres. Privilegiați întrebarea în defavoarea soluției oferite de-a gata și evaluați periodic dacă elevul devine mai autonom. Dependența se instalează atunci când mentorul rezolvă în locul elevului; autonomia, atunci când îl conduce să rezolve singur.

„Pot fi mentor pentru un elev căruia îi predau și pe care îl evaluez?” Da, însă cu conștiința tensiunii dintre roluri. Elevul poate ezita să își dezvăluie dificultățile cuiva care îl și notează. Atenuarea acestei tensiuni presupune o distincție clară a contextelor - întâlnirea de mentorat nu este o evaluare - și garantarea efectivă a faptului că dificultățile mărturisite în cadrul mentoratului nu se răsfâng asupra aprecierii școlare. Transparența privind această distincție, comunicată elevului, susține încrederea pe care se întemeiază întregul demers.

12.10. Concluzie

Rolul profesorului mentor încununează și unifică demersul întregului ghid: toate strategiile și instrumentele propuse în capitolele precedente își găsesc finalitatea în relația prin care un cadru didactic însoțește elevul către autonomia în învățare. Acest rol se distinge de cel de profesor și de cel de evaluator nu prin opoziție, ci prin completare - el adaugă activități didactice o dimensiune individualizată, centrată pe persoana care învață și pe procesul ei. Exercițierea sa competentă presupune o relație întemeiată pe încredere, prevalența întrebării asupra sfatului, urmărirea consecventă a autonomiei elevului și conștiința limitelor proprii. Așa cum a confirmat experiența proiectului, mentoratul nu îmbogățește numai parcursul elevului, ci și pe cel al profesorului, reasezând relația educațională pe temeiul cunoașterii reciproce. În definitiv, dincolo de pregătirea pentru un examen, miza acestei însoțiri este una mai înaltă: aceea de a forma un tânăr capabil să își conducă singur învățarea - și, prin ea, propriul drum.

Bibliografie selectivă

- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. Editura Trei, București.
- Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Editura Polirom, Iași.
- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (ed. a 3-a). Macmillan College Publishing, New York.
- Wong, H. K., Wong, R. T. (2009). *The First Days of School: How to Be an Effective Teacher*. Harry K. Wong Publications, Mountain View.