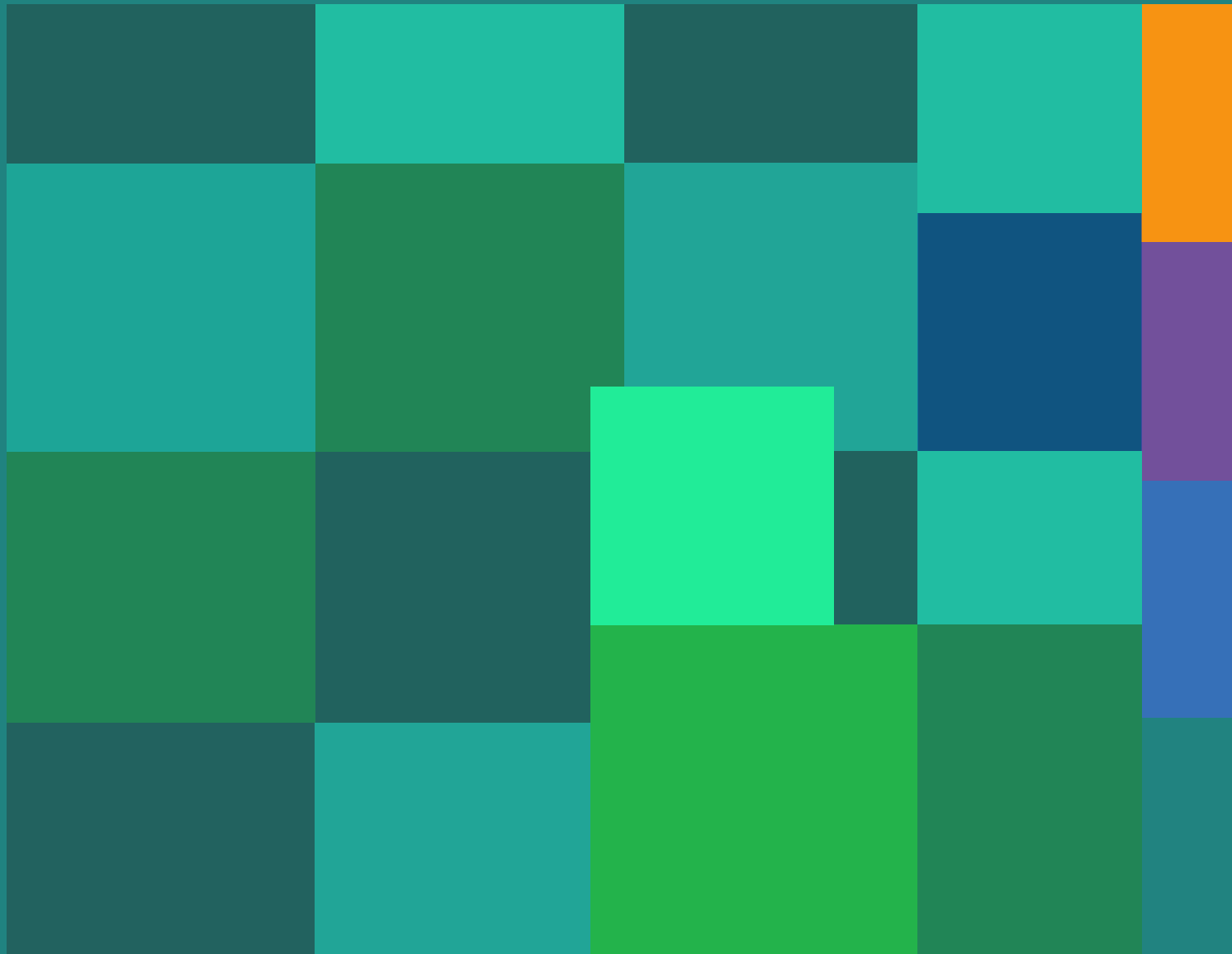




MINISTERUL EDUCAȚIEI

CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI
ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE



Liceenii din România

IMPLICAREA ȘI

AUTONOMIA LICEENILOR

Editura Centrului Național de Politici
și Evaluare în Educație
București, 2024
ISBN 978-606-8966-46-5



MINISTERUL EDUCAȚIEI

CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI
ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE

Liceenii din România

IMPLICAREA ȘI AUTONOMIA LICEENILOR

București, 2024

Coordonatori:

Laura Elena Căpiță, Simona A. Pascal, Adela Țăranu

Colectivul de autori (în ordine alfabetică):

**Carmen Bălășoiu, Carmen Gabriela Bostan, Luminița Catană,
Laura Elena Căpiță, Monica Cuciureanu, Angelica Mihăilescu, Adrian Mircea,
Simona A. Pascal, Adela Țăranu**

Echipa care a participat la colectarea datelor (în ordine alfabetică):

**Otilia Apostu, Carmen Bălășoiu, Carmen Bostan, Luminița Catană,
Laura Căpiță, Monica Cuciureanu, Ciprian Fartușnic, Irina Horga,
Angelica Mihăilescu, Adrian Mircea, Miruna Miulescu, Cornelia Novak,
Simona Pascal, Loredana Pătrășcoiu, Andreea Scoda, Lucian Voinea**

Prelucrări statistice:

Cornelia Novak

Prelucrarea răspunsurilor deschise cu aplicația Nvivo:

Veronica Torcărescu

Tehnoredactare și design:

Cristina Valentina Slovineanu

Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație, București 2024

ISBN: 978-606-8966-46-5

Mulțumim conducerii unităților de învățământ liceal și cadrelor didactice care au sprijinit procesul de colectare a datelor cantitative și calitative care au stat la baza acestui studiu.

Acest raport național nu poate fi reprodus parțial sau integral, fără acordul scris obținut în prealabil de la Unitatea de Cercetare în Educație.

Cuprins

Rezumat	7
Introducere	17
Capitolul 1 Metodologia de cercetare	19
Capitolul 2 Cadrul conceptual al cercetării	27
Capitolul 3 Rezultatele cercetării	36
3.1. Percepția generală privind implicarea și autonomia în învățare a liceenilor ..	36
3.1.1. Factori care conturează nivelul implicării liceenilor în învățare	36
3.1.2. Factori care susțin dezvoltarea autonomiei liceenilor în învățare	39
3.2. Climatul școlar și învățarea	40
3.2.1. Percepțiile liceenilor asupra stării de bine și a climatului specific din școala lor	41
3.2.2. Percepțiile profesorilor și ale directorilor asupra stării de bine și a climatului specific din liceu	46
3.3. Rolurile dezirabile în relație cu învățarea	48
3.3.1. Profilul liceanului care învață	48
3.3.2. Profilul profesorului care sprijină învățarea	50
3.4. Gestionarea parcursul școlar de către liceeni	54
3.4.1. Utilizarea timpului de învățare	54
3.4.2. Suportul acordat liceenilor în învățare	55
3.4.3. Pregătirea liceenilor pentru examenul de bacalaureat	63
3.5. Participarea liceenilor la viața școlii	67
3.5.1. Participarea la activități extrașcolare	67
3.5.2. Participarea la activități asociative și luarea deciziilor	70
3.5.3. Reglementarea activității în școală și respectarea dreptului de participare	73
3.6. Perspectivele liceenilor asupra reușitei școlare	76
3.6.1. Satisfacția față de rezultatele școlare	77
3.6.2. Factori asociați reușitei școlare	79
3.7. Propunerile liceenilor de îmbunătățire a mediului școlar	82
Capitolul 4 Concluzii și recomandări	84
Bibliografie	97
Anexe	107

TABELE

Tabel 1. Întrebări de cercetare și dimensiuni de analiză	20
Tabel 2. Caracteristici ale eșantionului proiectat și ale eșantionului realizat	23
Tabel 3. Distribuția eșantionului de elevi în funcție de domiciliul propriu și de mediul de rezidență al liceului	24
Tabelul 4. Satisfacția față de rezultatele obținute, în funcție de preferința față de profilul de studiu urmat, frecvența școlară, media generală în anul anterior, anul de studiu, percepția asupra sprijinului primit în învățare	78

FIGURI

Figura 1. Distribuția eșantionului de elevi pe regiuni de dezvoltare	24
Figura 2. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării	37
Figura 3. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării	37
Figura 4. Răspunsurile elevilor cu privire la elementele care pot favoriza învățarea	39
Figura 5. Răspunsurile elevilor cu privire la elementele care pot favoriza învățarea	40
Figura 6. Răspunsurile liceenilor cu privire la climatul școlar	42
Figura 7. Răspunsurile liceenilor în legătură cu ceea ce nu le place la școală	44
Figura 8. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării ...	59
Figura 9. Răspunsurile liceenilor cu privire la modalitățile de pregătire pentru examenul de bacalaureat	64
Figura 10. Răspunsurile liceenilor privind implicarea în activitățile extrașcolare	69
Figura 11. Răspunsurile liceenilor privind implicare elevilor în activități asociative	71
Figura 12. Răspunsurile liceenilor cu privire la respectarea drepturilor copilului în liceele din România	74
Figura 13. Mediile generale obținute de elevii din liceele din România	77
Figura 14. Gradul de satisfacție al elevilor privind rezultatele școlare	77
Figura 15. Răspunsurile liceenilor privind importanța factorilor care îi ajută să obțină rezultate școlare bune	82
Figura 16. Opiniile elevilor cu privire la îmbunătățirea mediului școlar	83

Rezumat

Scopul cercetării a fost acela de a identifica tendințe de implicare și autonomie ale experienței școlare a elevilor de liceu, prin explorarea aspectelor referitoare la calitatea învățării, timpul școlar și relevanța curriculumului implementat.

Metodologia cercetării

Grupul-țintă a fost format din elevi de liceu, reprezentanți ai elevilor la nivelul unităților de învățământ selectate, profesori de liceu și directori de liceu.

Designul cercetării a cuprins următoarele metode: o sinteză a publicațiilor din literatura de specialitate, sub forma unui cadru conceptual, pe tema aleasă; o cercetare cantitativă (anchetă pe bază de chestionar aplicat online); o analiză calitativă sub formă de interviuri (cu directori de liceu și cu reprezentanți ai elevilor la nivelul liceelor vizitate) și focus-grupuri organizate cu profesori și liceeni din respectivele unități de învățământ.

Caracteristicile eșantionului ales pentru cercetarea calitativă: setul de instrumente calitative a fost aplicat la nivelul a 10 unități de învățământ liceal, acoperind toate cele opt regiuni de dezvoltare și toate filierele și specializările corespunzătoare învățământului secundar superior.

Caracteristicile eșantionului ales pentru cercetarea cantitativă: chestionarul adresat liceenilor a fost aplicat pe un **eșantion reprezentativ la nivel național** pentru populația de elevi din învățământul liceal, public și privat. Astfel, au fost validate datele a 3375 de respondenți cu statutul de elev, din 237 de unități de învățământ.

Principalele rezultate, pe dimensiuni de analiză

Percepția generală privind implicarea și autonomia în învățare

- Mai mult de jumătate dintre liceeni au precizat că își stabilesc adesea propriile obiective de învățare, se implică în stabilirea propriului program de învățare, dețin metode și modalități particulare pentru a învăța la diferite discipline; implicarea elevilor în procesul de învățare are legătură cu percepția elevilor privind importanța notelor.
- Majoritatea elevilor așteaptă, de cele mai multe ori, ca profesorul să noteze sau să corecteze tema predată. De asemenea, aceștia preferă ca profesorul să îi ajute să identifice greșelile făcute și să le corecteze.
- Cu toate că 84% dintre liceeni preferă ca profesorul să le explice în clasă toate informațiile, pentru a (le) putea învăța, aproximativ 70% dintre elevi consideră că, de cele mai multe ori, învață mai bine atunci când lucrează pe cont

propriu. În plus, în majoritatea cazurilor, liceenii învață mai bine atunci când aplică informațiile teoretice în situații practice (80,5%).

- Mai mult de jumătate dintre elevii de liceu consideră că sunt frecvente situațiile în care învață mai bine cu sprijinul profesorului și susțin că ascultarea cu atenție a ceea ce spune cadrul didactic în timpul lecțiilor îi ajută deseori să obțină rezultate școlare mai bune.

- Aproape jumătate dintre liceeni se informează, deseori, pe cont propriu, din diferite surse, în plus față de temele date de profesor și peste 80% dintre elevi utilizează frecvent resurse de pe internet în acest scop.

- În privința autoevaluării, aproximativ 74% dintre elevii de liceu consideră că dețin propriile modalități de a testa cât de bine au învățat.

Climatul școlar și starea de bine în școală

- Liceenii respondenți la chestionar au avut tendința de a oferi răspunsuri predominant „pozitive”, aproximativ 57% dintre ei declarând că școala lor oferă *„un mediu cooperant între elevi, între elevi și profesori, care ne asigură o stare de bine”*. Chiar și așa, unul din cinci respondenți a admis existența unui *„mediu foarte competitiv, stresant, ce pune presiune asupra elevilor”*.

- De cele mai multe ori, starea de bine (sau de rău) a elevului a fost asociată cu situația relației sale cu profesorii, ieșind în evidență mult mai pregnant aspectele disfuncționale, de care se simt afectați. Din rândul situațiilor neplăcute care li s-au întâmplat în cadrul orelor de liceu, liceenii chestionați au indicat în mai mare măsură trei categorii de probleme care au întrunit acordul a circa o treime (sau chiar mai mult) dintre participanții la ancheta noastră: 1. percepția devalorizării/a desconsiderării propriilor opinii, interese sau nevoi din partea școlii 2. percepția arbitrariului, a neobiectivității sau a lipsei transparenței în evaluare din partea unor profesori 3. percepția supraîncărcării, a presiunii exercitate prin sarcinile trasate de cadrul didactic.

- Când abordează tipul de activități sau de metode care le aduc satisfacții și pe care le-ar dori practicate în mai mare măsură, liceenii aduc în discuție, cel mai frecvent, activitățile extrașcolare – de tipul: excursii, concursuri, vizite în străinătate și schimburi de experiență cu alte școli, voluntariate, cluburi educative, teatru, cenecluri etc. – și pe activitățile practice și interactive, eventual mediate de noile tehnologii.

- Din punct de vedere al acțiunilor concrete pe care profesorii respondenți susțin că le întreprind pentru construirea unui climat prietenos pentru elevii de liceu, sunt menționate grija pentru organizarea ergonomică atrăgătoare a ambiantului educativ, flexibilitatea în adaptarea la cerințele exprimate de elevi și în acordarea permisiunilor solicitate (pe care alți profesori nu le acordau), preocuparea pentru ca aceștia să se poată simți acceptați și neîngrădiți, interesul activ arătat pentru problemele celor care absentează sau ale celor care au nevoie de sprijin, disponibilitatea pentru discuții informale înaintea intrării în lecție,

utilizarea sporită a mijloacelor noilor tehnologii la clasă, organizarea de activități extrașcolare „foarte bine văzute de copii”, politica „ușilor deschise” la anumite clase cu profiluri speciale, de tip vocațional.

Roluri dezirabile în relație cu învățarea

■ Profesorii participanți la cercetare au portretizat în maniere diverse elevul care învață. O bună parte dintre profesorii intervievați au încercat să traseze profilul elevului „bun”, dezirabil (dar și al unei întregi „clase bune”): cel pentru care învățarea școlară mai reprezintă încă o valoare înaltă, care este bine format și motivat din familie, care dovedește seriozitate, dar și curiozitate epistemică, adică nu se raportează la note, la sancțiuni și la recompense facile, care nu memorează și nu reproduce mecanic sau, mai curând, care a reușit să-și autoregleze învățarea prin interiorizarea constrângerilor impuse mai întâi din afară. „Elevul care învață” este văzut drept cel care nu absentează, manifestă bunăvoință, o minimă inițiativă și disponibilitate la efort, este cooperant, activ și receptiv la stimulii didactici, silitor și avid de progres continuu, potrivit aptitudinilor și ritmului personal.

■ Mergând mai departe, unii profesori) au dus exercițiul de proiecție a elevului care învață până la creionarea unui portret al elevului ideal, specific mai degrabă unor clase de excelență, cu educabili de top, cu care poți tinde către gradul maxim de realizare a obiectivelor educaționale. Astfel, elevul configurat în câteva intervenții din focus-grup se evidențiază printr-un comportament autonom, participativ, contributor și creativ, capabil să interpreteze, să transfere și să aplice cunoștințele, care să ducă învățarea la nivelul superior de studiu, chiar până la a deveni un mic „cercetător”, apoi, încă mai mult decât atât, un generator de emulație împreună cu colegii săi. În plus, cadrele didactice aspiră către un licean care să fie sânguincios, perseverent, matur intelectual, reflexiv, preocupat de strategii de metacogniție, angajat conștient în propria sa transformare intelectuală și responsabil de propria sa formare.

■ Când abordează tema învățării, elevii se mai declară interesați de activitățile de ordin practic, de activități nonformale și mai puțin de căutarea unui suport pentru problemele legate de dobândirea unor metode și tehnici de învățare sau de ordin psiho-emoțional.

■ În general, elevii de liceu investigați se orientează aproape exclusiv spre disciplinele de care sunt interesați în raport cu susținerea examenului de bacalaureat sau a unei eventuale admiteri la facultate.

Pe baza răspunsurilor formulate, remarcăm că expresia „a învăța pentru tine” nu mai înseamnă pentru elevul de azi a descoperi în mod activ, cu sprijinul profesorului, folosul intrinsec și bucuria dezinteresată a cunoașterii, ci a instrumenta mijloacele formale puse la dispoziție de sistemul educațional pentru a-ți îndeplini obiectivele individuale.

Această situație este conștientizată extrem de lucid și de către cei mai mulți profesori, care subliniază că liceenii „*Ne întreabă mereu de ce trebuie să învețe una și alta*”.

- Răspunsurile elevilor care au completat chestionarul confirmă rezultatele studiilor care au stabilit asocieri între relațiile de sprijin din cadrul școlii și succesul academic (Dixon, 2011; Hărăguș et al., 2014). Cel mai mare sprijin recunoscut de către elevi este cel acordat de către profesori, în procesul de învățare. De asemenea, aspectul relațional-emoțional, care mediază relația elevului cu efortul învățării este confirmat prin răspunsurile la chestionar, dar și în discuțiile cu elevii. Astfel, aceștia sunt mult mai predispuși să internalizeze valorile și recomandările persoanelor de care se simt atașați.

- Din răspunsurile liceenilor se poate alcătui un inventar al comportamentelor profesorului care oferă suport în învățare. Efectele unui astfel de comportament sunt multiple, cel mai important fiind considerat faptul că profesorii contribuie la recâștigarea încrederii unor elevi cu privire la succesul lor în învățare.

- Elevii de liceu au comentat comportamentele diferite ale profesorilor, apreciind în mod deosebit efortul de a explica („Profesorul care își rupe din timpul lui, explică, face cât mai multe exerciții, rămâne în urmă cu materia, până când toți elevii înțeleg”).

Utilizarea timpului de învățare

- Timpul alocat învățării și programul foarte încărcat la școală sunt identificate ca dificultăți de către liceeni - faptul că sunt multe ore zilnic, cu discipline diferite, pe care elevii nu au timp să le aprofundeze, varietatea devenind o piedică în aprofundarea tematicilor abordate.

- O parte a profesorilor consideră că timpul de învățare este un factor de stres pentru elevi, iar printre consecințe se numără faptul că „elevii se pierd pe drum”. Prin urmare, ei evită să ceară rezolvarea unor teme acasă, deoarece „în momentul în care dai prea mult, nu numai că nu ai făcut absolut nimic și eu chiar vreau să știe ceva... ”.

- Pentru reprezentanții elevilor, timpul de învățare este relaționat cu cantitatea de teme primite pentru acasă.

- Unii elevi de liceu conștientizează faptul că, pentru a deveni mai eficienți în învățare, este necesar să investească mai mult timp și atenție, să renunțe la amânarea realizării sarcinii de învățare, să investească mai multă răbdare și concentrare la lecție, să fie mai riguroși în învățare și să își dezvolte nivelul motivației, în cazul anumitor discipline.

Sprijinul în învățare

- Potrivit opiniilor exprimate de către elevi, principalele aspecte care contribuie la motivația pentru învățare includ planurile de viitor, dezvoltarea personală, stima de sine, recompensele financiare și componente ale învățării socio-emoționale (de exemplu, modul plăcut de predare, empatia din relația profesor-elev).

- Din perspectiva liceenilor, un profesor bun explică pe înțelesul lor; trezește curiozitatea, verifică înțelegerile elevilor și adaugă noi explicații, dacă identifică

neînțelegeri; abordează teme relevante pentru viața reală a elevilor; este un bun comunicator; îmbină exigența cu stilul deschis; este pasionat de profesia pe care o are; inspiră pasiune pentru disciplina pe care o predă, ajungând ca elevii să o îndrăgească.

- Elevii consideră că principalele dificultăți de învățare sunt următoarele: timpul alocat învățării și programul foarte încărcat la școală; predarea care nu acordă atenție înțelegerii; capacitatea redusă de empatie a unor profesori și modul cum se adaptează nivelului clasei; dificultăți apărute ca o consecință a învățării online.

- Profesorii intervievați au punctat faptul că, la nivel general, atitudinea adolescenților față de învățare se modifică pozitiv în clasa a XII-a, pentru disciplinele de examen, după simulările organizate la nivel național. De aceea, și sprijinul în învățare pentru acești elevi se diversifică, prin oferta pe care o fac orele remediale sau prin pregătire suplimentară, inclusiv prin intermediul unor programe naționale, așa cum este proiectul ROSE.

- Procentul elevilor care participă la meditațiile oferite de școală este de aproape 25% (sunt mai mult cu 5% elevii care învață în mediul rural și participă la pregătirea suplimentară oferită de școală), iar cel al elevilor care se pregătesc pe cont propriu este de aproximativ 61% (sub 1% procent diferență între elevii care învață în mediul urban și cei care învață în mediul rural).

- Profesorii consideră că unii elevi de liceu pot să-și schimbe atitudinea față de învățare și identifică strategii pe care le-au utilizat. Sunt menționate discuțiile amicale profesor-elev; implicarea elevului și delegarea anumitor sarcini de răspundere care pot contribui la schimbarea atitudinii față de școală, iar în situații excepționale, schimbarea colectivului clasei. Pentru unii elevi funcționează adoptarea de către profesor a unor comportamente mai autoritare.

- Profesorii și directorii consideră că părinții ar trebui să se implice mai mult în susținerea învățării, în școală și acasă (această opinie nu se regăsește în răspunsurile elevilor participanți la interviurile de grup). În privința elevilor care au completat chestionarul, doar 12% declară că apelează la sprijinul părinților când învață pentru examenul de bacalaureat.

- O parte a răspunsurilor formulate de către liceeni poate contura un anumit parcurs al ajutorului în învățare: în general, elevii apelează la colegi (demersul de tip *peer learning*) și apoi la profesorii de la clasă sau la cei care îi meditează; internetul este prima sursă de ajutor pe care o menționează.

- Când sunt în situația de a acorda ajutor personalizat, profesorii acordă o atenție mai mare elevilor cu dificultăți în învățare, prin organizarea de ore remediale. De asemenea, ei sunt preocupați și de elevii cu performanțe înalte, pe care îi îndrumă prin intermediul referințelor bibliografice sau a unor activități dedicate, desfășurate în școală sau cu instituții partenere.

- Motivele dificultăților de învățare, în opinia unora dintre directori, se referă la interacțiunea didactică, dar și la lipsa interesului liceenilor pentru diferitele discipline studiate.

- Profesorii și reprezentanții elevilor împărtășesc opinii comune în privința provocărilor cărora trebuie să le facă față liceenii, considerând că acestea sunt generate de factori, precum telefonul, anturajul. Anumiți distractori, așa cum sunt lipsa de control și dezinteresul unor părinți față de școală sunt invocați doar de către profesori.

Pregătirea pentru examenul de bacalaureat

- Puțin peste jumătate din numărul elevilor (respectiv 61,3%) care se pregătesc pentru susținerea examenului de bacalaureat, preferă pregătirea individuală în locul altor forme de pregătire, iar 57% consideră că o modalitate eficientă de pregătire/ exersare este parcurgerea testelor și a modelelor de teste din anii anteriori. Aproape jumătate dintre liceeni se pregătesc suplimentar cu ajutorul unui profesor. Procentul elevilor care declară că nu se pregătesc pentru examenul de bacalaureat este de 11,6%.
- Când abordează structura examenului de bacalaureat, destul de mulți liceeni participanți la interviurile de grup consideră că aceasta ar trebui să fie mai flexibilă, să reflecte mai bine parcursul educațional (să fie mai bine adaptată specializării și intereselor elevului) și, eventual, planul cadru să permită o alocare a timpului de studiu în baza priorităților liceenilor aflați în această etapă a parcursului școlar.
- Mulți dintre elevii de la filiera tehnologică privesc certificatul de competențe profesionale ca pe un instrument esențial pentru integrarea lor pe piața muncii, o cale reală către angajare, spre deosebire de diploma de bacalaureat care nu este solicitată de către toți angajatorii. Din datele colectate prin chestionar, 78,3% dintre liceeni doresc să obțină certificarea în meseria pentru care se pregătesc, numai 8,4% sunt indeciși.
- În ultimii ani, școlile au oferit elevilor diverse modalități de pregătire suplimentară pentru a avea succes la examenul de bacalaureat: lucrul diferențiat în clasă, opționale de pregătire, ore de pregătire suplimentară, consolidarea temelor din programa de bacalaureat în timpul orelor de curs, exersarea modelelor de teste pentru bacalaureat (pregătire de tip învățare pentru examen). Împreună, actorii educaționali participanți la cercetare au apreciat rolul proiectul ROSE în pregătirea elevilor pentru examenul de bacalaureat.

Participarea elevilor de liceu la activități extrașcolare

- Peste 50% dintre liceenii investigați au afirmat că participă la activități extrașcolare, cu valori apropiate între cele două medii de rezidență. Principalele motivele pentru care elevii se implică în activitățile extrașcolare sunt, potrivit declarațiilor din chestionar ale acestora, utilitatea pentru viață a lucrurilor învățate (34,4%), caracterul diferit al celor învățate în raport cu ceea ce fac la școală (29,7%), mai buna colaborare cu prietenii/ colegii în contextul acestor activități (22,9%), posibilitatea completării dosarului/ portofoliului individual cu diplome de participare care ar putea fi de folos în viitor (20,9%), valorizarea

individuală (15,8%), libertatea de opțiune (15,5%). Acestea din urmă indică nevoia de afirmare și construcție identitară.

■ Oferta de activități extrașcolare din mediul urban și din cel rural nu diferă cantitativ în mod semnificativ. Prin introducerea programelor „Săptămâna altfel” și „Săptămâna verde” la nivelul întregului sistem de învățământ s-au reglementat și extins activități precum excursii, vizite, activități sportive, activități de ecologizare, plantare de copaci etc. Mulți liceeni au numit și participarea la proiectul ROSE, inițiat de Ministerului Educației.

■ Modul în care activitățile extrașcolare se propun și se aleg diferă de la o școală la alta. În școlile unde oferta de activități extrașcolare este bogată, variată și de calitate se procedează democratic la propunerea și selectarea activităților, iar în comunicare este asigurată permanent transparența. Și profesorii subliniază necesitatea cooptării elevilor în luarea deciziilor cu privire la activitățile extrașcolare propuse.

■ Profesorii subliniază, în principal, participarea la activitățile remediale (pentru a le crește liceenilor performanțele la examenul de bacalaureat) și activitățile care țin de specificul domeniului lor. Deosebit de apreciate de elevi și profesori sunt activitățile care vizează profilul de formare specific anumitor licee/ colegii.

■ Problemele semnalate de profesori în legătură cu activitățile extrașcolare sunt lipsa spațiului din anumite școli și cheltuielile suplimentare pe care aceste activități le presupun și pe care elevii, respectiv familiile lor trebuie să le acopere.

Participarea liceenilor la activități asociative

■ Răspunsurile colectate prin chestionar relevă un grad mic (13,8%) de implicare a elevilor în activități asociative (81,4% dintre elevii chestionați declară că nu participă, iar 4,8% nu au răspuns). Participarea elevilor la activități asociative este puțin mai bine reprezentată în școlile din mediul urban (14,7%), în comparație cu cele din mediul rural (12,6%).

■ La nivelul școlii, profesorii, reprezentanții elevilor, responsabili din diferitele structuri administrative specifice instituției școlare derulează acțiuni de informare a elevilor, utilizând o diversitate de canale de informare (cele digitale fiind cele mai apreciate ca eficiență) și chestionarul, ca modalitate predilectă de colectare de informații.

■ Reprezentații elevilor apreciază că interesele elevilor sunt reprezentate prin Consiliul școlar al elevilor, ei fiind cei care inventariază problemele interne și externe, participă la ședințele Consiliului de administrație al școlii, la ședințele cu părinții, la întâlniri cu șefii clasei. Sunt utilizate modalități formale și informale de comunicare și de rezolvare de probleme, precum și de stimulare a gradului de implicare a elevilor în activitățile propuse, în urma consultărilor. Ei consideră că interesul de participare este influențat de formatul colaborativ promovat de către director în școală. Reprezentații elevilor se confruntă, de asemenea, cu o lipsă de interes a unora dintre elevi față de posibilitățile de participare la activități asociative.

- Directorii școlilor participante la cercetare își afirmă interesul pentru utilizarea tuturor mecanismelor de stimulare a interesului de participare a liceenilor și, în special, a profesorilor la viața școlii.

- Aproximativ 65% dintre elevii chestionați apreciază că sunt respectate toate drepturile copilului în liceele din România. Repartizarea răspunsurilor în funcție de mediu presupune 68,5% elevi din mediul rural și 63,1% dintre cei din mediul urban.

- Dintre liceenii respondenți, 20% consideră că unele drepturi nu le sunt respectate, iar repartizarea pe medii de rezidență indică 7% pentru elevii din mediul rural și 22% pentru cei din mediul urban. Doar 1% dintre elevii chestionați consideră că nu le este respectat niciun drept, în timp ce elevii care declară că nu știu constituie 8,8% (4,8% dintre elevi nu răspund la această întrebare).

- Cele mai frecvente situații de nerespectare a drepturilor semnalate de liceeni se referă la practicile curente privind comunicarea la clasă și la exprimarea opiniei (dreptul la opinie diferită, fără consecințe asupra elevului etc.), precum și la aspecte care derivă de aici, cum ar fi angoasa, incertitudinea în raport cu învățarea, interdicția, invocarea prevederilor regulamentului în situații pe care elevii le percep ca nefiind adecvate. Elevii sunt preocupați și de calitatea mediului lor de viață asociate cu igiena, funcționalitatea și transpunerea unor idei în fapt (de exemplu, îmbunătățiri în școală sau în curtea școlii).

Reușita școlară

- Pentru 88% dintre elevii care au completat chestionarul, rezultatele școlare sunt mulțumitoare, având în vedere că aproximativ 58% dintre elevii din mediul urban și peste 48% din mediul rural declară că au mediiile generale peste 9,00.

- Factorii individuali care influențează pozitiv rezultatele școlare, în opinia reprezentanților elevilor, sunt scopurile propuse, perseverența, preferințele personale în învățare, talentele sau înclinațiile pentru anumite discipline, capacitatea și motivația pentru performanță școlară, dorința de a continua studiul într-o universitate, iar factorii cu influențe negative sunt lipsa interesului pentru școală, anturajul nepotrivit, consumul substanțelor interzise și fumatul, dorința de a obține popularitate.

- În privința succesului învățării, liceenii acordă importanță mare temelor și activităților practice, își stabilesc, deseori, scopuri comune la nivel de clase și își gestionează învățarea cu ajutorul profesorilor. Absenteismul, neimplicarea profesorilor și a diriginților în viața elevilor, metodele ineficiente preluate din perioada pandemiei, conflictele din mediul virtual au efecte negative.

- Numărul absențelor, deși este destul de mare în unele școli, reflectă probleme familiale sau de ordin financiar ale familiilor, probleme legate de navetă sau întârzieri întâmplătoare.

- În legătură cu importanța acordată examenului de bacalaureat, mai mult de 90% dintre elevii participanți la studiu au confirmat intenția de a susține acest examen (interesul crescând progresiv pe parcursul celor patru ani de studiu)

și doar 1,8% intenționează să-l amâne. Obținerea diplomei de bacalaureat este importantă pentru 74,8% dintre liceenii care au completat chestionarul.

■ Aproximativ 67% dintre elevii care doresc să obțină diploma de bacalaureat aleg să-și continue studiile: 57% dintre liceeni doresc să urmeze studii universitare în țară; 10% doresc să urmeze studii în afara țării; 4% doresc să urmeze școli postliceale; 2,6% doresc să urmeze un curs de formare profesională. Motivele cele mai frecvente pentru aceste opțiuni sunt următoarele: o plată salarială mai bună (79%), dezvoltare personală și profesională (62,6%), găsirea facilă a unui loc de muncă (60,3%), succes profesional, eventual un post de conducere (55%). Putem considera că aceste motive evidențiază maturitatea elevilor.

Propunerile liceenilor de îmbunătățire a mediului școlar

■ Din perspectiva elevilor, cele mai importante cinci propuneri de schimbare sunt următoarele: comunicarea mai bună profesor-elev, amenajarea și întreținerea instituțională, creșterea numărului de activități nonformale, cursuri pentru profesori care să-i ajute să predea mai atractiv, accentuarea importanței stării de bine a profesorilor și a elevilor. Valorile pentru acestea sunt foarte apropiate și sunt relevante pentru felul în care elevii percep școala ca o comunitate. Valoarea cea mai ridicată este pentru relația directă dintre elevi și cadrele didactice.

■ Din perspectiva răspunsurilor elevilor, direcția de schimbare cea mai pregnantă vizează relația profesor-elev. Elevii percep relația lor cu profesorii ca fiind mai importantă decât unele aspecte materiale (de exemplu, infrastructura digitală). Interacțiunile din clasă, dar și din afara clasei par a redeveni elemente cheie ale procesului de predare-învățare-evaluare, indicând faptul că școala ca o comunitate (societate în miniatură) este importantă.

Introducere

Proiectul de cercetare cu tema **Implicarea și autonomia liceenilor în parcursul școlar** a explorat provocările cu care se confruntă elevii în gestionarea parcursului școlar, în contextul organizării și funcționării etapei de școlaritate pe care o reprezintă liceul. Cercetarea constituie una dintre cele patru componente ale proiectului **Liceenii din România**.

Etapa de școlaritate pe care o reprezintă liceul coincide cu adolescența, o perioadă de renegociere a relațiilor cu adulții și de pregătire pentru vârsta maturității, influențată de schimbările fizice și psihologice, cele sociale, economice, dar și de normele culturale privind educația. Nevoile și interesele adolescenților au fost studiate în cadrul literaturii de specialitate din diverse perspective, iar caracteristici precum genul, etnia, nivelul socio-economic influențează puternic viețile acestora, unii liceeni putând fi, astfel, vulnerabili în sistemul educațional. Toate activitățile care implică elevii în procesul de învățare sunt importante din perspectiva cercetării, deoarece o analiză a consecințelor acestora poate surprinde faptul că viața elevilor se desfășoară în cadrul anumitor factori contextuali previzibili și relevanți pentru mediul școlar.

Scopul acestei cercetări l-a constituit identificarea unor tendințe de implicare și autonomie ale experienței școlare a elevilor de liceu, prin explorarea aspectelor referitoare la calitatea învățării, timpul școlar și relevanța curriculumului implementat.

În construirea demersului de cercetare s-au avut în vedere mai multe aspecte pe care le considerăm premise ale cercetării:

- percepția elevilor adolescenți (liceenilor) privind curriculumul și timpul școlar poate influența calitatea experienței școlare și a învățării;
- școala care reușește să fie percepută ca flexibilă în abordare este percepută ca dinamică și mult mai apropiată de elevi și de interesele lor;
- portretul liceenilor include și statutul de membru al comunității școlare.

Dimensiunile de cercetare vizate s-au dezvoltat pornind de la conceptele de **calitatea învățării, utilizarea timpului școlar și relevanța curriculumului implementat**.

În privința **calității învățării**, demersul de cercetare s-a concentrat, în principal, pe identificarea unor componente psihologice ale elevilor implicate în învățare, care contribuie la conturarea nivelului de satisfacție privind experiența școlară în perioada învățământului liceal. În mod deosebit, am avut în vedere aspecte legate de motivație, autonomie, sprijin în învățare, la care s-a adăugat sentimentul de apartenență al adolescenților care poate avea și o funcție protectivă, fiind o punte de legătură între relațiile dezvoltate în liceu și rezultatele pozitive ale tinerilor.

Explorarea modului în care liceenii utilizează **timpului școlar** (componentă a curriculumului) a vizat orele de curs și cele suplimentare, dar și semnificația acordată timpului dedicat învățării acasă. De asemenea, ne-a interesat percepția elevilor în legătură cu

relația timp de învățare – sarcini/ teme care contribuie la rezultatele învățării. Nu în ultimul rând, ne-a interesat modul în care activitățile extrașcolare sunt percepute în asociere cu învățarea. În condițiile în care învățarea este un fenomen complex, ce leagă experiențele educaționale din spațiul școlii cu cele din afara acesteia și cu experiențele de învățare anterioare, analiza asocierii dintre timpul disponibil și dimensiunea sarcinilor de lucru poate contribui la regândirea aspectelor care contribuie la conștientizarea responsabilității pentru propria dezvoltare, ca manifestare a autonomiei. La fel, analiza percepțiilor cu privire la activitățile extrașcolare este în măsură să contribuie la reevaluarea felului în care experiențele de învățare din afara școlii sunt incluse într-un demers integrat de învățare.

Relevanța curriculumului implementat raportat la nevoile și interesele elevului a fost analizată din perspectiva liceenilor cu privire la măsura în care ceea ce li se propune spre studiu are legătură cu aspectele pe care ei le consideră relevante pentru parcursul școlar și pentru dezvoltarea personală.

În organizarea datelor de cercetare s-au avut în vedere următoarele dimensiuni: implicarea și autonomia în învățare; climatul școlar și starea de bine în școală; portretul elevului care învață și portretul profesorului care sprijină învățarea; utilizarea timpului de învățare, suportul oferit liceenilor în învățare și pregătirea acestora pentru examenul de bacalaureat; participarea elevilor la activități extrașcolare și participarea la viața școlii și luarea deciziilor; reușita școlară; propunerile liceenilor de îmbunătățire a mediului școlar.

Studiul se adaugă cercetărilor privind modul în care liceenii se raportează la procesul de învățare. În mod deosebit, am fost interesați de aspecte privind **implicarea și autonomia în procesul de învățare**, așa cum apar în percepțiile a trei categorii de actori educaționali: elevii (inclusiv reprezentanții lor în structurile școlii), profesorii și directorii.

Alături de conturarea unei imagini a situației elevilor de liceu din România, rezultatele pot fi utile în vederea identificării unor posibile acțiuni de intervenție menite să crească gradul de participare și implicare al elevilor în învățare, dar și în activitățile specifice etapei de dezvoltare personală în care se află liceenii.

Capitolul 1

Metodologia de cercetare

Scopul și obiectivele cercetării

Cercetarea a avut ca **scop** identificarea unor tendințe de implicare și autonomie ale experienței școlare a elevilor de liceu, prin explorarea aspectelor referitoare la calitatea învățării, timpul școlar și relevanța curriculumului implementat.

Obiectivele specifice ale cercetării au vizat:

- explorarea percepțiilor elevilor cu privire la principalii factori care contribuie la susținerea implicării și autonomiei liceenilor în învățare;
- analizarea elementelor de climat/ mediu școlar care susțin învățarea în cazul elevilor de liceu;
- identificarea principalelor caracteristici care pot contura rolurile de elev și profesor în relație cu învățarea;
- identificarea principalelor modalități prin care liceenii gestionează relația dintre timpul școlar și oferta curriculară disponibilă/sarcini de lucru/contexte diverse de învățare;
- evaluarea modalităților prin care elevii de liceu sunt implicați în viața școlii și participă la luarea deciziilor;
- explorarea percepțiilor liceenilor cu privire la principalele aspecte care influențează reușita școlară;
- evidențierea principalelor propuneri ale liceenilor de schimbare a mediului școlar.

Matricea cercetării

Pe baza sintezei documentare a unor studii, rapoarte și documente de politici naționale și europene referitoare la accesul și participarea la educație a elevilor din învățământul secundar superior/ liceal și calitatea învățării, au fost formulate un set de **întrebări de cercetare**, care au fost ulterior operaționalizate în **dimensiuni de analiză** specifice:

Tabel 1. Întrebări de cercetare și dimensiuni de analiză

Întrebări de cercetare	Dimensiuni de analiză
1. Care sunt factorii care contribuie la susținerea implicării și autonomiei liceenilor în învățare?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Percepții privind factorii care susțin implicarea liceenilor în învățare ■ Percepții privind factorii care susțin autonomia liceenilor în învățare
2. Care sunt elementele de climat școlar care susțin învățarea?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Percepții privind climatul școlar și starea de bine în școală
3. Cum sunt conturate rolurile de elev și profesor în relație cu învățarea?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Profilul liceanului care învață ■ Profilul profesorului care sprijină învățarea
4. Cum gestionează liceenii relația dintre timpul școlar, oferta curriculară disponibilă și evaluare?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizarea timpului de învățare de către liceeni ■ Suportul liceenilor în învățare ■ Pregătirea pentru examenul de bacalaureat
5. Care sunt modalitățile de participare a liceenilor la viața școlii?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Participarea la activități extrașcolare ■ Participarea la activități asociative și luarea deciziilor
6. Care sunt aspectele care influențează reușita școlară, din perspectiva elevilor?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Percepții privind reușita școlară
7. Care sunt propunerile elevilor de schimbare a mediului școlar?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Propunerile liceenilor de îmbunătățire a mediului școlar

Metode și instrumente de cercetare

Pentru investigarea dimensiunilor de analiză stabilite, cercetarea a inclus aplicarea unui ansamblu de metode cantitative și calitative.

Pentru contextualizarea și fundamentarea demersurilor de cercetare a fost realizată o **sinteză** a publicațiilor din literatura de specialitate, sub forma unui cadru conceptual, care vizează teme precum motivația intrinsecă în relație cu starea de bine și autoeficacitatea elevilor în procesul de învățare; aspectele psihopedagogice care indică potențialul de autonomie a elevilor în învățare; sprijinul în învățare, învățarea colaborativă și cea reciprocă; structurarea activităților de învățare în relație cu reușita școlară; flexibilitatea curriculară.

Pentru a sintetiza opinii și percepții ale populației școlare de liceu, a fost aplicată o **anchetă pe bază de chestionar (Anexa 1)**, realizată pe un eșantion reprezentativ la nivel național pentru rețeaua de unități de învățământ liceal.

Pentru aprofundarea aspectelor care țin de curriculumul aplicat, climatul școlar, practicile școlare și categoriile specifice de provocări și dificultăți, a fost aplicat un set de **instrumente calitative** la nivelul a 10 licee, în format față-în-față. Setul de instrumente a cuprins:

- **Ghid de focus-grup adresat elevilor** de liceu (Anexa 2);
- **Ghid de interviu individual adresat reprezentanților elevilor** la nivelul unităților de învățământ (reprezentantul elevilor în Consiliul de Administrație al liceului, reprezentantul Consiliului elevilor) (Anexa 3).
- **Ghid de interviu individual adresat directorului** de liceu (Anexa 4);
- **Ghid de focus-grup adresat profesorilor** de liceu (Anexa 5).

Calendarul aplicării instrumentelor de cercetare

Aplicarea instrumentelor de cercetare a vizat anul școlar 2022-2023 și s-a desfășurat astfel:

- analiza documentară a fost realizată în perioada 2022-2023;
- chestionarul adresat elevilor de liceu a fost aplicat în perioada aprilie – mai 2023, prin autocompletare, în format online, cu utilizarea instrumentului digital Survey Monkey;
- setul de instrumente calitative a fost aplicat în lunile aprilie – iunie 2023, în format față-în-față.

Caracteristicile eșantionului

Cercetarea calitativă

Setul de instrumente calitative a fost aplicat la nivelul a **10 unități de învățământ liceal**. Acestea au fost selectate din municipiul București și județele Brașov, Cluj, Ilfov, Mehedinți, Neamț, Prahova, Timiș, Vrancea, acoperind toate cele opt regiuni de dezvoltare.

Cele 10 licee au acoperit toate filierele și specializările corespunzătoare învățământului secundar superior: trei licee din filiera teoretică (profilurile real, umanist); patru licee din filiera vocațională (profilurile pedagogic, teologic, militar, arte); trei licee din filiera tehnologică (profilurile tehnic, servicii, resurse naturale și protecția mediului).

Aplicarea instrumentelor de cercetare calitativă a cuprins următoarele **categorii de populație școlară**:

- interviuri individuale cu cei 10 directori ai unităților de învățământ selectate.
- 10 focus-grupuri cu profesorii; la fiecare focus-grup au participat câte 8-12 profesori reprezentanți ai tuturor ariilor curriculare, incluși pe criteriul disponibilității exprimate voluntar și a funcției deținute în respectivele unități de învățământ;

- 10 focus-grupuri cu câte 8-12 elevi de liceu, din clase diferite, respectiv profiluri/specializări diferite, incluși pe criteriul disponibilității exprimate voluntar;
- interviuri individuale cu 1-2 reprezentanți ai elevilor la nivelul liceelor vizitate (reprezentantul elevilor în Consiliul de Administrație al liceului și/sau președintele sau un membru din Consiliul școlar al elevilor), incluși pe criteriul disponibilității exprimate voluntar și a funcției deținute în respectivele unități de învățământ.

Cercetarea cantitativă

Chestionarul adresat liceenilor a fost aplicat pe un **eșantion reprezentativ la nivel național** pentru populația de elevi din învățământul liceal, public și privat. Eșantionarea a fost de tip bistadial și s-a realizat astfel: primul stadiu a vizat selecția unităților de învățământ, iar al doilea stadiu a constatat în selecția elevilor de la nivelul fiecărei unități de învățământ din eșantion. Au fost validate datele a 3375 de respondenți cu statutul de elev de liceu.

Caracteristicile eșantionului compus din licee

- Criteriul de selecție a vizat specializările oferite de licee. Astfel, baza de selecție a constatat în rețeaua specializărilor oferite de toate unitățile de învățământ liceal din România (baza RAEI Raportul Anual de Evaluare Internă ARACIP pentru anul școlar 2021-2022). Astfel, chiar dacă anumite licee oferă mai multe specializări, acestea au fost cuprinse în cercetare cu o singură specializare.
- Pornind de la această bază de selecție și ținând cont de condițiile de organizare și aplicare a cercetării, au fost incluse în analiză specializările de la învățământul liceal de masă (au fost excluse specializările de la învățământul liceal special), specializările cu predare în limba română (au fost excluse specializările de la învățământul cu predare în alte limbi), specializările de la învățământul cu frecvență de zi, toate clasele de liceu (au fost excluse specializările organizate ca învățământ seral și cu frecvență redusă).
- În funcție de dimensiunea unității școlare (numărul de clase/specializări), unitățile de învățământ au fost grupate în următoarele categorii: unități mici (cu cel mult șapte clase pentru cei patru ani de studiu, indicând în medie de o singură clasă pe nivel); unități medii (cu câte 2-3 clase paralele pe nivel, pentru specializarea analizată); unități mari (care au mai mult de trei clase paralele pe specializare).
- Selecția unităților în eșantionul specializării a fost proporțională cu structura celor trei grupe constituite după dimensiunea școlii.
- Au fost astfel selectate 300 de specializări/unități de învățământ liceal.

Caracteristicile eșantionului de elevi

- S-a optat pentru o eșantionare de tip cluster, respectiv selectarea unui număr de 20 de elevi pe unitatea de eșantionare/ specializare/ liceu, indiferent

de dimensiunea unității, cu selectarea unui număr de 5 elevi din fiecare nivel de clasă/an de studiu (5 elevi de clasa a IX-a, 5 elevi de clasa a X-a, 5 elevi de clasa XI-a și 5 elevi de clasa a XII-a).

- Selecția celor 20 de elevi s-a realizat astfel: dacă la specializarea vizată la nivelul liceului exista o singură clasă pe fiecare nivel, au fost selectați primii sau ultimii cinci elevi din catalog, prezenți în ziua aplicării chestionarului, dacă la specializarea vizată existau mai multe clase pe fiecare nivel, elevii au fost selectați din clase diferite, cu asigurarea numărului de cinci elevi/ nivel de clasă.
- Populația școlară planificată a fi investigată în cele 300 de unități a condus la un eșantion total de 6000 elevi, câte 1500 de elevi pe fiecare an de studiu. Eșantionul astfel construit asigură o eroare de selecție de 1,3%.

Dintre cele 300 de unități selectate, **eșantionul realizat a cuprins 237 de unități, cu un total de 3375 de elevi** (răspunsuri colectate). Compararea distribuțiilor eșantionului realizat față de cel proiectat pe baza testului hi-pătrat (care a luat în considerare toate specializările subsumate fiecărui profil de liceu) a condus la concluzia că nu există diferențe semnificative între distribuția teoretică a eșantionului pe specializări și distribuția la nivelul eșantionului realizat.

Tabel 2. Caracteristici ale eșantionului proiectat și ale eșantionului realizat

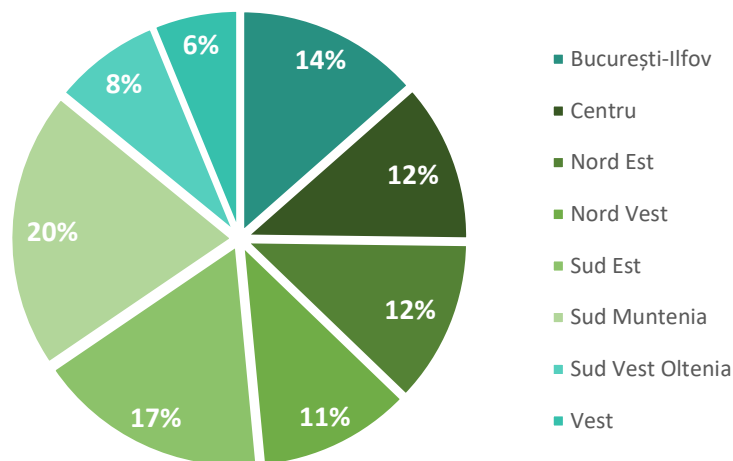
Filieră/ Profil	Unități de învățământ			Elevi		
	Eșantion proiectat	Eșantion realizat	Rata de răspuns	Eșantion proiectat	Eșantion realizat	Rata de răspuns
Filiera teoretică, profil Real	96	77	80,2%	1900	1240	65,2%
Filiera teoretică, profil Umanist	76	59	77,6%	1520	884	58,2%
Filiera tehnologică, profil Tehnic	39	33	84,6%	780	336	43,1%
Filiera tehnologică, profil Resurse naturale și protecția mediului	18	18	100,0%	360	210	58,3%
Filiera tehnologică, profil Servicii	47	32	68,1%	940	464	49,4%
Filiera vocațională	24	18	75,0%	500	241	48,2%
Total	300	237	78,7%	6000	3375	56,3%

Principalele **caracteristici ale populației de elevi** cuprinse în cercetare sunt următoarele:

- Din totalul de 3375 de elevi respondenți, 63% se află în învățământul teoretic, 30% în învățământul tehnologic și 7% în învățământul vocațional;

- Elevii cuprinși în eșantionul realizat provin din toate regiunile de dezvoltare (Figura 1);

Figura 1. Distribuția eșantionului de elevi pe regiuni de dezvoltare



- Dintre elevii respondenți, 6,4% învață în licee din mediul rural și restul de 93,6% în licee din mediul urban. Ponderile sunt comparabile cu datele de la nivel național (conform datelor INS, în anul școlar 2022-2023, 6% dintre elevii de liceu învățau în unități de învățământ din mediul rural);
- Dintre elevii respondenți, 41,1% provin din mediul rural (au domiciliul în mediul rural), iar 58,9% în mediul urban. Ponderea elevilor care provin din urban este cea mai amplă în liceele teoretice și vocaționale artistice și teologice și cea mai redusă în liceele tehnologice resurse naturale și protecția mediului;
- Majoritatea elevilor cu domiciliul în rural din eșantion (86,2%) studiază în licee din mediul urban, iar 13,8% dintre ei urmează studiile în licee din rural;
- Aproape toți elevii din liceele rurale (88,5%) locuiesc în mediul rural, foarte puțini (11,5%) provin din mediul urban.

Tabel 3. Distribuția eșantionului de elevi în funcție de domiciliul propriu și de mediul de rezidență al liceului

		Mediul de rezidență al liceului			% în funcție de mediul de rezidență al elevilor			% în funcție de mediul de rezidență al liceului		
		Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Mediul de rezidență al elevului	Rural	192	1196	1388	88,5%	37,9%	41,1%	13,8%	86,2%	100,0%
	Urban	25	1962	1987	11,5%	62,1%	58,9%	1,3%	98,7%	100,0%
	Total	217	3158	3375	100,0%	100,0%	100,0%	6,4%	93,6%	100,0%

- Dintre elevii respondenți, 59% sunt fete și 41% băieți;
- Distribuția elevilor pe niveluri de clasă este echilibrată, la chestionar răspunzând ponderi relativ similare de elevi de clasa a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a;
- Conform declarațiilor elevilor, aceștia provin din familii cu variate niveluri de educație (determinat ca nivelul cel mai ridicat de instruire dintre cei doi părinți): 6,6% din familii cu nivel de educație redus (opt clase sau mai puțin),

52,7% din familii cu nivel mediu (învățământ profesional, liceu sau învățământ postliceal) și 39,8% din familii cu nivel superior (învățământ superior). Ponderea familiilor cu nivel de educație ridicat este mai amplă în cazul elevilor care urmează liceul la profil teoretic și la profil vocațional (artistic, teologic, pedagogic), comparativ cu elevii de la profilul tehnologic, respectiv vocațional sportiv;

■ În jur de 17% dintre elevii respondenți au părinți (unul sau ambii) plecați la muncă în străinătate.

Aspecte metodologice privind analiza și prelucrarea datelor

Pentru prelucrarea datelor colectate prin chestionarul adresat elevilor de liceu au fost utilizați indicatorii statistici uzuali prelucrării variabilelor nominale (calitative), respectiv **distribuții** de frecvențe sau de valori procentuale. Pentru datele de tip variabile ordinale s-a optat pentru atribuirea de scoruri de echivalare în variabile de tip cantitativ.

Ca **factori de influență** au fost luați în considerare aspecte privind mediul familial, mediul educațional, precum și diferite caracteristici individuale ale respondenților. Factorul analizat în cazul tuturor indicatorilor a fost domiciliul elevului, pornind de la ipoteza diferențelor dintre mediile de rezidență (cei mai mulți dintre elevii din mediul urban având unitatea de învățământ în localitatea de domiciliu, cei mai mulți dintre elevii din mediul rural fiind înscriși în unități de învățământ din altă localitate decât cea de domiciliu).

Comparările și corelările, precum și analiza influenței factorilor s-au realizat, în funcție de natura variabilelor, pe baza testului z de diferență între medii sau procente sau a testului *Hi-pătrat* de comparare a distribuțiilor. Analiza datelor, precum și validarea semnificației diferențelor s-a realizat în condițiile garantării rezultatelor cu o probabilitate de $p = 95\%$, respectiv un risc de eroare de 5%, corespunzător pragului de semnificație $z = 1,96$. Prezentarea tabelară a datelor a fost completată cu reprezentări grafice de diferite tipuri, în funcție de natura informațiilor.

Răspunsurile calitative referitoare la propunerile elevilor au fost prelucrate cu ajutorul programului NVivo, versiunea 1.7.1 (QSR International, 2016). Mai precis, datele colectate au fost codate cu următoarele 20 de etichete care rezumă toate opiniile liceenilor referitoare la îmbunătățirea aspectelor ce țin de mediul școlar în care învață: „activități extrașcolare mai multe”, „amenajarea și întreținerea instituțională”, „comunicarea mai bună elev-elev”, „comunicarea mai bună profesor-elev”, „construirea unei cantine și oferirea unei mese calde”, „cursuri pentru profesori ca să-i ajute să predea mai atractiv”, „dotarea cu aparatură”, „dotarea cu material didactice”, „evaluarea elevilor”, „fără schimbări”, „gestionarea bullyingului”, „luarea în considerare a opiniilor elevilor”, „mai multe ore la disciplinele de bacalaureat”, „mai puține teme pentru acasă”, „organizarea orarului școlar”, „posibilitatea alegerii disciplinelor de studiu”, „procesul educativ prin metode adecvate și atractive”, „recunoașterea și valorificarea potențialului elevilor”, „starea de bine a profesorilor și a elevilor” și „susținerea motivației elevilor”. Prin intermediul acestui demers de analiză, au fost obținute rezultatele raportate sub forma procentelor care exprimă acoperirea unei etichete din ansamblul răspunsurilor primite. Datele au fost prezentate sub forma unei reprezentări grafice pentru vizualizarea facilă a acestora.

Limitele cercetării

Cu toate că această cercetare prezintă implicații teoretice și practice relevante, principalele limite ale cercetării sunt date de următoarele aspecte:

- Unele limite pot fi generate de contextele de colectare a datelor cantitative prin chestionarul adresat elevilor de liceu. Acesta a fost realizat prin autocompletare, sub coordonarea unui cadru didactic din școală, fără o monitorizare a unui operator din echipa de cercetare.
- În cercetarea calitativă a fost inclus un număr redus de unități de învățământ liceal. Deși acestea acoperă majoritatea profilurilor liceale, nu adresează varietatea situațiilor organizaționale și educaționale de la nivelul sistemului de învățământ românesc. Prin urmare, este dificil de generalizat rezultatele pentru întreaga populație (datorită numărului redus de participanți și a modalităților specifice de eșantionare).
- Cercetarea este una centrată pe percepțiile elevilor și ale cadrelor didactice (profesori și directori). Aceste percepții sunt și rezultatul contextului socio-economic în care actorii educaționali participanți la cercetare își desfășoară activitatea, iar analiza impactului factorilor extra-școlari asupra percepțiilor care devin instrumentalizate în practica școlară nu a făcut parte dintre obiectivele acestei cercetări.
- De asemenea, specific metodelor calitative utilizate, pot apărea erori generate de subiectivitatea cercetătorului, deoarece interpretările pot varia semnificativ în funcție de perspectivele și experiențele personale ale cercetătorului. În plus, în cazul focus-grupurilor, se poate manifesta efectul de contagiune ideatică.

Aceste riscuri au fost minimizate prin triangularea surselor și a metodelor, pentru a asigura consistența și acuratețea rezultatelor. Mai precis, au fost utilizate mai multe metode de colectare a datelor (interviuri individuale, focus-grupuri, chestionar) pentru a explora aceeași problemă de cercetare. În plus, a fost implicată o echipă amplă de cercetători în procesele de colectare și analiză a datelor, pentru o interpretare mai obiectivă a acestora și conturarea unor concluzii mai robuste.

Capitolul 2

Cadrul conceptual al cercetării

Ciclul liceal, ca nivel de școlaritate, acoperă perioada adolescenței, o etapă de vârstă care presupune tranziția de la pubertate la maturitate, din punct de vedere biologic, psihologic și social, cu un impact semnificativ asupra perspectivelor de viitor ale persoanei. Pentru acest demers de cercetare, ne-am concentrat asupra următoarelor aspecte, prezentate detaliat în cadrul acestui capitol, cu relevanță pentru fundamentarea cercetării: motivația intrinsecă în relație cu starea de bine și autoeficacitatea elevilor în procesul de învățare; aspectele psihopedagogice care indică potențialul de autonomie a elevilor în învățare; sprijinul în învățare, învățarea colaborativă și cea reciprocă; structurarea activităților de învățare în relație cu reușita școlară; flexibilitatea curriculară, înțeleasă ca principiu de organizare a sistemelor educaționale și de proiectare curriculară.

Motivația intrinsecă în relație cu starea de bine și autoeficacitatea elevilor în procesul de învățare

Motivația reprezintă un concept important pentru înțelegerea modului în care elevii se dezvoltă și obțin rezultate școlare bune (Guay et al., 2008); acești autori au accentuat rolul semnificativ jucat de profesori și părinți în dezvoltarea motivației elevilor. În plus, Levesque și colab. (2004) au subliniat faptul că motivația autonomă poate fi asociată pozitiv cu starea de bine subiectivă, cel puțin în cazul elevilor americani și germani. În urma unui studiu realizat pe baza teoriei autodeterminării, s-au evidențiat trei tipuri de elevi, și anume cei autodeterminați, elevi cu un nivel scăzut de determinare și elevi reglați exterior, pe parcursul explorării carierei și a nivelurilor de decizie profesională (Paixão & Gamboa, 2016). Un alt studiu, de tip corelațional, a evidențiat faptul că autoeficacitatea și valoarea intrinsecă a intereselor au fost relaționate pozitiv cu angajamentul cognitiv și cel de performanță. De asemenea, autoreglarea, autoeficacitatea și anxietatea de testare reprezintă predictorii ai performanței (Pintrich & De Groot, 1990).

Profesorul are o influență considerabilă asupra motivației elevului, în special prin contextele create în sălile de clasă legate de practicile de instruire diferențiată. Aceste practici transmit anumite mesaje către elevi cu privire la motivele pentru care aceștia se angajează în activitățile școlare. Alegerile pe care cadrele didactice le fac zilnic cu privire la modul în care vor prezenta materialul, tipurile de recompense utilizate, modalitățile de evaluare a procesului de învățare, modurile de structurare a sarcinilor și comunicare, toate acestea au efecte importante asupra obiectivelor și sarcinilor elevilor, percepțiilor privind competența, așteptările și valorile acestora. Mai precis, dacă un profesor vorbește în mod

constant despre importanța notelor și a rezultatelor la teste, elevii sunt mai susceptibili în a experimenta un nivel al motivației intrinseci; în schimb, dacă un cadru didactic subliniază aspectele interesante ale unei lecții sau valoarea intrinsecă a unei materii, este posibil ca elevii să fie mai autodeterminați (Anderman et al., 2012).

Lepper și colab. (1973) au evidențiat faptul că primirea unei recompense și așteptarea recompensei în anumite contexte poate compromite motivația intrinsecă. Mai exact, dacă un individ este recompensat în mod extrinsec pentru participarea la o activitate la care acesta este deja motivat în mod intrinsec, prezentarea unei recompense inutile va determina persoana care învață să-și reorienteze justificarea pentru participarea la sarcină către recompensă, mai degrabă decât către valoarea intrinsecă a sarcinii în sine.

În legătură cu practicile de evaluare, atunci când un profesor își face timp să explice elevilor motivele pentru care este importantă o anumită sarcină sau activitate, sau de ce merită investiția unui anumit timp, este mai probabil ca acesta să încurajeze dezvoltarea unor convingeri motivaționale mai adaptative (de exemplu, valori subiective atribuite sarcinii), comparativ cu profesorii care pur și simplu explică necesitatea unor activități ca fiind cerințe care trebuie îndeplinite (Anderman, Gray, & Chang, 2012).

În privința rezultatelor motivaționale, autoeficacitatea este relaționată cu alegerea activităților de către elevi, angajamentul cognitiv, persistența și cu reziliența dovedită în fața dificultăților (Anderman et al., 2012). Astfel, reziliența reprezintă capacitatea de a persista, de a face față într-o manieră adaptativă, și de a reveni la un nivel rezonabil al stării de bine după ce persoana se confruntă cu schimbări, provocări, eșecuri, dezamăgiri, situații dificile sau adversități (Anderson et al., 2020; McGrath & Noble, 2003). De asemenea, presupune capacitatea de a răspunde în mod adaptativ la circumstanțe dificile (McGrath & Noble, 2011). Mai mult, reziliența reprezintă menținerea, revenirea la sau îmbunătățirea sănătății psihice sau fizice în urma unei provocări (Ryff, 2012). Pentru acest aspect, este important ca individul să se reechilibreze adaptativ cu privire la aspectele negative ale vieții. În cazul elevilor, acest aspect ar putea însemna să persevereze într-o sarcină școlară dificilă, să aibă curajul să abordeze o provocare școlară tipică (de exemplu, prezentarea unui proiect pentru prima dată în fața clasei), să rezolve o neînțelegere cu un prieten, să se confrunte cu faptul că nu au fost acceptați într-o echipă sau cu mutarea într-o casă sau școală nouă. Reziliența este evidențiată și cu ajutorul proactivismului, prin căutarea de noi experiențe și oportunități și asumarea unor riscuri (Noble & McGrath, 2014). Un studiu longitudinal a identificat aspectele cotidiene pe care profesorii le realizează pentru a susține și promova reziliența elevilor în mediul școlar. Mai precis, rezultatele acestei cercetări subliniază faptul că activitățile și relațiile sociale sunt importante pentru consolidarea structurilor și proceselor școlare tradiționale sau pentru a de a le transforma astfel încât să sprijine reziliența elevilor (Johnson, 2008).

Aspecte psihopedagogice care indică potențialul de autonomie a elevilor în învățare

Autodeterminarea poate fi facilitată prin satisfacerea a trei nevoi psihologice umane de bază, mai exact nevoile de competență, de relaționare și de autonomie. Dintre aceste trei nevoi, promovarea autonomiei a fost cea mai studiată de teoreticienii conceptului de autodeterminare în cadrul literaturii psihologiei educaționale. Ryan și Deci (2006) au

explicat autonomia ca fiind distinctă de individualism și independență; în schimb, autonomia reprezintă percepția unei alegeri personale. În plus, există dovezi că nevoia de autonomie este, de fapt, universală și nu este legată de anumite culturi (Iyengar & DeVoe, 2003).

Autonomia elevului presupune disponibilitatea acestuia de a se preocupa de învățare, având în vedere nevoile și scopurile proprii, atât independent, precum și în cooperare cu ceilalți (Dam, 1995). În plus, aceasta se referă la un nivel la care se așteaptă, în general, ca elevii să aleagă în mod independent resursele și strategiile de învățare adecvate. Autonomia ar trebui să fie dezvoltată progresiv de către elevi, bazându-se pe ceea ce sunt deja capabili să realizeze (Humphreys & Wyatt, 2014). Mai mult, autonomia legată de învățare este considerată un factor care încurajează elevii să se dezvolte și să își atingă potențialul (Shirzad & Ebadi, 1999), fiind un rezultat valoros al învățământului (Fazey & Fazey, 2001).

Dezvoltarea autonomiei reprezintă o abordare pedagogică utilă pentru promovarea învățării pe tot parcursul vieții (Dam, 2012). Este necesar ca elevii să exprime disponibilitate, pentru a fi capabili să își asume responsabilitatea în procesul de învățare și să își dezvolte nivelul de autonomie (Van Nguyen & Habok, 2021). Dorința de a se angaja în învățarea autonomă constă în două componente, și anume convingerile legate de rolul profesorului și motivația elevului (Dixon, 2011). Elevii care consideră că profesorii sunt facilitatori ai învățării tind să fie mai implicați în învățarea autonomă (Rungwaraphong, 2012). Mai mult, motivația este esențială în promovarea învățării autonome (Hu & Liu, 2015; Zhang, 2017). De asemenea, motivația este definită și de voință (Hsu, 2005; Swatevacharkul, 2009). Astfel, Van Nguyen și Habok (2021) consideră că aspectele și dimensiunile autonomiei în învățare sunt orientate spre acțiune (libertatea și abilitățile metacognitive) și pot fi privite din perspectivă cognitivă (credințele), metacognitivă (cunoștințele metacognitive), afectivă și motivațională (motivația și dorința).

Gholami (2016) prezintă autonomia ca un obiectiv mai general, aplicabil în egală măsură și situațiilor formale din clasă. Abilitatea sau capacitatea cognitivă a elevilor, factorii afectivi (atitudinile, dorința, disponibilitatea, pregătirea, încrederea în sine), strategiile metacognitive (stabilirea obiectivelor, selectarea materialelor, planificarea activităților de învățare, evaluarea progresului propriu) și factorii sociali (dorința de a lucra în cooperare cu alții) sunt esențiale pentru dezvoltarea autonomiei la elevi.

Conform lui Bartko (2005), implicarea elevilor în procesul de învățare este reprezentată de modelul ABC, prin următoarele trei componente interdependente: afectivitate (*engl.* affect), comportament (*engl.* behavior) și cunoaștere (*engl.* cognition). Din punct de vedere *afectiv*, implicarea se referă la reacțiile pozitive și negative manifestate de către elevi față de profesori, colegi de clasă, curriculum sau mediu școlar. De asemenea, aceasta poate fi privită și ca un sentiment de apartenență și valorizare a învățării. Angajamentul privit din perspectivă *comportamentală* presupune participarea în activitățile școlare și sociale din clasă și implică atenția, respectarea regulilor și efortul depus. Componenta *cognitivă* presupune investiția în procesul de învățare, mai precis capacitatea de a fi atent(ă) și dispus(ă) să depună efortul necesar pentru a înțelege informații complexe. Implicarea în activități are loc, în special, atunci când elevii sunt capabili să observe oportunități în experiențe stimulative și provocatoare. Adolescenții au nevoie de timp, resurse și instruire pentru a se perfecționa în diverse activități. Acest aspect implică, în special, angajamentul cognitiv, învățarea abilităților pentru a stăpâni o sarcină dorită, dar entuziasmul care însoțește adesea autocontrolul se

referă, de asemenea, la componenta afectivă a angajamentului. Având în vedere aceste trei componente studiate simultan, promovarea implicării elevilor într-o activitate necesită ca profesorii să fie atenți la cerințele afective, comportamentale și cognitive ale activității în contextul nevoilor de dezvoltare și al resurselor disponibile pentru participanți. Acest aspect presupune limitări, în special, în cazul activităților mai puțin sprijinite din punct de vedere financiar, personal care nu are o pregătire consistentă în aceste domenii, lipsa sprijinului și a implicării din partea familiilor, respectiv așteptări ridicate din partea comunității.

Într-o analiză sistematică a literaturii realizată de Schneider și Preckel (2017), rezultatele au evidențiat asocierea puternică dintre reușita școlară și interacțiunea socială la ore. De asemenea, reușita școlară a fost relaționată cu stimularea învățării prin prezentarea informațiilor într-un mod clar, prin comunicarea cu elevii și prin utilizarea unor sarcini de învățare solicitante din punct de vedere conceptual. Profesorii care se ocupă de elevi cu performanțe ridicate investesc timp și efort în proiectarea unei structuri a cursurilor, stabilesc obiective clare de învățare și le oferă sugestii. Elevii cu performanțe ridicate se caracterizează prin autoeficacitate crescută, realizări anterioare, un nivel ridicat de inteligență, conștiinciozitate și utilizarea de strategii de învățare orientate spre obiective.

Van Rooji și colab. (2017) au identificat profiluri ale elevilor de liceu derivate din trei dimensiuni ale implicării acestora: implicarea comportamentală, cea cognitivă și implicarea elevilor în studiu sistematic. Elevii cu un nivel foarte scăzut de implicare intelectuală și cei cu un angajament comportamental și cognitiv diminuat au avut cel mai scăzut nivel de reușită/succes în mediul universitar. În schimb, elevii cu cele mai mari scoruri la aceste dimensiuni, în perioada studiilor liceale, au obținut cele mai bune rezultate. Aceste date evidențiază importanța atât a angajamentului comportamental, cât și a celui cognitiv, iar creșterea nivelului acestor factori la elevii de liceu ar putea contribui la o mai bună pregătire pentru învățământul universitar.

Un studiu longitudinal realizat de Shernoff și colab. (2014) a evidențiat faptul că participanții au experimentat o implicare mai mare atunci când provocarea percepută a sarcinii și propriile lor abilități erau ridicate și aflate în echilibru, instrucțiunile erau relevante, iar mediul de învățare era controlat. Sugestiile oferite de autori pentru a crește implicarea elevilor sunt legate de concentrarea pe activități de învățare care să sprijine autonomia acestora și să ofere un nivel adecvat de provocare pentru abilitățile elevilor.

Studiile au raportat un declin al convingerilor elevilor în ceea ce privește succesul lor academic, mai degrabă decât eficiența autoreglării (Britner & Pajares, 2006; Harter, 1996), deoarece, odată cu creșterea nivelului de școlarizare, complexitatea cerințelor academice se dezvoltă, iar deficitul școlar cumulate până în acel moment devin din ce în ce mai proeminente. Aceste schimbări îi presează pe elevi din punct de vedere adaptativ și le diminuează inevitabil sentimentul de eficacitate (Caprara et al., 2008). Mai mult, pe măsură ce elevii avansează spre sfârșitul adolescenței și vârsta adultă tânără, există mai multe activități care le solicită atenția. Elevii raportează cel mai scăzut nivel de eficacitate în a-și gestiona activitățile școlare atunci când există alte activități interesante de realizat (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Prin urmare, un nivel ridicat al eficacității în privința autoreglării, în perioada învățământului gimnazial, este însoțit de rezultate școlare mai bune în liceu și de o probabilitate mai mică de abandon școlar (Caprara et al., 2008).

Implicarea în activitățile școlare are un impact pozitiv asupra reducerii comportamentelor de risc pentru sănătate. Mai mult, autoeficacitatea reprezintă un mediator în relația dintre angajamentul școlar și comportamentele de risc pentru sănătate. Cu alte cuvinte, elevii implicați în activitățile școlare tind să fie mai puțin implicați în acele comportamente considerate riscante și care ar putea amenința starea lor de sănătate (Dolzan et al., 2015). Autoeficacitatea este recunoscută ca un factor intern puternic care poate împiedica elevii să manifeste comportamente riscante, în timp ce îi implică pe elevi în activitățile școlare.

Un alt aspect important care poate ajuta la dezvoltarea autonomiei în cadrul învățării este reprezentat de sentimentul de apartenență al adolescenților. Acesta poate avea o funcție protectivă, fiind o punte de legătură între relațiile dezvoltate în liceu și rezultatele pozitive ale tinerilor. Mai mult, sentimentul de apartenență implică următorii patru factori ai experienței școlare: legătura generală cu profesorii, conexiunea stabilită cu un anumit profesor, identificarea și participarea la activități oficiale ale școlii, respectiv percepția privind integrarea în rândul colegilor (Wallace et al., 2012). La nivel specific, sentimentul de apartenență reprezintă gradul în care elevii se simt integrați cu colegii și profesorii lor în mediul școlar. În America de Sud, elevii din mediul rural au prezentat un sentiment de apartenență mai mare decât colegii lor din mediul urban, deoarece elevii din mediul rural văd liceele mai mari și mai bine echipate ca pe o îmbunătățire față de școlile lor primare relativ mici și mai izolate (Cueto et al., 2010). În plus, sentimentul de apartenență la școală prezice rezultatele academice, inclusiv motivația școlară, efortul și absenteismul (Sánchez et al., 2005).

Freeman și colab. (2007) au identificat asocieri între (a) sentimentul de apartenență la clasă a elevilor și autoeficacitatea lor academică, motivația intrinsecă și valoarea sarcinii; (b) sentimentul de apartenență la nivel de clasă a elevilor și percepțiile lor privind atitudinea pozitivă a profesorilor, încurajarea participării elevilor și organizarea; respectiv (c) sentimentul de apartenență la nivel de instituție școlară a elevilor și sentimentul lor de acceptare socială. Elevii percepuți ca fiind „problematici” au mai puține șanse să experimenteze sentimentul de apartenență și mai multe șanse să se confrunte cu izolarea sau respingerea din partea profesorilor și a colegilor. Aceste experiențe, la rândul lor, contribuie la furie, îndreptată către sine și către ceilalți, agravând și mai mult problema. Cu toate acestea, atenția acordată nevoilor școlare ale elevilor, precum și nevoilor lor personale și utilizarea unor practici eficiente ale profesorilor, sporesc sentimentul de apartenență și implicarea în clasă (Osterman, 2010).

Angajamentul, controlul și provocarea au mediat parțial relația dintre sentimentul de apartenență la școală și rezultatele școlare (Abdollahi & Noltemeyer, 2018). Mai mult, apartenența la o comunitate poate reduce șansele comportamentelor suicidare în rândul tinerilor. Astfel, promovarea unor medii sigure și incluzive și consolidarea experiențelor de apartenență la școală și la comunitate ale tinerilor pot reduce comportamentele suicidare la tinerii de liceu (Olcoñ et al., 2017). Dezvoltarea și susținerea sentimentului de apartenență al elevilor la școală poate reprezenta un mijloc de a stimula intenția sau dorința elevilor de a învăța și de a reduce abandonul școlar. Astfel, este necesar nu numai să se stimuleze un sentiment puternic de apartenență, ci și să se pună un accent mult mai mare pe apartenența școlară în programele, practicile și cercetările educaționale (St-Amand, Girard, & Smith, 2017).

Sprijinul în învățare, învățarea colaborativă și cea reciprocă

Predarea și învățarea în școli presupun componente sociale, emoționale și academice (Zins et al., 2004). De obicei, elevii nu învață singuri, ci mai degrabă în colaborare cu profesorii lor, în compania colegilor și încurajați de familiile lor. Emoțiile pot facilita sau împiedica implicarea academică a copiilor, etica muncii, angajamentul și succesul școlar final (Durlak et al., 2011). Având în vedere că relațiile și procesele emoționale afectează modul în care și ceea ce elevii învață, este necesar ca școlile și familiile să abordeze eficient aceste aspecte ale procesului educațional în beneficiul tuturor elevilor (Elias et al., 1997).

Învățarea colaborativă presupune o abordare educațională a predării și învățării în care grupurile de cursanți lucrează împreună pentru a rezolva o problemă, a îndeplini o sarcină sau a crea un produs. Literatura de specialitate susține că, în cadrul acestui proces, sunt implicate următoarele cinci elemente: interdependența pozitivă, responsabilitatea individuală și de grup, abilitățile interpersonale, interacțiunea față-în-față și prelucrarea la nivelul grupului (Laal & Laal, 2012).

Schraw și colab. (2006) au identificat șase domenii generale care promovează metacogniția sau alte aspecte ale învățării autoreglate, ca parte a autonomiei: învățarea bazată pe investigație (elevii generează în mod activ ipoteze și soluții), colaborarea dintre elevi și profesori, instruirea strategică (bazată pe strategii cognitive, de rezolvare a problemelor și de gândire critică), dezvoltarea modelelor mentale și conștientizarea schimbărilor conceptuale, utilizarea tehnologiei și creșterea conștientizării convingerilor elevilor și profesorilor și a impactului acestora asupra educației.

Mulți tineri aleg să participe la anumite programe școlare, deoarece au un prieten apropiat care se implică. Cu toate acestea, participarea într-o anumită activitate sau proiect are mai multe șanse să apară atunci când elevii simt că fac parte dintr-un grup (Bartko, 2005). Mai mult, studiul realizat de către Wang (2009) a evidențiat faptul că prietenia și sarcinile de învățare semnificative au ajutat la promovarea responsabilității individuale și a interdependenței pozitive, iar utilizarea rapoartelor de progres și revizitarea versiunilor inițiale ale produselor realizate, în scopul îmbunătățirii lor versiunilor produselor au fost utile pentru coordonarea și monitorizarea procesului de învățare.

Principalele beneficii ale învățării prin colaborare au fost împărțite în următoarele patru categorii: (1) *beneficii sociale*: colaborarea ajută la dezvoltarea unui sistem de sprijin social pentru cursanți, conduce la construirea unei înțelegeri a diversității în rândul elevilor și al personalului, stabilește o atmosferă pozitivă pentru modelarea și exersarea cooperării și dezvoltă comunități de învățare; (2) *beneficii psihologice*: instruirea centrată pe elev crește stima de sine a acestuia, cooperarea reduce anxietatea și dezvoltă atitudini pozitive față de profesori; (3) *beneficii academice*: colaborarea promovează abilitățile de gândire critică, implică elevii în mod activ în procesul de învățare, rezultatele la clasă sunt îmbunătățite, modelează tehnici adecvate de rezolvare a problemelor, prelegerile pot fi personalizate și colaborarea este deosebit de utilă în motivarea elevilor în cadrul unui curriculum specific; (4) *tehnici alternative de evaluare a elevilor și a profesorilor*: tehnicile de predare colaborativă cresc varietatea formelor de evaluare (Laal & Ghodsi, 2012).

Legat de învățarea reciprocă, formarea de grupuri într-o manieră flexibilă reprezintă o strategie de organizare a clasei, concepută pentru a răspunde unei game largi de nevoi ale

elevilor. Profesorii au atribuit impactul grupării flexibile următoarelor aspecte: (a) instruirea concentrată, legată de nevoile particulare de învățare, (b) capacitatea de a menține atenția elevilor concentrată asupra sarcinii de instruire și (c) creșterea încrederii elevilor. Rezultatele susțin utilizarea grupării flexibile pentru a îmbunătăți învățarea elevilor care se află sub nivelul de performanță (Castle, Deniz, & Tortora, 2005).

În cadrul învățării bazate pe proiecte, elevii lucrează, de obicei, în grupuri mici și, astfel, tind să fie mai motivați să învețe în timpul unei astfel de activități (Chen & Yang, 2019), iar schimbul de idei și împărtășirea de sugestii cu colegii, îi pot ajuta pe adolescenți să se angajeze în activități și să își extindă cunoștințele (Uziak, 2016). Implicarea în colaborarea cu colegii, în special atunci când este atent structurată cu întrebări, roluri și obiective clare, conduce la învățare și poate fi motivantă și captivantă pentru elevi (Duffy et al., 2009; Zimmerman & Moylan, 2009). Colaborarea utilizată pentru găsirea de soluții la probleme este un factor critic în învățarea bazată pe proiecte și, prin urmare, profesorii ar trebui să depună efort pentru a o facilita (Bender, 2012). Totuși, dimensiunea recomandată a grupului pentru învățarea bazată pe proiecte este dezbătută; unele analize au vizat grupuri de două până la patru persoane (Schneider et al., 2002), în timp ce altele au utilizat grupuri de șase persoane (Olatoye & Adekoya, 2010). Atunci când dimensiunea grupului crește, este mai dificil să se asigure contribuția tuturor membrilor grupului (Hallermann et al., 2011).

Deși colaborarea este considerată o strategie de învățare benefică, Nokes-Malach și colab. (2015) sugerează faptul că indivizii dintr-un grup pot avea uneori performanțe mai slabe, decât atunci când lucrează singuri. Mai precis, mecanismele asociate cu aceste rezultate sunt costurile de coordonare și perturbarea recuperării, ceea ce subliniază faptul că există tipuri de sarcini și contexte de grup în care indivizii nu reușesc să aibă performanțe bune. Astfel, factorii care susțin facilitarea colaborării sunt reprezentați de crearea unui teren comun între membrii grupului, sarcini care beneficiază de perspective multiple și informații comune relevante pentru sarcină.

Structurarea activităților de învățare în relație cu reușita școlară

Tranziția de la gimnaziu la liceu poate fi dificilă pentru anumiți adolescenți, motiv pentru care elevii din clasa a IX-a tind să eșueze într-un mod alarmant. Printre factorii care stau la baza acestei constatări se numără mediul școlar diferit, așteptările elevilor și profesorilor, structura și cultura liceelor (Roybal et al., 2014).

La nivel mondial, multe școli înlocuiesc sălile de clasă tradiționale cu spații de învățare flexibile și inovatoare pentru a îmbunătăți rezultatele școlare. În general, în sălile de clasă tradiționale, abordarea este predominant coordonată de profesor, iar în spațiul de învățare flexibil este centrată pe elev. Elevii care învață în spațiile flexibile petrec semnificativ mai mult timp în grupuri mari, colaborează, interacționează cu colegii și se implică activ (Kariippanon, 2019).

Potrivit studiilor, modelele parentale care au cea mai mare legătură cu performanțele înalte sunt cele care se concentrează pe supravegherea generală a activităților de învățare ale copiilor. De asemenea, cele mai puternice asocieri au fost constatate atunci când familiile au așteptări academice ridicate în cazul copiilor, dezvoltă și mențin comunicarea cu aceștia cu privire la activitățile școlare și îi ajută să își dezvolte obiceiurile de lectură (Castro et al., 2015).

În general, învățarea pe bază de proiect este considerată o alternativă la învățământul tradițional, dirijat preponderent de profesor. Meta-analiza realizată de Chen și Yang (2019) a scos în evidență faptul că învățarea bazată pe proiecte are un efect pozitiv asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în comparație cu abordarea tradițională.

Elevii de liceu care întâmpină dificultăți academice, cei care sunt mai puțin pregătiți la toate materiile, tind să se confrunte cu multe provocări școlare atunci când încep să urmeze cursurile în învățământul universitar. De asemenea, elevii se confruntă cu probleme non-academice și personale care creează bariere suplimentare în calea succesului școlar. Cu toate acestea, succesul școlar al tinerilor poate fi crescut dacă aceștia sunt îndrumați din următoarele puncte de vedere: (a) orientări școlare clare pentru ei; (b) integrarea cursurilor de tranziție în primul an și (c) consiliere școlară pentru a-i sprijini în depășirea problemelor non-academice și personale (Fowler & Boylan, 2010).

Flexibilitatea curriculară

Flexibilitatea curriculară se regăsește în modalități diverse în curriculum și pare a avea implicații inclusiv la nivelul organizării sistemelor de evaluare, așa cum o demonstrează analiza documentară realizată pentru această cercetare. Pentru a urmări ipostazele flexibilizării curriculare, am avut în vedere mai multe direcții de analiză: fundamente pentru flexibilizarea curriculară, mecanisme antrenate, efecte ale flexibilizării curriculare și monitorizarea acestora.

Analiza noastră referitoare la sistemele de învățământ din Anglia și Țara Galilor, Belgia, Danemarca, Estonia, Finlanda, Franța, Olanda și Portugalia, a relevat următoarele aspecte:

- Curricula din țările europene sunt revizuite în mod regulat pentru ca decidenții să se asigure că acestea răspund nevoilor în schimbare ale elevilor și ale societății.
- Curriculumul național pentru școlile din învățământul secundar superior din țările europene studiate stabilește disciplinele obligatorii, cursurile opționale și ponderea acestora.
- În majoritatea sistemelor educaționale analizate, la nivel național se stabilesc rezultatele la care este de dorit să ajungă elevii, dar modalitățile prin care se ajunge la ele sunt decise la nivel local.
- Diploma de bacalaureat este importantă pentru parcursul școlar al elevilor, dar se constată o diversitate de trasee prin care aceasta se obține.
- Încurajarea unui parcurs educațional individualizat, cât mai potrivit pentru atingerea potențialului maxim al elevilor, se află în atenția actorilor implicați în elaborarea și aplicarea curriculumului.

Documentul Unesco *Policy guidelines on inclusion in education* (2009), citat de Jonker (2020), menționează flexibilitatea ca temă de interes a politicilor educaționale, în legătură cu care se pot formula următoarele întrebări: dacă politicile (educaționale) încurajează reforme care se bazează pe input-ul actorilor interesați de domeniul educației și dacă aceste politici susțin o dezvoltare curriculară flexibilă la nivel local. Același document sesizează

decalaje ce trebuie rezolvate (de exemplu, dimensiunea prescriptivă a curriculumului), dar și acțiuni care pot contribui la rezolvarea acestor decalaje. Unul dintre exemplele menționate în document este oferirea de spațiu, în curriculum, nu doar abilităților academice, dar și așa numitelor abilități de viață sau „soft skills” (UNICEF, 2016).

În România, curriculumul național a integrat flexibilitatea curriculară ca principiu de proiectare curriculară care fundamentează, deopotrivă, planurile cadru de învățământ și programele școlare. *Documentul Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Cadrul de referință al curriculumului național* (CRED, 2020) menționează că principiul flexibilității și al parcursului individual asigură premisele pentru aplicarea contextualizată a programelor școlare și pentru proiectarea unor parcursuri de învățare personalizate. Același document identifică aspecte care decurg din aplicarea principiului flexibilității și al parcursului individual, la nivelul a două documente curriculare. În cazul elaborării planurilor cadru de învățământ, accentul cade pe posibilitatea de alegere a unor rute diferențiate de formare pentru elevi, prin modalități diverse (de exemplu, existența curriculumului la decizia școlii, denumit curriculum la decizia elevilor din oferta școlii, în actualea lege a educației, care oferă posibilitatea de diferențiere a ofertei educaționale a fiecărei școli, pentru susținerea intereselor specifice de învățare ale elevilor). În cazul demersului de elaborare a programelor școlare, se menționează faptul că acest principiu asigură premise pentru includerea unei varietăți de activități de învățare, dar și pentru aplicarea contextualizată a programelor școlare și pentru proiectarea unor parcursuri de învățare personalizate. O modalitate de a instrumentaliza principiul flexibilității este includerea planurilor individualizate de învățare în ROFUIP (2024, Art.61). Aceste planuri ar trebui să specifice domenii de progres și soluții la dificultățile cu care se confruntă elevii pe parcursul școlii.

Capitolul 3

Rezultatele cercetării

3.1. Percepția generală privind implicarea și autonomia în învățare a liceenilor

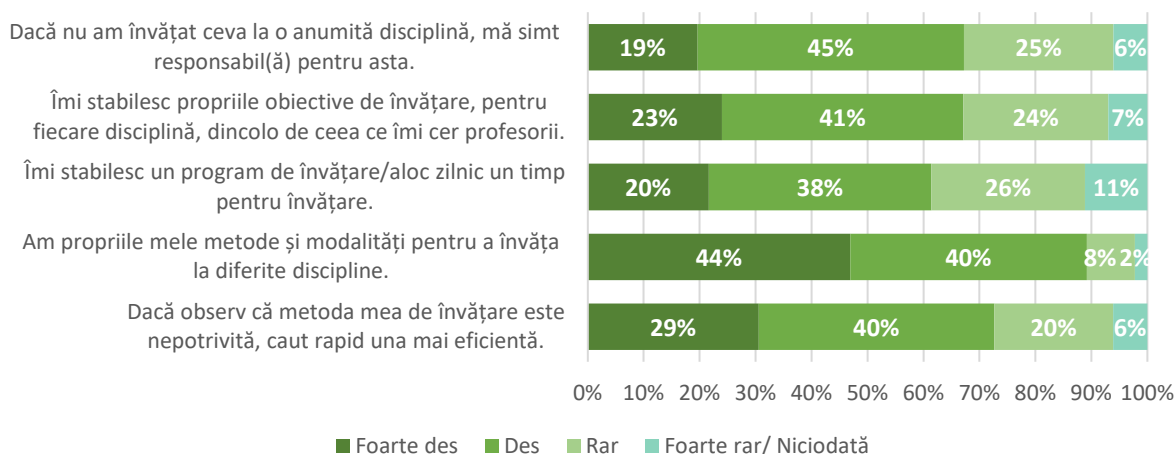
3.1.1. Factori care conturează nivelul implicării liceenilor în învățare

Implicarea elevului în procesul de învățare se referă la timpul alocat și efortul depus pentru a studia, precum și pentru alte activități cu scop educațional (NSSE, 2014). Harris (2008) a identificat șase elemente diferite, din punct de vedere calitativ, ale implicării, care cuprind participarea la activitățile din clasă, interesul și plăcerea de a învăța, motivația și încrederea în școală, gândirea, înțelegerea scopului învățării și însușirea învățării. Implicarea care se bazează pe socializarea școlară a avut cea mai puternică asociere pozitivă cu performanța (Hill & Tyson, 2009). În general, aceste aspecte au fost urmărite și cazul elevilor din unitățile de învățământ incluse în această cercetare. Conform rezultatelor obținute, nu au existat diferențe semnificative între răspunsurile participanților din mediul rural și cele din mediul urban.

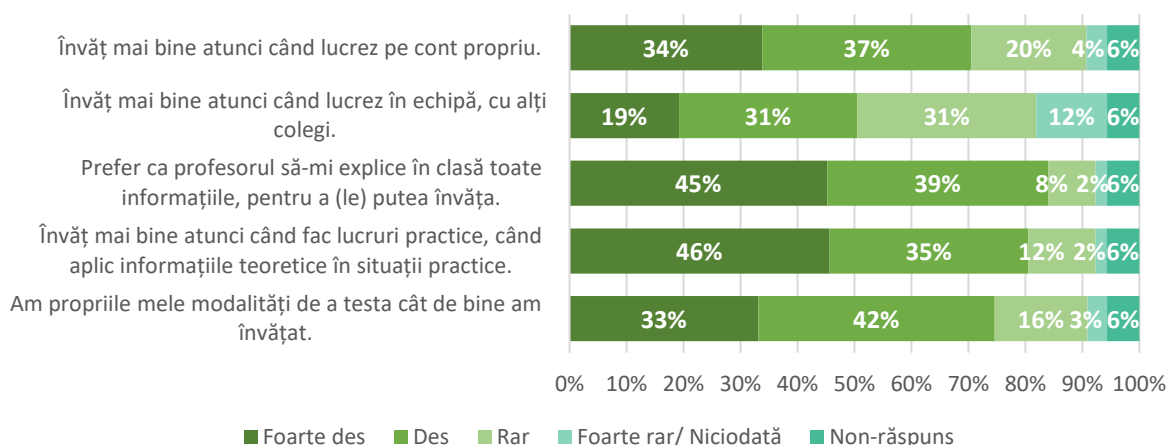
În urma datelor colectate din focus-grupurile organizate, **principalele activități desfășurate în timpul orelor** la majoritatea unităților de învățământ participante la această cercetare sunt următoarele: scrisul după dictare sau de pe tablă, discuțiile libere, studiile de caz sau experimentele, predarea de către elevi a unor secvențe de lecții, rezolvarea variantelor pentru examenul de bacalaureat, ateliere desfășurate la muzee.

Cu privire la **procesul de învățare**, majoritatea elevilor respondenți consideră că **își cunosc deja propriile metode și demersuri pentru a învăța eficient** la diferite discipline (84%). În plus, 63,3% dintre elevi își stabilesc propriile obiective de învățare, pentru fiecare disciplină, uneori suplimentar față de ceea ce le solicită profesorii. Doar puțin peste jumătate dintre liceeni au precizat că se implică în stabilirea propriului program de învățare, alocând zilnic timp pentru această activitate (57,9%). De asemenea, în cazul în care nu au învățat la o anumită disciplină, 63,4% dintre aceștia se simt responsabili pentru acest aspect.

Un alt aspect interesant care a reieșit din datele cantitative colectate este faptul că 68,5% dintre liceeni sunt dispuși să identifice cât mai repede o metodă mai eficientă pentru a învăța, în cazul în care observă că una dintre cele utilizate nu este potrivită (Figura 2).

Figura 2. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării*Atunci când înveți, cât de des te-ai aflat în situațiile menționate?*

În privința implicării în procesul de învățare, rezultatele cantitative colectate au subliniat faptul că **84% dintre liceeni preferă ca profesorul să le explice în clasă toate informațiile**, pentru a (le) putea învăța. Cu privire la situațiile din contextul învățării, aproximativ **70% dintre elevi** consideră că, de cele mai multe ori, **învață mai bine atunci când lucrează pe cont propriu** și doar jumătate dintre liceenii respondenți se implică în cadrul activităților în care este necesar să lucreze în echipe formate cu alți colegi. În plus, **80,5% dintre respondenți învață mai bine atunci când se ocupă de activități practice** sau când aplică informațiile teoretice în situații practice. În privința autoevaluării, **74,6% dintre elevi consideră că dețin propriile modalități de a testa** cât de bine au învățat (Figura 3).

Figura 3. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării*Atunci când înveți, cât de des te-ai aflat în situațiile menționate?*

Așa cum a reieșit din focus-grupurile și interviurile derulate, în procesul de învățare, liceenii au mărturisit că tind să se **implice mai mult la disciplinele la care profesorul solicită acest aspect** și consideră că i-ar ajuta dacă ar participa mai mult în timpul cursurilor „decât doar să privim”. Mai mult, indiferent de metoda de învățare adoptată, elevii preferă, deseori, ca profesorul să le ofere, în detaliu, informații necesare pentru a învăța eficient.

Elevii spun că, de obicei, cadrele didactice sunt cele care vorbesc cel mai mult la ore, iar pe ei îi implică doar uneori. De exemplu, elevii au precizat că formatul clasic în care „se explică, se scrie la tablă, apoi se discută, se pun întrebări sau se ascultă” este agreat și considerat de elevi destul de eficient. Cu toate acestea, ei consideră că la anumite materii sunt utile jocurile de rol ca metodă de învățare, deoarece „ne ajută cumva să vorbim mai liber”. În mod ideal, aceștia consideră că profesorii îi pot implica pe elevi în alegerea activităților potrivite pentru fiecare lecție.

Implicarea elevilor în procesul de învățare este relaționată și cu percepția elevilor privind **importanța notelor**. Astfel, majoritatea participanților la focus-grupuri consideră că acestea nu reflectă întotdeauna ceea ce ei au învățat, ci că „notele reprezintă pur și simplu cât de bine știi materia predată, nu cum te descurci în viață, sau ce cunoștințe generale ai, sau cât ești de capabil să te descurci”. Cu toate acestea, liceenii au mărturisit că notele reflectă ambiția lor de a învăța și că sunt necesare în procesul de învățare. Majoritatea elevilor intervievați susțin că există situații în care notele nu reflectă cunoștințele deținute de elevi, ci mai degrabă sunt bazate pe subiectivism.

În cele mai multe situații școlare, majoritatea elevilor participanți la focus-grupuri **preferă ca profesorul să noteze sau să corecteze tema făcută**, ajutându-i, astfel, să identifice greșelile făcute și să le corecteze. Astfel, se poate observa o tendință cu privire la percepția liceenilor că învață mai bine cu sprijinul profesorului. În urma răspunsurilor primite din partea elevilor la chestionar, principalele **elemente care favorizează obținerea unor rezultate școlare mai bune** sunt următoarele: ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor (84,2%), accesarea resurselor de pe internet (83%) și citirea notițelor luate în timpul lecțiilor (80,4%). În schimb, mai puțin de jumătate dintre elevi au precizat faptul că utilizează manualul școlar, culegeri și ghiduri, respectiv cărți în format printat (de la biblioteca școlii, din biblioteca personală) (Figura 4).

Legat de **implicarea activă** în derularea lecțiilor, **profesorii** consideră că elevii se implică, în special, prin adresarea de întrebări sau prezentarea unor noi informații în legătură cu tema lecției; de obicei, elevii care învață adresează întrebări, se preocupă de școală, învață suplimentar, pentru că îi interesează, sunt pasionați. În cazul strategiilor didactice/ de predare eficace în facilitarea implicării elevilor în procesul de învățare, cadrele didactice susțin că este necesar să le adapteze în funcție de nivelul fiecărei clase și de nevoile elevilor („ca să putem să ajungem la interesul fiecăruia și să le satisfacem cumva și nevoile acestea de a învăța prin metode noi...”) pentru a-i implica pe liceeni cât mai mult în procesul de predare-învățare și a-i determina să se concentreze pe activitățile și sarcinile stabilite (cele mai utile s-au dovedit a fi „jocul de rol, lucrul pe echipe, o echipă contra celeilalte – competiția”).

În urma interviurilor avute cu **directorii**, aceștia au precizat că îi implică pe elevi, părinți și profesori în stabilirea ofertei de activități extrașcolare și de proiecte ale liceului. În plus, liceenii sunt motivați să participe la aceste activități, mai ales dacă acestea se desfășoară în timpul programului școlar. Legat de implicarea elevilor în procesul de învățare, unul dintre directori a subliniat faptul că „majoritatea elevilor nu se omoară cu învățarea, iar marea lor majoritate vin în liceu cu un bagaj insuficient de cunoștințe/ competențe față de necesar”. Similar, un alt director a descris implicarea elevilor în învățare astfel: „Sunt copii care de-abia citesc, de-abia fac calcule matematice, în special la profesională. Anul trecut s-a lucrat cu toți copiii care aveau probleme de citit și la calcule matematice, acum se lucrează doar cu

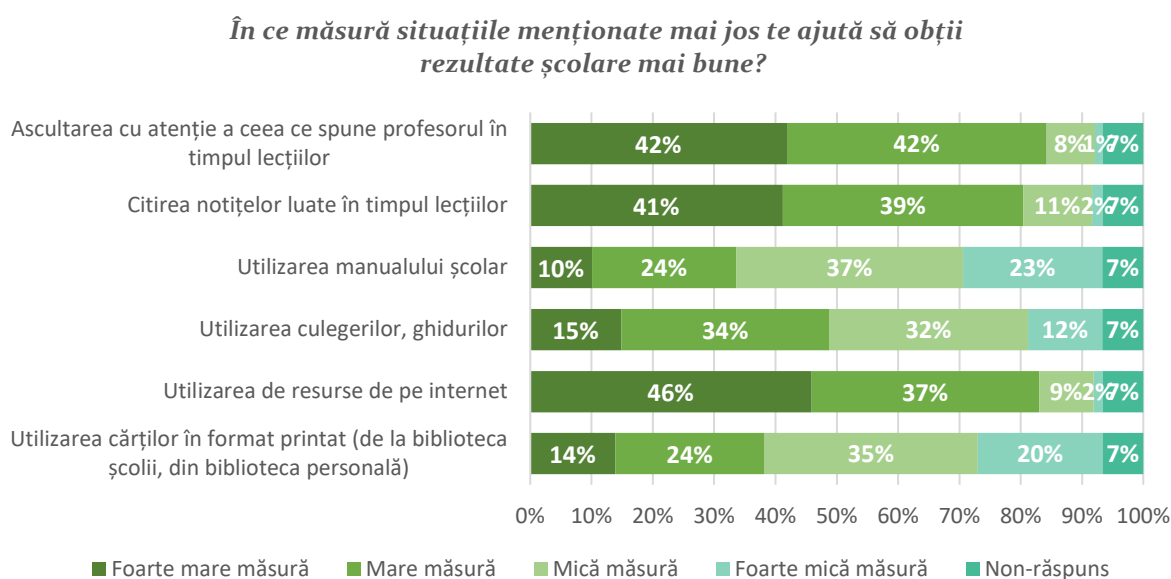
cei de la clasele a XII-a. În rest, fiecare dascăl trebuie să facă activitățile remediale. Nu pot să garantez că le fac, dar pe hârtie există.”. O posibilă explicație pentru aceste aspecte este dată de unul dintre directorii intervievați, care precizează că implicarea elevilor de liceu în procesul de învățare este asociată, de cele mai multe ori, cu perspectiva larg împărtășită în societate: „Dacă media valorizează o anumită tipologie umană, un anumit tip de cultură și familia întărește acest lucru, școala poate schimba mult mai puțin. Participarea profesorilor la proiecte este diluată de răspunderea asumată pentru aceste activități.”.

3.1.2. Factori care susțin dezvoltarea autonomiei liceenilor în învățare

Autonomia reprezintă o nevoie psihologică inerentă care necesită susținere din partea condițiilor de mediu și a relațiilor interpersonale. Atunci când sunt autonomi, oamenii percep că propriul comportament se manifestă datorită voinței proprii, dar și faptul că este de sine stătător (Ryan & Deci, 2000, 2002). De exemplu, elevii sunt autonomi în situațiile în care își urmăresc propriile interese, se implică având un nivel ridicat de curiozitate și într-o manieră activă în procesul de învățare și în activitățile școlare (Su & Reeve, 2011).

Cu privire la modalitățile le adoptă pentru a obține rezultate școlare mai bune, liceenii respondenți la chestionar au afirmat că, de cele mai multe ori, se bazează pe **citirea notițelor luate în timpul lecțiilor (80,4%)**. În plus, aproape jumătate dintre respondenți spun că utilizează deseori culegerile și ghidurile, 33,6% dintre elevi precizează că utilizarea frecventă a manualului școlar îi ajută să obțină rezultate școlare mai bune, respectiv 38,2% dintre liceeni utilizează de multe ori cărțile în format tipărit (de la biblioteca școlii, din biblioteca personală). În schimb, **83% dintre elevi preferă resursele disponibile în mediul online** (Figura 4).

Figura 4. Răspunsurile elevilor cu privire la elementele care pot favoriza învățarea



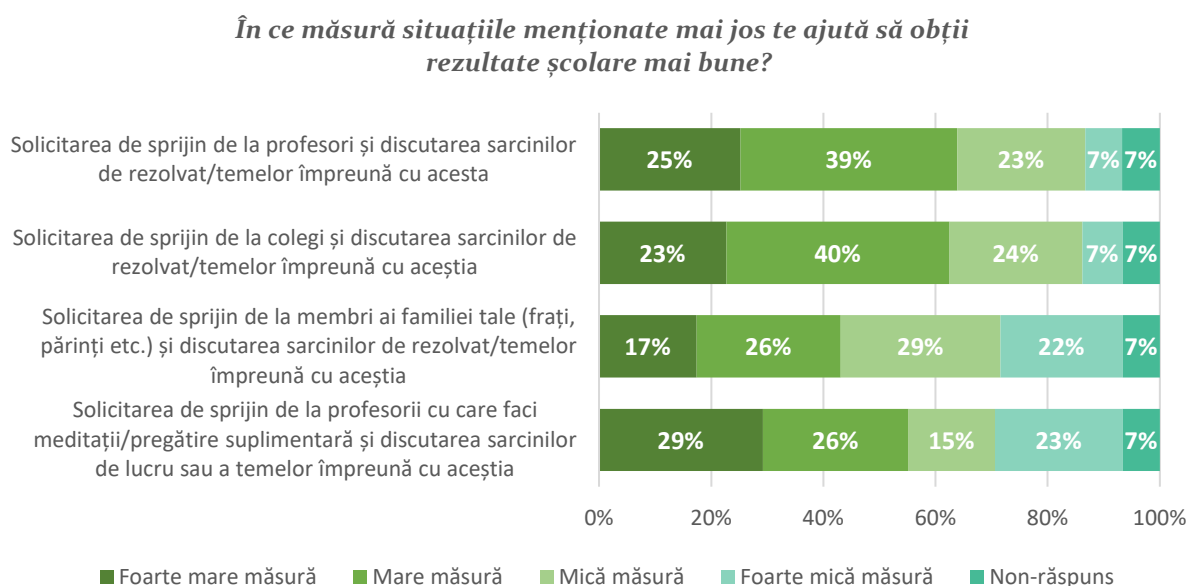
În privința percepției asupra propriei autonomii în procesul de învățare, peste 80% dintre aceștia consideră că **ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul**

lecțiilor îi ajută deseori să obțină rezultate școlare mai bune (Figura 4). Această constatare este observată și în discuțiile purtate cu elevii în cadrul focus-grupurilor organizate, unde **majoritatea liceenilor** au susținut că multe cadre didactice sunt implicate în procesul de învățare și că îi ajută atunci când le solicită asta („Profesorii ne ajută când avem o dificultate; profesorii rămân cu noi pe timpul lor. Profesorii își dau interesul și încearcă să ne facă să înțelegem.”). Unii elevi au făcut precizarea că „sunt profesori ne explică prea mult, alții prea puțin, prea repede, prea încet sau deloc”.

Mulți profesori intervievați consideră că „fiecare elev are ritmul lui. Interacțiunea e diferită în funcție de materie. Diferă elevii de gimnaziu față de cei de liceu”. În plus, aceștia au observat în procesul de predare-învățare că autonomia liceenilor nu este suficientă, deoarece, dacă nu sunt ghidați îndeaproape de cadrele didactice, elevii „își pierd repede concentrarea”; aceștia consideră că elevii „nu mai au puterea de atenție, dorința de motivare, de implicare”. Legat de abilitatea elevilor de liceu de a învăța să învețe, majoritatea profesorilor intervievați sesizează un deficit și își propun să le dezvolte această competență.

În privința **solicitării de sprijin din partea celorlalți**, puțin peste 60% dintre elevi apelează deseori la profesori și colegi pentru a discuta sarcinile sau temele primite. În plus, 55,2% dintre respondenți preferă să solicite sprijinul profesorilor cu care fac pregătire suplimentară, iar 43% dintre aceștia apelează, în mare și foarte mare măsură, la membrii familiilor (frați, părinți, etc.) în acest demers (Figura 5).

Figura 5. Răspunsurile elevilor cu privire la elementele care pot favoriza învățarea



3.2. Climatul școlar și învățarea

Una dintre problemele cele mai importante de investigat în legătură cu liceenii ține de tipul specific de experiență a unui anume context organizațional sau cadru psihosocial în care are loc învățarea – și ne referim aici la *climatul școlar* – precum și de dimensiunea subiectivă a calității vieții de elev sau gradul de satisfacție față de tot ce înseamnă școala – traduse sub conceptul integrator de *stare de bine*.

Climatul unei școli reflectă în forma cea mai concretă și dinamică toate valorile, scopurile, normele, procedurile, ierarhiile, relațiile interpersonale, practicile de predare-învățare și structurile organizaționale care definesc în mod real și practic (i.e., dincolo de registrul formal) viața respectivei unități școlare, în toate dimensiunile ei. Un număr tot mai mare de cercetări leagă existența unui climat școlar pozitiv de efecte precum rezultate școlare mai bune și, de o dezvoltare armonioasă a personalității copilului/ adolescentului: „*Un mediu școlar sigur și suportiv, în care elevii au relații sociale pozitive și în care sunt respectați, implicați în munca școlară, unde li se cultivă sentimentul valorii personale, devine un climat care își pune favorabil amprenta asupra evoluției lor psihice, sociale și școlare*” (David-Kacso et al., 2021, p. 21).

Aceeași realitate, privită din perspectiva mai recentă a psihologiei pozitive, poate fi analizată prin prisma conceptului tot mai popularizat de **stare de bine** (*engl. well-being*), care focalizează asupra dimensiunii subiective a climatului școlar, a percepției și a modului în care influențează principalii actorii implicați – elevi, profesori, directori, dar și părinți. *Starea de bine* este definită drept „*un construct larg biopsihosocial, corelat cu satisfacția în viață, stima de sine, implicarea socială și sistemul de valori al unei persoane*” (Tîrcă, 2021, p. 6), implicând simultan buna funcționare (și, la modul ideal, optima realizare) pe toate palierele existențiale ale ființei umane: fizic, social, cognitiv, emoțional și spiritual.

3.2.1. Percepțiile liceenilor asupra stării de bine și a climatului specific din școala lor

Întrebați fiind cu ce asociază *starea de bine* în școală, ansamblul cuvintelor-cheie exprimate în cadrul focus-grupurilor cu liceeni a cuprins aproape întreg spectrul elementelor de bază, cu o recurență mai mare pe cele din sfera relațiilor (cu profesorii și cu colegii) și a emoțiilor pozitive asociate cu aceste relații (care au existat sau care, dimpotrivă, au fost experimentate ca absente ori opusul lor): *comunicare, cooperare, înțelegere, unitate, respect (reciproc), libertate/ne-îngrădire, încredere* (ca temei al posibilității de exprimare liberă sau de implicare), *atitudine prietenoasă, deschisă și răbdătoare* (din partea profesorilor), *plăcere, relaxare, liniște, confort psihic, siguranță emoțională, sentiment de „acasă”*.

O serie de răspunsuri ale liceenilor au ținut preponderent aspectele negative, frustrante ale climatului școlar. De regulă, starea de bine a elevului este resimțită în funcție de **calitatea relației sale cu profesorii**. Cel mai frecvent este amendată lipsa preocupării unora dintre cadrele didactice pentru asigurarea unei atmosfere plăcute la clasă, precum și insuficienta atenție acordată nevoilor, intereselor și particularităților personalității adolescenților.

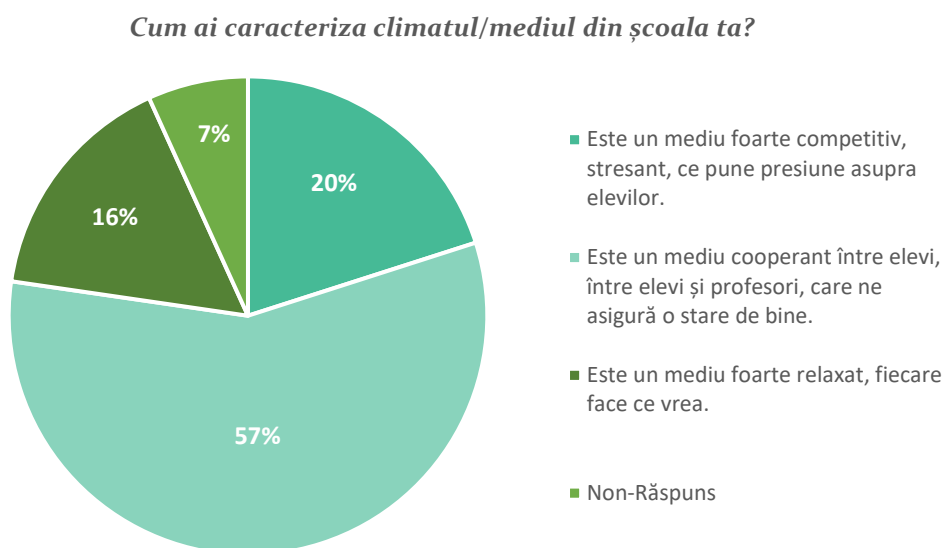
Pentru liceeni, starea de bine este creată de acei profesori care se poartă „*prietenos*”, „*înțelegător*”, empatic, cald, onest, care investesc afectiv în relația cu elevii, care se preocupă nu doar de aspectele tehnic-didactice ale lecției, ci și de elevii în sine ca persoane, de problemele lor, care le dau sentimentul propriei valori, care le validează opiniile, emoțiile și care înțeleg să le ofere un spațiu de manifestare și pârgă de susținere.

De asemenea, din punctul de vedere al învățării, liceenii apreciază profesorii care știu să le capteze atenția cu un **limbaj mai accesibil** și cu **stil general mai dinamic**, prin care adolescenții să simtă că școala este adusă cât mai aproape de viața reală. Aceștia subliniază

importanța stării de satisfacție pe care își doresc să le-o producă activitatea educațională – „învățarea să fie ca o plăcere și nu ca o presiune” (focus-grup elevi), pentru că „starea psihică este mai importantă decât învățarea și notele” (focus-grup elevi).

După cum au relatat unii dintre liceenii participanți la focus-grupuri, chiar și elevii aparent refractari la cerințele școlii pot fi motivați dacă găsesc acele **cadre didactice cu vocație** care să le transmită, odată cu starea de bine, și impulsul necesar de a învăța, de a internaliza în mod real valorile sau plăcerea de a veni la școală. Din relatările elevilor reies exemple care confirmă aceste considerații teoretice: „Da, deci omul [un anumit profesor - n.m.] ăla-i... genial, deci dacă ați fi văzut vreodată un super-erou, sigur era el. Era foarte glumeț și era prietenos, nu-l simțeai când intra în clasă, **simțeai o autoritate că vrei tu să ți-o impui, nu că o impune el.**” (focus-grup elevi)

Figura 6. Răspunsurile liceenilor cu privire la climatul școlar



Elevii respondenți la chestionar au avut tendința unor răspunsuri predominant pozitive, 57,2% dintre ei declarând că școala lor oferă „un mediu cooperant între elevi, între elevi și profesori, care asigură o stare de bine”. Chiar și așa, unul din cinci respondenți a admis existența unui „mediu foarte competitiv, stresant, ce pune presiune asupra elevilor.” (Figura 6)

La extrema opiniilor negative, regăsim unele exprimări îngrijorătoare apărute în cadrul focus-grupurilor, de tipul „au fost mai rare situațiile mai acceptabile, în care ne-am simțit bine la școală”, ceea ce atestă chiar opusul unei stări de bine, mai apropiată de o situație de risc în rândul elevilor care susțin aceste opinii.

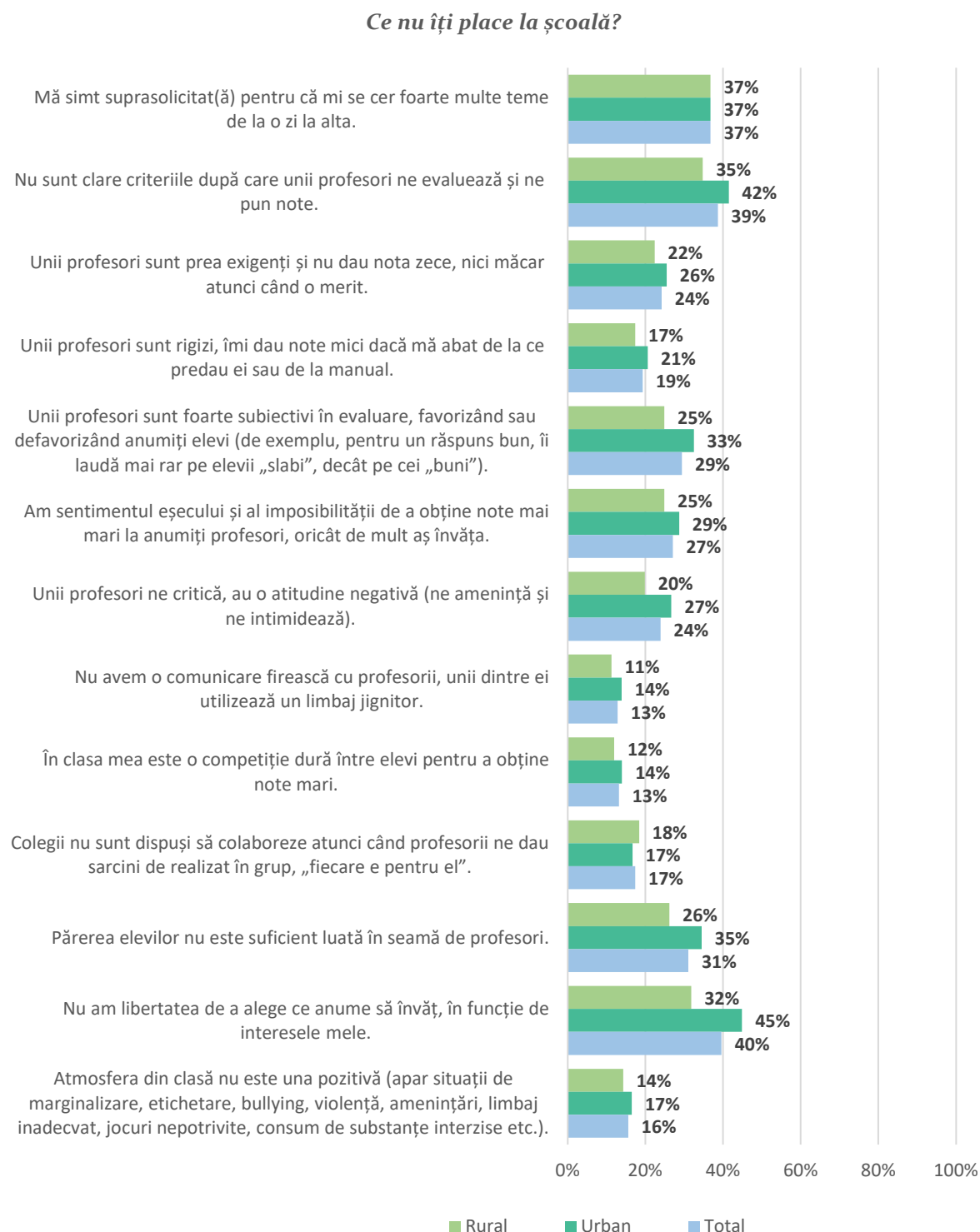
Liceenii au exprimat opinii de dezaprobare și respingere a acelor conduite didactice percepute ca **agresive (verbal sau nonverbal), excesiv de rigide, de autoritare, cu efecte inhibitoare și provocatoare de tensiune/anxietate/stres**, cazul profesorilor a căror severitate timorează și descurajează chiar tentativele de a solicita explicații, profesori care se impun prin ton ridicat, amenințări, atitudini umilitoare sau măsuri disciplinare/ punitive exagerate. Reprezentanții elevilor în structurile decizionale ale școlii consideră aceste cazuri mai degrabă excepții.

Este interesant de semnalat faptul că unii dintre adolescenții participanți la focus-grupuri, chiar exprimându-și nemulțumirile față de profesori, au făcut efortul obiectivării și le-au găsit unora dintre aceștia circumstanțe justificative – legate, de exemplu, de comportamentul nepotrivit sau provocator al elevilor ori de răspunsul lor ireverențios la semnele de bunăvoință arătate de cei dintâi, transgresând limitele respectului până la riscul de instalare a unui cerc vicios conflictual. Putem considera că aceste opinii arată reflexivitatea și maturitatea de a admite necesitatea unei juste măsuri și reciprocități în ceea ce privește respectul dintre elevi și profesori și raportul firesc dintre autoritate și libertate, pentru susținerea unui climat sănătos și propice tuturor „actorilor” educaționali.

Din rândul **situațiilor neplăcute experimentate în cadrul orelor de liceu**, liceenii chestionați au indicat în mai mare măsură trei categorii de probleme care au întrunit acordul a mai mult de o treime dintre participanții la ancheta noastră. Datele indică o tendință de nemulțumire mai ridicată în cazul liceenilor care învață în mediul urban, comparativ cu cei care învață în mediul rural (Figura 7):

- percepția faptului că interesele și opiniile elevilor nu sunt valorizate și luate în considerare din partea școlii („*Nu am libertatea de a alege ce anume să învăț, în funcție de interesele mele*” – 39,6%, apropiindu-se chiar de jumătate dintre participanți, în cazul celor proveniți din mediul urban; respectiv „*Părerea elevilor nu este suficient luată în seamă de profesori*” – 31,1%), ceea ce poate dezvolta, din punct de vedere psihologic, sentimentul de excludere, de irelevanță, de deprecieri de sine, care poate conduce la dezangajare școlară – adolescentul nu se regăsește reprezentat în cultura școlii, nu i se recunoaște autonomia și nu i se susține implicarea în procesul educațional. Este importantă constatarea care decurge din analiza răspunsurilor la chestionar, că aproape o treime dintre elevii participanți la cercetare consideră că sunt ignorați de către profesorii lor;
- percepția arbitrariului, a subiectivității sau a lipsei transparenței în evaluare din partea unor profesori („*Nu sunt clare criteriile după care unii profesori ne evaluează și ne pun note*” – aleasă de 38,7% dintre respondenți, la care se adaugă procentul de 29,4% care au ales varianta de răspuns potrivit căreia „*unii profesori sunt foarte subiectivi în evaluare, favorizând sau defavorizând anumiți elevi (de exemplu, pentru un răspuns bun, îi laudă mai rar pe elevii „slabi”, decât pe cei „buni”)*”);
- percepția supraîncărcării, a presiunii exercitate prin temele de acasă un fenomen care conduce la suprasolicitare. („*Mă simt suprasolicitat(ă), pentru că mi se cer foarte multe teme de la o zi la alta*” – 36,8%,). Aceste descrieri pot explica opiniile referitoare la caracterul inutil, obositor sau plictisitor al orelor/multor discipline, lipsa de relevanță sau de concordanță a curriculumului cu interesele elevilor, inadecvarea programului școlar, care au apărut în focus-grupuri.

Figura 7. Răspunsurile liceenilor în legătură cu ceea ce nu le place la școală



În mai multe situații, elevii au exprimat opinii în legătură cu modul în care **metodele de predare considerate inadecvate**, practicate în continuare de către unii profesori, pot afecta atmosfera din clasă: „*Ideea e că după doi ani de stat în online, după ce ne-am întors, mulți profesori abordează [predarea] în stilul de „eu îți trimit pe Classroom, tu copiezi.”* (interviu reprezentant elevi)

Alte nemulțumiri ale elevilor investigați sunt îndreptate către absența flexibilității și a disponibilității spre dialog, „negociere”/ dezbateri din partea unor cadre didactice sau vizează chiar refuzul/ incapacitatea acestora de a asculta ideile/ propunerile elevilor: *„Sunt și profesori care sunt înțelegători cu noi că suntem a XII-a, că noi nu dăm Bacul decât la trei materii și pe restul, practic, noi le dăm la o parte, dar sunt și profesori pentru care nu contează decât materia lor. [Și nu se poate negocia cu ei?] Nicio șansă!”* (interviu reprezentant elevi)

Deosebit de relevant este și faptul că **cele mai scăzute scoruri procentuale la răspunsurile primite în chestionarul pentru liceeni** au fost atribuite variantelor care puneau **sursa insatisfacțiilor în școală pe seama relațiilor colegiale sau a atmosferei generale din clasa de elevi**. Numai 13,2% s-au recunoscut deranjați de „*competiția dură între elevi pentru a obține note mari*”, respectiv 17,4%, de individualismul colegilor („*Colegii nu sunt dispuși să colaboreze atunci când profesorii ne dau sarcini de realizat în grup*”), în timp ce puțin peste 15 % au fost asociate cu situații „*de marginalizare, etichetare, bullying, violență, amenințări, limbaj inadecvat, jocuri nepotrivite, consum de substanțe interzise etc.*” (Figura 7). Și în discuțiile purtate cu liceenii, utilizând instrumentele calitative de cercetare a reieșit că, deși se cunosc anumite cazuri de bullying, de violență sau de consum de substanțe interzise, ele ar fi niște incidente relativ izolate, puțin semnificative la nivelul claselor de liceu.

Alte aspecte menționate de elevi pe alocuri privesc condițiile „locative”, ergonomice ale mediului școlar – **de la chestiuni elementare de siguranță, curățenie, igienă, utilități, confort și până la cele de ordin estetic sau practic**, toate ajutând la asigurarea condițiilor fizice indispensabile pentru o stare de bine a celui ce vine la școală: *„Să fie și un mediu frumos, adică poate să avem o curte amenajată, unde în pauză putem să ne petrecem timpul mult mai ok; nu știu, să avem niște bănci, poate niște iarbă, nu zic neapărat jucării, pentru că nu mai suntem de vârsta aia. Dar să fie un mediu frumos”*. (focus-grup elevi)

În contrapondere, unii liceeni și-au expus ideile despre tipul de activități sau de metode care le aduc satisfacții și pe care le-ar dori practicate în mai mare măsură, pentru a contribui la starea de bine a tuturor actorilor educaționali, cum sunt **activitățile extrașcolare** (excursii, concursuri, vizite în străinătate și schimburi de experiență cu alte școli, voluntariate, cluburi educative, teatru, cinacluri etc.) și cele **practice, interactive**, eventual mediate de noile tehnologii. Aceste date susțin ideea că elevul este stimulat de tot ce îi suscită (și) o descoperire perceptivă, intuitivă, dar cu atât mai mult de ceea ce îl activează nemijlocit, îl solicită în sens de intervenție personală, acțională, cu atât mai mult dacă aceasta corespunde în sens formativ și unor necesități pragmatice ale vieții personale sau profesionale. Toate acestea răspund nevoii fundamentale a elevului adolescent de **implicare**, de participare activă, care este una dintre sursele funciare pentru starea de bine a acestuia în cadrul școlii.

Acest aspect apare cel mai pregnant reliefat în cazul elevilor de la licee cu profil vocațional – militare sau teologice, de pildă, al căror specific se pare că ajută în mare măsură la tot ceea ce înseamnă angajament voluntar, inițiativă, precum și semnificație/ sens înalt, prin încurajarea elevilor de a organiza activități practice comune, colaterale celor școlare, cu foarte puternice valențe formative în zona relațională. În plus, reținem și aici sentimentele extrem de puternice de **coeziune/comuniune** pe care le creează conviețuirea și în afara orelor de curs împreună cu colegii (sau cu o parte dintre ei) în situația unora dintre liceele vocaționale.

Participarea alături de cadrele didactice la diverse activități extrașcolare constituie prilejuri favorabile unei mai bune intercunoașteri și stabilirii unor raporturi mai apropiate, mai deschise și mai cordiale între elevi și profesori (dar și între colegi), folosind în sensul cel mai constructiv, pentru dezvoltarea comună a „stării de bine”, contextul informal al relaționării și spațiul degrevat de rigurile orei de curs: „Spun un exemplu: de obicei, școala noastră face excursii și de cele mai multe ori vin mulți profesori. Și spun că este altă atmosferă atunci într-o excursie, când ești cu un profesor, chiar m-am împrietenit foarte mult cu doamna mea dirigintă.” (interviu cu un reprezentant al elevilor)

3.2.2. Percepțiile profesorilor și ale directorilor asupra stării de bine și a climatului specific din liceu

O prima observație degajată în urma prelucrării răspunsurilor profesorilor oferite în cadrul focus-grupurilor cu referire la „ce înseamnă școala prietenoasă” este că pare a predomina mai curând abordarea normativ-idealizantă, ușor în detrimentul celei descriptiv-realiste.

Profesorii intervievați par a plasa în centrul preocupărilor școlare copilul/adolescentul, cu nevoile sale diverse, iar din majoritatea răspunsurilor reiese grija și atașamentul preeminente față de elevi: „Cred că majoritatea dintre noi s-au făcut profesori tocmai pentru că au această vocație și această aplecare spre copii...”. Cele mai frecvente asocieri enunțate de profesori se referă la comunicare/ colaborare, deschidere, empatie, flexibilitate/ adaptare, valorizare, generozitate (condiții „primitoare”), motivație/ plăcere sau relaxare.

Din punctul de vedere al acțiunilor concrete pe care profesorii respondenți susțin că le întreprind pentru construirea unui climat prietenos pentru elevii de liceu, s-au conturat următoarele: grija pentru **organizarea ergonomică atrăgătoare a ambientului educativ** (fiind tot mai cunoscută influența pe care o exercită un *spațiu fizic prietenos* asupra stării de bine și a receptivității), flexibilitatea în **adaptarea la cerințele exprimate de elevi** și în acordarea permisiunilor solicitate (pe care alți profesori nu le acordau), preocuparea pentru ca aceștia **să se poată simți acceptați** și neîngrădiți, **interesul activ arătat pentru problemele** celor care absentează sau a celor care arată nevoia de sprijin, **disponibilitatea pentru discuții informale** înaintea intrării în lecție, utilizarea sporită a mijloacelor **noilor tehnologii** la clasă, organizarea de **activități extrașcolare** „foarte bine văzute de copii”, politica „ușilor deschise” la anumite clase cu profiluri speciale, de tip vocațional.

O perspectivă care accentuează relevanța poate sintetiza opiniile exprimate în interviurile de grup: „**O școală în care să fii adaptat, nu neapărat la ceea ce știi să faci, ci la ceea ce e nevoie să faci.** (...) Comunicarea și, așa cum spunea colega mea, **adaptarea la nevoile copiilor, care în ziua de astăzi sunt în nevoi multiple, variate și de toate soiurile**, dar și noi trebuie să știm să comunicăm cu fiecare dintre ei. Avem de lucru în permanență **și nu am fost pregătiți pentru asta.** (...) Comunicarea din punct de vedere profesional și uman este esențială. (...) Da, pentru că noi **avem copii diferiți, care au o altă viziune asupra vieții și asupra lumii.**” (focus-grup profesori)

Opinia unuia dintre managerii școlari este semnificativă pentru modul în care sunt percepute relațiile dintre cele două categorii de actori educaționali, profesorii și elevii de liceu: „**Sunt generații de nativi digitali, ale căror structuri neuronale sunt total**

diferite și este ca și în cazul unei limbi străine: ai învățat-o din copilărie, comunică ușor, lejer... noi (adulții) într-adevăr suntem niște imigranți în lumea aceasta și lucrurile se complică, dar cred că trebuie să ne adaptăm din mers, pentru că ei învață mai mult, dacă ați observat, bazat pe imagine, pe experiență, pe cooperare (...). (interviu director)

Persoana interviuată a invocat binomul conceptual „nativi digitali” versus „imigranți digitali”, introdus de Prensky (2001), subliniind inclusiv natura neuropsihică a „diferențelor” specifice, care se convertesc apoi în „nevoi” diverse și multiplicare ale elevilor generației „Z” - sau „C” (a consumatorilor conectați - Solis, 2012) sau chiar „generației dopaminei” (Lembke, 2022) și care se constituie în tot atâtea provocări inedite pentru cadrele didactice care aparțin altor generații, care ar trebui să mobilizeze resurse emoționale și creative suplimentare. La acestea se adaugă, de multe ori, problemele de ordin familial, social sau psihologic/personal cu care vin în școală adolescenții, așteptând – conștient sau nu – sprijin și înțelegere din partea adulților formatori.

Pe lângă acestea, este esențial de accentuat că și profesorii înșiși au nevoie de o stare de bine constantă, pentru a putea funcționa corespunzător și pentru a putea avea la rândul lor rezultate optime.

Opiniile exprimate consolidează aspecte deja surprinse în diferite lucrări de specialitate (Țircă, 2021), care abordează **sursele de stres profesional** care pot greva și altera starea de bine a profesorului: volumul mare de muncă la clasă (potențat de solicitările simultane din partea unei mari varietăți de nevoi, ritmuri de învățare și probleme educaționale ale elevilor) și în afara ei (în general prin completarea unui număr exagerat de documente solicitate, la care se pot adăuga cerințele de formare continuă sau alte sarcini colaterale); provocările comportamentale ale unor elevi (eventual și ale unor părinți) pe care nu le poate gestiona eficient; nivelul ridicat de control și de presiune din partea superiorilor; posibilele relații toxice sau elemente de climat negativ din cancelarie; lipsa resurselor de sprijin – psihologic, profesional sau material din partea conducerii sau a colegilor; percepția deprecierei accentuate a prestigiului funcției didactice, a eficacității și a relevanței muncii sale în societate și în relație cu elevii.

Un accent important pus de profesorii investigați cade pe condiția existenței unui **climat pozitiv la nivelul cancelariei**, tradus într-o bună calitate a relațiilor cu conducerea liceului și cu colegii, care să furnizeze o stare de confort celui chemat să transmită mai departe starea de bine. În plus, profesorii evidențiază importanța și pentru ei a sentimentului acceptării în colectivitate („O școală în care nu ești judecat, nici de către colegi și nici de către copii”), dar și a efortului personal depus în propria dezvoltare personală, pentru a manifesta și a contagia cu bună-dispoziție și optimism.

Directorii intervieuați consideră că asigură un climat optim de funcționare pentru membrii școlii, se declară interesați deopotrivă de starea de bine a cadrelor didactice, cât și a liceenilor și că au adoptat demersuri în sensul construirii unei atmosfere de apartenență la o familie, la o comunitate, reflectate în rezultatele și în atitudinile profesorilor și elevilor: „Toți cei care au plecat din școală au regretat colectivul școlii. Se simte că suntem o familie. Se vede și când intri la școală. Nu există conflicte, nu ne certăm în fața elevilor. Colaborăm, ne simțim la școală ca acasă.” (interviu director)

În ceea ce privește **măsurile adoptate de către conducerea școlii pentru asigurarea stării de bine în școală**, sunt menționate următoarele direcții de acțiune, pe linia reglementărilor normative: înființarea unor comisii anti-bullying și antiviolență; colaborare strânsă cu poliția (raportată a fi de către un manager școlar foarte bună pentru asigurarea prevenției, dar de către altul prea puțin eficientă relativ la pericolul traficului și consumului de droguri) și cu serviciul antidrog, care au derulat inclusiv programe speciale de prevenție în școală, incluzând vizite la penitenciar, discuții cu tineri condamnați etc.; sporirea măsurilor de securitate; implicarea consilierilor școlari și a Consiliului Clasei în gestionarea situațiilor problematice și în dialogurile cu familiile, intervenții precoce pentru medierea și stingerea conflictelor încă din faza lor preliminară; recursul la asociațiile de părinți; intervenții disciplinare prin diriginți pentru comunicarea sau „prelucrarea” regulamentelor către elevi. Se regretă anumite deficiențe din cadrul ROFUIP, care nu dau suficiente instrumente sau nu lasă marjă de acțiune corpului profesoral, împiedicând luarea unor măsuri mai eficace. De exemplu, unul dintre directori exemplifică prin interzicerea exmatriculării: *„Sunt mult prea generale sarcinile elevilor și atribuțiile acestora. Nu există scenarii clare de acțiune în diverse situații și acest lucru face ca răspunderea elevului să fie volatilizată și cel mai adesea să continue un comportament inadecvat”*.

Opiniile prezentate subliniază rolurile tuturor actorilor educaționali în crearea unui climat școlar care valorizează starea de bine.

3.3. Rolurile dezirabile în relație cu învățarea

3.3.1. Profilul liceanului care învață

Profilul elevului considerat „bun” în contextul învățării din mediul școlar este conturat, conform discuțiilor purtate în cadrul focus-grupurilor. Liceenii au declarat că, în general, se orientează aproape exclusiv spre disciplinele de care sunt interesați în raport cu susținerea examenului de bacalaureat sau a unei eventuale admiteri la facultate, în vreme ce pentru celelalte își activează strategiile informale de adaptare cu minimum de efort, chiar dacă unii dintre ei admit că nu li se pare foarte solicitantă învățarea (ci doar nesatisfăcătoare și nerelevantă).

În privința învățării, liceenii se declară interesați de activitățile *de ordin practic* (experimental sau observațional), de activitățile *nonformale* care să-i ajute la aflarea și dezvoltarea unor aptitudini sau talente valorificabile mai târziu, precum și de cele *relaxante și distractive*, de tip nonformal (extrașcolare). Relativ puține voci dintre ei s-au pronunțat în sensul căutării unui suport pentru problemele legate de învățarea de metode și tehnici de învățare (inclusiv în sensul competenței metacognitive) sau de ordin psiho-emoțional, pentru rezolvarea unor conflicte sau aspecte de ordin personal.

Considerăm elocvent următorul pasaj din dialogul purtat într-unul dintre focus-grupurile cu liceeni aflați la finalul ciclului de învățământ:

„(Ce vă motivează să învățați pentru școală?) - **Planurile de viitor. Viitorul, pur și simplu**, pentru că noi, fiind a XII-a, cred că avem un plan. Oricum ar fi, fără facultate sau cu facultate, dar știm aproximativ cam ce variante avem, ce am putea să facem. **Și dacă**

știm că avem nevoie de o medie pentru admitere, da, ne punem și învățăm, pentru că avem nevoie de note, ca să avem media și să intrăm unde vrem, ca să facem în sfârșit ce vrem. Deci asta ne motivează. – Și bursa, da, banii. [...] Stau și mă chinui, tocesc lecția și învăț pentru oră, pentru că nu-i greu să învăț, dar n-am niciun motiv să fac, dacă nu-i pentru bac. (Dar ca motivație intrinsecă, pentru că vă place?) - Păi nu ne place!" (focus-grup elevi)

În urma acestui dialog se poate remarca faptul că, în general, liceanul consideră că are stabilite câteva planuri de viitor, cunoaște opțiunile disponibile pe piața muncii pentru nivelul de educație atins și se descrie ca fiind „bun” în măsura în care își atinge scopurile sau ajunge la rezultatul dorit. Acesta consideră că notele și bursa sunt mai relevante decât procesul de acumulare a cunoștințelor, de valorificare a învățării și dezvoltării din punct de vedere educațional. De asemenea, elevii intervievați își manifestă aprecierea pentru ușurința cu care pot reuși prin investiții minimale de efort să obțină un rezultat satisfăcător, dar temporar. De asemenea, se poate remarca o ușoară discrepanță între ceea ce presupune a fi „un elev bun” și „a învăța pentru tine”, deoarece, pentru liceanul contemporan, înseamnă mai puțin a descoperi în mod activ, cu sprijinul profesorului, utilitatea motivației intrinseci și bucuria dezinteresată a cunoașterii, ci, mai degrabă, a instrumenta mijloacele formale puse la dispoziție de sistemul educațional pentru a-ți îndeplini obiectivele individuale și rezultatele dorite.

Ce mai poate caracteriza, în acest caz, „elevul care învață” sau cum mai pot adolescenții să-și rezolve disonanțele cognitive legate de „stima de sine”, sau de alte gratificații simbolice, specifice actului educațional? Elevii înșiși au găsit o soluție la această problemă, și anume **redefinirea sau schimbarea conținutului conceptului de „învățare”** – de la sensul său pur academic, plasat automat în legătură cu școala, la sensul său larg/extins, care include orice spațiu, orice formă și orice modalitate de a dobândi achiziții, începând cu cea informală.

Așadar, liceanul contemporan consideră că mediul în care elevul învață este mai puțin important, accentul fiind pus pe modul în care realizează acest aspect. Mai mult, din punctul lor de vedere, un „elevul bun” este acela care depune mai puțin efort în a învăța, dar care obține rezultate bune la toate disciplinele și care deține abilitățile necesare pentru a se adapta cerințelor și diverselor situații întâlnite de-a lungul vieții. Aceste aspecte sunt regăsite în următorul paragraf extras din dialogul avut cu liceenii:

„Știm cu toții că suntem înzestrați cu inteligență, meritul nostru este modul cum ne cultivăm această inteligență. Consider că orice elev poate să învețe aproape în orice mediu. (...) Un elev bun consider că nu este acela care învață foarte mult și care excelează la toate materiile, ci cel care se adaptează cel mai bine condițiilor și problemelor inevitabile ale vieții.” (focus-grup elevi)

Din perspectiva **profesorilor** intervievați, profilul „elevului bun” este caracterizat ca fiind cel pentru care învățarea școlară este valorizată, care este bine format și motivat din familie, care dovedește seriozitate, dar și curiozitate epistemică, așadar nu se raportează la note, la sancțiuni și la recompense facile, care nu memorează și nu reproduce mecanic sau, mai curând, care a reușit să-și autoregleze învățarea prin interiorizarea constrângerilor impuse inițial din afară. În plus, conform informațiilor colectate din focus-grupuri, cele mai multe cadre didactice consideră, pe de o parte, că adolescenții s-au îndepărtat de acele valori

și modele pozitive din societate, iar pe de altă parte, invocă insuficiența și anacronismul mijloacelor curriculare sau metodice pe care le au dispoziție pentru a reuși măcar în parte să facă joncțiunea reală cu elevii și a le capta interesul pentru valorile și scopurile școlii: „**Ne întreabă mereu de ce trebuie să învețe una și alta. S-au schimbat foarte multe, de la o generație la alta. Foștii mei elevi văd diferența dintre momentul în care au învățat ei și ceea ce se învață acum. Apare și influența mass-media și e greu să le vorbesc eu despre cultură generală, despre importanța învățării în școală (...)**” (focus-grup profesori).

Perspectivile exprimate de liceeni și profesori conturează portrete diferite ale elevului care învață, care se distanțează la nivelul câtorva componente: efortul presupus de învățare, interesul și plăcerea de a învăța, utilitatea învățării. Aceste aspecte necesită atenția profesorilor, pentru a face învățarea mai atractivă și a găsi soluții viabile pentru nevoi tot mai diverse de adaptare la cerințele școlare.

3.3.2. Profilul profesorului care sprijină învățarea

O serie de studii au stabilit legături între identificarea relațiilor de sprijin din cadrul școlii și succesul academic (Dixon, 2011; Hărăguș et al., 2014). Sprijinul perceput de elevi din partea cadrelor didactice presupune, pe lângă aspectul academic, un aspect relațional-emoțional (Orzea, 2016) care mediază relația elevului cu efortul învățării. Conform teoriei autodeterminării (Ryan și Deci, 2000), elevii sunt mult mai predispuși să internalizeze valorile și recomandările persoanelor de care se simt atașați. Acest comportament al liceenilor este favorizat de atitudinea călduroasă, suportivă a cadrelor didactice față de elevi. Atașamentul este considerat a fi o premisă a supraviețuirii (Cozolino, 2017).

Asocierile menționate sunt confirmate de elevii care au completat chestionarul, în prezenta cercetare. Pentru 52% dintre elevi, sprijinul oferit de școală a vizat, în primul rând, învățarea (mai ales ajutorul în cazul dificultăților în învățare). De asemenea, când au fost întrebați despre cine le-a oferit sprijin, 53% dintre elevi au apreciat că profesorii le-au fost alături.

Din răspunsurile oferite în cadrul focus-grupurilor cu liceeni se poate alcătui un **inventar al comportamentelor profesorului care oferă suport în învățare**. Efectele acestor comportamente sunt multiple, cel mai important fiind considerat faptul că acești profesori contribuie la recâștigarea încrederii unor elevi cu privire la succesul lor în învățare. Elemente de susținere a elevilor în demersul de învățare sunt redată în continuare:

- **Explică pe înțelesul elevilor, asigurând achiziția treptată și consolidată a conținutului disciplinei predate (engl. *scaffolding*) și verificând existența conexiunilor. De asemenea, este preocupat să verifice înțelegerile elevilor și adaugă noi explicații, dacă identifică neînțelegeri:** „... avem genul de profesori care ne lasă să lucrăm singuri, dar după [aceea], vorbim, ne arată, ne explică. Avem tot scris în caiet și cum am scris, ne mai și rămâne în cap câte ceva. Sau ne întreabă, de exemplu, ce am înțeles, ne mai trimite niște videoclipuri sau ne prezintă, de exemplu, pe viu. Chiar dacă nu sunt instrumente, face improvizații. E vorba și de interesul care se dă și de..., pur și simplu de tot, de

predare [felul cum predă] și de cât de bine se simte profesorul acela.” „Ne dau exemple pe înțelesul nostru, că practic unii termeni pe care îi folosesc majoritatea profesorilor nu sunt pe înțelesul nostru și degeaba ai auzit, dacă nu înțelegi ce înseamnă...”

- **Manifestă deschidere față de problemele de învățare ale elevilor, pe care le include în demersurile de predare; abordează teme relevante pentru viața reală a elevilor. Trezește și întreține curiozitatea elevilor, asigurând un echilibrul între stilurile de predare:** *„Cel care trezește curiozitatea elevilor, folosește diverse aplicații”. „Doamna noastră dirigintă, de exemplu, ne explică o lecție, iar dacă vede că nu am înțeles, ne explică pe înțelesul nostru, ne dă exemple din viața noastră de zi cu zi și înțelegem mult mai ușor.”*
- **Organizează adecvat cadrul colaborării/predării – învățării, prin îmbinarea exigenței cu stilul deschis. Este un bun comunicator și manifestă empatie :** *„Pentru mine, personal, un profesor bun înseamnă un profesor care este în același timp și deschis, adică vorbește cu elevii ca și cum ar fi unul dintre ei, dar, în același timp, este un profesor care știe să se impună. Trebuie să aibă puțin din amândouă”. „Ce înseamnă să se impună? Adică să se coboare un pic la mintea elevilor, dar, în același timp, să nu lase garda prea jos, ca elevii să îl ia în derâdere și ca la ore să se creeze un haos. Pentru a nu deveni bătaia de joc a elevilor. Să poată să găsească un echilibru între munca sa, pentru a ajuta elevii și să învețe, dar să găsească un mediu plăcut în școală, astfel încât să nu vină la școală din cauza presiunilor, că trebuie să mă duc la școală să învăț, să fac aia, să mulțumesc pe toată lumea...”*
- **Este pasionat de profesia pe care o are și inspiră pasiune pentru disciplina pe care o predă, ajungând ca elevii să o îndrăgească:** *„Eu cred că în momentul în care tu, ca profesor, iubești copiii și ai vrut de la început să fii profesor, ai altă interacțiune cu ei, pentru că și copilul vede că... „bă`, lui ăsta (profesorului, subl. n) îi place să predea”... și atunci imediat vine și încearcă să facă ceva inovativ, să nu fie o monotonie la orele lui. În momentul în care ai un profesor care nu iubește copiii, vine la clasă, practic face totul într-o scârbă, din aia: „mi-am făcut treaba, am primit banii, la revedere, nu mă interesează de viitorul lor, de nimic”. ...Să iubească copiii, să fie pasionat, în primul rând, de ceea ce face”. „La mine, văd că îmi plac materiile la care îmi plac profesorii, cum predau. Dacă un profesor reușește să te facă să înțelegi de ce ar trebui să-ți placă materia, chiar începe să-ți placă, chiar dacă nu ești mort după ea. În schimb dacă profesorul e plictisit...”*
- **Sprijinul în învățare este foarte apreciat în situații cu miză mare pentru elevi, așa cum este pregătirea examenului de bacalaureat.**

În acest context, elevii apreciază profesorii care îi ajută în timpul orelor, pe tot parcursul liceului, cu subiecte specifice pregătirii pentru examen.

Efectele unui astfel de comportament sunt multiple, cel mai important fiind considerat faptul că profesorii contribuie la recâștigarea încrederii unor elevi cu privire la succesul lor în învățare. Liceenii care s-au „transformat” din elevi care nu învață în elevi care învață au fost influențați, în general, de către profesorii diriginți, de colectivul clasei sau de anumiți profesori care au avut o relație empatică față de elevi.

Profesorii întrebați despre sprijinul oferit elevilor în învățare s-au referit frecvent la faptul că:

- **Asigură o predare diferențiată, adaptând metodele de predare/evaluare, testele și conținuturile la capacitatea elevilor și la nevoile specifice ale elevilor/claselor de elevi:** *„Deși există două clase pe nivel, testele sunt diferite de la o clasă la alta. Pentru că profesorul știe care este nivelul unei clase, care este al celeilalte. Și atunci își adaptează conținuturile și evaluarea se face în funcție de nivelul clasei respective”.*
- **Au o bună cunoaștere a clasei și atribuie sarcini de lucru și/sau atribuții în funcție de interesele sau competențele elevilor:** *„Lucrăm pe grupe, lucrăm diferențiat. Când lucrăm pe proiecte avem grijă să fie în echipă cu elevii buni, să lucreze împreună cu aceștia”.*
- **Asigură un echilibru între stilul permisiv și cel normativ în comunicarea cu elevii, atât în demersul de predare-învățare-evaluare, cât și în comunicarea nonformală:** *„Sau mai am încă un profesor la care pentru orice problemă, nu neapărat de materie, dar mai mult, apelăm la el pentru probleme de viață, dacă avem ceva, chiar apelăm și dezbatem acea problemă în clasă și găsim soluții împreună.”*
- **Oferă sprijin special elevilor care au dificultăți în învățare și celor capabili de performanțe înalte în învățare, asigurând resurse suplimentare de pregătire atunci când este nevoie.** Modalitățile de suport folosite sunt variate – de la ore suplimentare sau ore remediale (*„Îi ținem după program și facem suplimentar cu ei”*) și programe de recuperare (*„Din septembrie o oră/ săptămână de recapitulare a materiei, simulări specifice. Dacă nu atinge standardul de nota 6, intră într-un program de recuperare”*), la notare (*„Chiar și prin notare, le punem note mai mari, ca să-i încurajăm, le dăm un impuls.”*), pentru elevii cu dificultăți în învățare. Pentru elevii cu performanțe înalte se organizează programe de pregătire suplimentară după-amiaza și pregătiri pentru examene, concursuri și olimpiade. În unele licee există ore de cerc științific, în care se lucrează suplimentar pentru elevii interesați, pornind chiar

de la teme propuse de ei. Profesorii folosesc resurse diferite, pe măsura curiozității și intereselor exprimate; se folosesc fișe de documentare, lucru individual („*Eu le propun o serie de platforme cu resurse, ca o completare pentru activitatea de la clasă*”) și le este facilitată colaborarea cu instituții de învățământ superior, care oferă consultanță elevilor interesați, facilitând, astfel, familiarizarea elevilor cu specificul de învățare al etapelor ulterioare de educație („*A fost un cerc de robotică și sunt o parte care, pot să vă spun din sursă sigură, colaborează cu cei de la Universitate, pentru că unul din echipă este student la Facultatea de Fizică de acolo și îi ajută foarte mult cei de acolo și cu sponsorizări și cu tot*”).

Între perspectivele elevilor și cele ale profesorilor există suprapuneri, unele legate de resorturile intrinseci ale învățării (de exemplu, plăcerea de a învăța/de a predă, dorința de a crea un climat optim în comunitatea școlară), altele legate de motivații extrinseci (mai ales în privința rezultatelor școlare, inclusiv a examenului de bacalaureat). Regrupând cele două perspective, **profilul profesorului** poate fi articulat în raport cu următoarele trei direcții: **cunoașterea disciplinară, comunicarea și dimensiunea etică**:

- **Cunoașterea disciplinară** (deși aproape absentă în răspunsurile profesorilor) este vizibilă la nivelul percepțiilor liceenilor. Aceștia sunt interesați de felul în care cadrul didactic reușește să transmită elementele importante de conținut (din perspectiva logicii interne a disciplinei, dar și din perspectiva eficienței în raport cu evaluarea), să identifice cele mai bune căi de a-i face să înțeleagă ceea ce li se propune pentru studiu. În fapt, ceea ce spun elevii este că profesorul este un partener fundamental în eforturile lor de a face sens (deci de a construi cunoaștere) din materia predată. În egală măsură, dimensiunea disciplinară este marcată și de capacitatea de negociere a profesorului (mai ales pentru anii terminali), căruia i se solicită să fie foarte selectiv, pentru a avea găsi soluții didactice în relație cu timpul de învățare pe care îl au la dispoziție elevii.
- **Dimensiunea de comunicare** este poate cea mai importantă, cel puțin din perspectiva elevilor. Aceștia valorizează capacitatea cadrului didactic de a intra într-un dialog real cu elevii (deci nu unul ierarhic, ci unul bazat pe recunoașterea intereselor comune). Dialogul vizat de elevi este caracterizat de stimularea interesului, entuziasm pentru disciplina predată, racordarea la experiențele personale ale elevilor, empatie, capacitatea de a avea discursuri multiple (identificarea elementelor de comunicare comune). Dacă ținem cont de faptul că predarea și învățarea sunt în mod fundamental procese de comunicare, felul în care elevii văd profesorul care le susține învățarea este un model al comunicării în clasă: bazată pe interes reciproc, cu angajament emoțional, cu paliere diferite de complexitate, racordată la experiențele personale și la cotidian (deci la ceea ce pot contribui elevii ca element suplimentar la informațiile oferite de cadrul didactic).

- **Dimensiunea etică** este, poate, cea mai interesantă și cu siguranță cea mai delicată. Asumarea de riscuri de către profesor (profesorul care „își rupe din timpul lui, explică, face cât mai multe exerciții, rămâne în urmă cu materia, până când toți elevii înțeleg”), stabilirea de către profesor a convențiilor de comportament în clasă. Ceea ce este interesant este faptul că atât elevii cât și profesorii, atunci când descriu situațiile ideal sau problemele, realizează o descriere de tip *fotografie la minut*. Atât elementele pozitive, cât și cele negative (sau de îmbunătățit) sunt percepute ca un set de elemente constante.

3.4. Gestionarea parcursul școlar de către liceeni

3.4.1. Utilizarea timpului de învățare

Timpul școlar reprezintă o componentă importantă a curriculumului, fie că este vorba despre alocările orare din planurile cadru de învățământ (care includ numărul minim și maxim de ore pe care liceele le oferă elevilor în funcție de clase, profil și specializare), fie că el vizează aplicare programelor școlare în orele de curs, activități extrașcolare sau sarcini de lucru/ teme pentru acasă. Deși este o componentă obiectivă a curriculumului, timpul școlar este încărcat de subiectivitate, atunci când este vorba despre învățare. Cât timp petrec elevii în sălile de curs, dar mai ales modul în care timpul este folosit continuă să fie o temă relevantă în domeniul educației (Gettinger & Seibert, 2002).

În urma interviurilor desfășurate cu **reprezentanții elevilor**, este important de subliniat faptul că, din perspectiva acestora, timpul de învățare este relaționat cu cantitatea de teme primite pentru acasă. În plus, aceștia consideră că temele primite de elevi sunt, în general, rezonabile ca volum în decursul unei săptămâni de școală. Opinia exprimată de reprezentanții elevilor nu este într-un totuș împărtășită de elevii participanți la focus-grupuri care invocă multe solicitări legate de școală. Printre dificultățile invocate de ei se află timpul alocat învățării și programul foarte încărcat la școală. Unul dintre mijloacele la îndemână este orarul școlii, care, prin alocările disciplinelor, poate reduce numărul acestora într-o zi. O astfel de organizare a timpului școlar, în logica flexibilizării curriculare, permite și diversificarea strategiilor didactice propuse elevilor, încurajând demersuri creative, mai puțin utilizate datorită timpului mai lung necesar (peste durata orei de curs). Prin asemenea demersuri profesorii pot face învățarea mai atractivă.

Opiniile profesorilor sunt variate. Conform informațiilor colectate în urma focus-grupurilor organizate, unii **profesori** consideră că timpul de învățare este un factor de stres pentru liceeni, iar printre consecințele acestui aspect se numără faptul că „*elevii se pierd pe drum*”. În schimb, alte cadre didactice nu cred că timpul de învățare reprezintă un factor de stres pentru elevi, aceștia considerând că învățarea se realizează atât în clasă, cât și acasă. Din punctul de vedere al majorității profesorilor, timpul de învățare al elevului reprezintă o componentă importantă a curriculumului școlar, iar aceștia încearcă să îi ajute pe liceeni să plece cu lecția învățată din clasă, ajungând inclusiv să negocieze cu ei în ceea ce privește cantitatea temelor, în funcție de timpul avut la dispoziție. Totuși, eforturile lor nu au întotdeauna succes, astfel ca mulți elevi consideră timpul petrecut acasă, cu „*multe teme de la o zi la alta*”, un factor care le afectează starea de bine.

Un alt punct de vedere referitor la timpul de învățare al liceenilor a fost accentuat și de **conducerea unităților de învățământ**, care consideră că profesorii și directorii se străduiesc să le ofere elevilor tot ceea ce au nevoie, având în vedere faptul că „*elevul trebuie motivat, încurajat să descopere*”. În același timp, aceștia consideră că elevii „*trebuie să învețe și să încurajăm munca, disciplina, respectul față de școală și societate, respectarea regulilor*”.

Astfel, conform datelor calitative colectate, **majoritatea liceenilor** consideră că, pentru a **deveni mai eficienți în învățare**, este necesar să investească mai mult timp și atenție, să nu mai amâne începerea activității de învățare („*Vreau să mă apuc să lucrez, dar am alte idei. Mă gândesc de trei ori pe zi, mă așez la masă, mai așez ceva pe masă, să-mi pun caietele și tot așa. Vine dimineața ...*”), să investească mai multă răbdare, concentrare la lecție, să fie mai riguroși în învățare și să își dezvolte nivelul motivației pentru învățare la cât mai multe discipline școlare.

3.4.2. Suportul acordat liceenilor în învățare

Dialogul cu actorii școlari participanți la focus-grupuri a adus în atenție tema generală a modului în care învață liceenii și aprecieri despre nivelul învățării în școlile participante. Una dintre temele abordate a vizat percepțiile despre susținerea învățării prin diferite modalități de suport la care au acces elevii. Profesorii își asumă roluri importante în acest proces, concretizat în diferite activități desfășurate în clasă, dar și în alte contexte de învățare.

Suportul oferit elevilor atunci când învață este o componentă vizibilă a activității profesorilor, iar deciziile privind strategiile didactice utilizate au ca punct de plecare tocmai reflecția cu privire la provocările învățării, așa cum sunt volumul de conținuturi și de sarcini raportat la ritmul de învățare sau lipsa de concordanță a curriculumului cu interesele elevilor. Din perspectiva flexibilizării curriculare, una dintre practicile întâlnite în câteva sisteme de învățământ europene este libertatea autorităților organizatoare, respectiv directorilor școlari, de a stabili cele mai potrivite metode, tehnici și materiale didactice în acord cu viziunea și specificul respectivelor instituții.

Dar profesorii nu sunt singurii care asigură suport; colegii de clasă, noile tehnologii și alți factori care compun mediul școlar sunt menționați în discuțiile despre sprijinul primit în învățare.

Provocările învățării din perspectiva elevilor

Potrivit liceenilor participanți la focus-grup, **principalele provocări/ dificultăți de învățare** sunt următoarele: programul încărcat; temele lungi, care le ocupă timpul liber, inclusiv cel din weekend; lipsa de preocupare a profesorului pentru a se adapta la preferințele de învățare ale elevilor și a le menține atenția prin explicații sau prin răspunsuri la întrebările adresate. Mai concret, **dificultățile** identificate de elevi sunt legate de:

- **Timpul alocat învățării și de programul foarte încărcat la școală.** Faptul că sunt multe ore zilnic, cu discipline diferite, pe care elevii nu au timp să le aprofundeze, face ca varietatea să devină o piedică în aprofundarea tematicilor abordate „ (...) după

zile cu câte 7 materii diferite, cu schimbarea de la una la alta, atunci suntem foarte obosiți, ne e greu să o luăm de la capăt după școală.”

- **Predarea care nu acordă atenție înțelegerii:** *„Cei (profesorii) care predau astfel încât clasa înțelege, atunci dau sprijin; cei care nu predau, atunci nici nu pot explica”.*
- **Capacitatea de empatie a profesorului și modul cum se adaptează nivelului clasei.** Unii dintre profesori nu sunt suficient de atenți la nevoile elevilor (fie la nivelul la care se găsesc aceștia, fie la nevoi de ordin psihologic, datorate vârstei sau unor factori externi – sociali, economici – care pot interveni) și nu reușesc să comunice bine cu aceștia.
- **Dificultăți apărute ca o consecință a învățării online.** Mulți dintre elevii intervievați consideră că **stilul de predare al unora dintre profesori a suferit modificări ca urmare a perioadei de învățare online**, de aproximativ doi ani. În opinia acestora, unii profesori au înlocuit predarea directă, caracterizată prin prezentarea și explicarea a ceea ce este de învățat, inclusiv prin semnalarea aspectelor importante pentru a fi notate, cu trimiterea unor sarcini de lucru care nu au o miză mare pentru învățare (de exemplu, un fișier, din care elevii să facă rezumat). O astfel de practică de predare este criticată pentru că nu contribuie la o învățare bazată pe înțelegere, dar și pentru că limitează interacțiunea dintre profesor și elevi.

Pentru a depăși dificultățile în învățare, liceenii apelează la **mai multe forme de sprijin**. În privința sprijinului pe care se pot baza pentru a obține rezultate școlare bune, datele cantitative evidențiază faptul că cei mai mulți elevi apreciază, în primul rând, sprijinul oferit de profesori sub forma discutării sarcinilor de lucru și a modalităților de rezolvare a acestora. A doua instanță de sprijin o reprezintă colegii, iar cea de-a treia, profesorii cu care fac pregătire suplimentară. Cei mai puțini liceeni apelează la sprijinul familiei când este vorba despre obținerea de rezultate școlare bune (Figura 5).

Aceste date sunt confirmate de răspunsurile elevilor participați la focus-grupuri. Liceenii au vorbit mai mult despre **sprijinul oferit de cadrele didactice pentru depășirea dificultăților întâmpinate în învățare**. Mai mulți elevi consideră că profesorii sunt disponibili, inclusiv în afara sălii de clasă, oferă sprijin inclusiv prin mesaje, texte: *„Profesorii ne ajută, avem grupuri de WhatsApp aproape la toate materiile.”; „Cei care predau astfel încât clasa înțelege, atunci dau sprijin; cei care nu predau, atunci nici nu pot explica. Dacă merge bine, merge bine. Dacă nu, sunt șanse puține de schimbare”.* Totuși, sunt și situații când **unii profesori nu sunt suficient de atenți la nevoile unor elevi și chiar înțeleg altfel feedback-ul oferit de ei:** *„Ei cred că vrem să le distrugem ora; unii nu vor să răspundă la întrebări; spun că nu sesizează problema”.*

Sprijinul oferit de colegi este consistent: *„Ne sprijinim și între noi, și atunci când nu găsim soluția, apelăm la profesori și aceștia ne explică până înțelegem; nu au fost situații să cerem sprijin și să nu îl primim”; „Depinde foarte mult de capacitatea de empatie a profesorului*

și cum se adaptează nivelului clasei. Dacă avem diverse competiții, facem ore suplimentar la școală, spre exemplu la limbile străine, română, istorie, logică, matematică.”

În câteva situații a fost menționat **demersul de tip *peer learning***, care facilitează întrajutorarea: liceenii se întâlnesc la sala de lectură și învață împreună, fie că este vorba despre elevi din aceleași clase, fie că ajutorul este oferit de către cei mai mari pentru colegii din clasele mai mici: *„Demersul de învățare este unul simplu: noi ne întâlnim seara la studiu, de la ora 5 la ora 8 și facem teme împreună, în clasă. Fiecare elev stă în banca lui și facem teme. Bine, elevii (...) stau la clasele desemnate, adică trebuie să stea să supravegheze studiul la alte clase. Dar, în mare parte, dacă nu ești clasa a XII-a și nu ai grad și funcție, elevii stau la locul lor, în băncile lor și procesul de învățare este unul suficient. De ce? Pentru că dacă eu, de exemplu, nu știu ceva la limba engleză, mă duc la colegul meu și zic: uite, ajută-mă și pe mine la grila asta la engleză, că nu mă descurc. Dacă un alt coleg nu știe la matematică, vine și mă întreabă pe mine: cum să rezolv acest exercițiu?”* (elev liceu vocațional)

Soluțiile la care recurg elevii pentru a depăși dificultățile în învățare **pot include mai multe etape, așa cum declară unul dintre elevi**: *„În primul rând, cauți pe net, în al doilea rând, întrebi un coleg sau un prieten. Și dacă nu găsim colegi, aici intervine partea cu profesorul, dacă profesorul este unul deschis și putem vorbi cu el, atunci îl întrebăm pe el, dar dacă nu, cum am spus că ne este frică să-l întrebăm și la clasă, vă dați seama că nu o să-i dăm un mesaj că n-am înțeles un lucru. Atunci n-o să-l întrebăm și atunci mergem mai departe la meditații, în cazul în care nu avem un profesor cu care putem comunica.”*

Sprijinul în învățare este foarte apreciat în situații cu miză mare pentru elevi, așa cum este pregătirea examenului de bacalaureat. În acest context, liceenii apreciază profesorii care **îi ajută în timpul orelor, pe tot parcursul liceului, cu subiecte specifice pregătirii pentru examen**. Referitor la acest examen, unii **reprezentanți ai elevilor au menționat dificultățile cu care se confruntă colegii lor**, accentuând faptul că aceștia nu au timp să se pregătească suficient la unele materii, fiindcă pentru ei acest examen nu e așa de important, dorind să înceapă o meserie cât mai curând sau să meargă la facultate și dau examen de admitere la alte discipline.

Vocile liceenilor care și-au construit o **imagine despre modul de predare specific disciplinelor școlare** (de exemplu, elementele de continuitate în învățare și înțelegerea conexiunilor dintre domeniile de cunoaștere școlară studiate) sunt puține și vizează doar câteva discipline, cel mai frecvent cele care au legătură cu bacalaureatul. Este cazul matematicii (*„Matematica e construită pe trepte. Iar dacă nu înțelegi ceva de-aicea, cobori cu o treaptă mai jos și nu urci până n-o înțelegi pe aia)”*) și al biologiei (*„Odată ce ai un atlas bun unde să poți vedea toate componentele, toate astea și, uneori și un profesor care să îți explice unele conexiuni logic, automat o să înțelegi!”*).

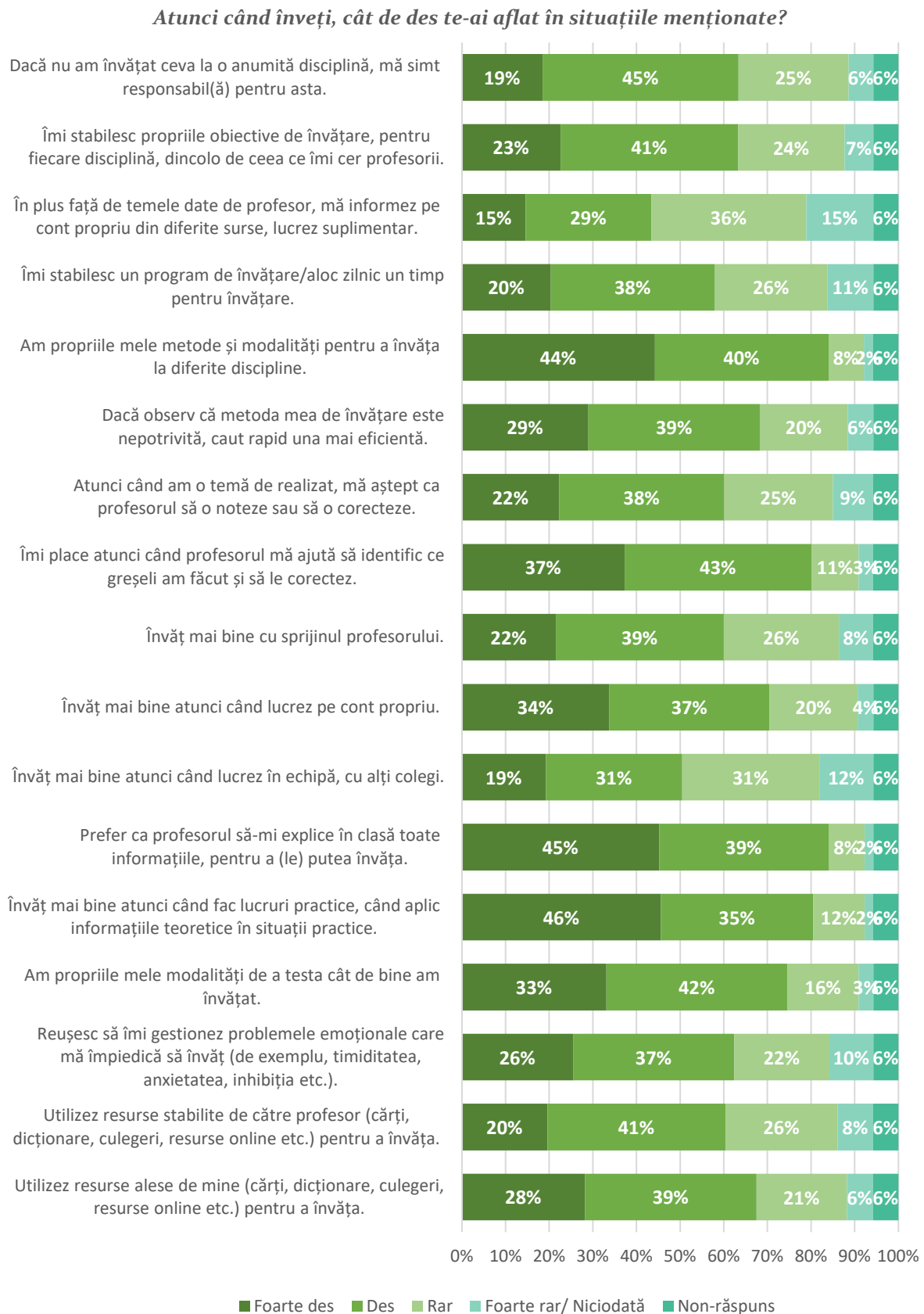
Răspunsurile colectate prin chestionarul adresat elevilor sunt relevante pentru analiza problematicii tipului de sprijin de care au nevoie în învățare, respectiv pentru a aprecia nivelul de conștientizare a autonomiei în învățare. O primă constatare este aceea că **situațiile de învățare care au legătură cu aspecte specifice autonomiei** (Figura 8) se situează pe primele locuri în preferințele respondenților (84% declară că au propriile metode și modalități de a învăța la diferite discipline și 75% au propriile modalități de a testa cât de bine am învățat). De asemenea, 68% dintre liceeni consideră că se pot adapta *din mers*, dacă

metoda de învățare este nepotrivită. Totuși, profesorul este invocat cel mai des în legătură cu situațiile preferate de învățare, în mod deosebit atunci când se aduc în discuție aspecte legate de explicațiile referitoare la conținutul învățării (84% dintre elevi preferă ca profesorul să explice în clasă toate informațiile, pentru a (le) putea învăța), dar și când este vorba despre feedback-ul pentru sarcinile de lucru și pentru corectarea erorilor. Elevii școlarizați în licee din mediul urban au un avans față de elevii școlarizați în licee din mediul rural în privința modului în care percep importanța metodelor, a preferințelor de învățare și a dimensiunii aplicative a sarcinilor de lucru.

Situația descrisă pare să indice **o relație mai complexă între autonomia în învățare percepută de elevi și rolurile profesorului** (atât ca sursă a cunoașterii, cât și ca sursă de feedback). Liceenii (atât cei din urban, cât și cei din rural) par a avea un grad ridicat de asumare a autonomiei, dar resimt nevoia unei coordonări din partea cadrului didactic. Aceasta poate să indice o limită a autonomiei în învățare, așa cum este ea percepută de către elevi și ne trimite cu gândul la o dimensiune emoțională a învățării. Profesorul, ca parte a unui plan de siguranță, asigură o dimensiune emoțională semnificativă a autonomiei, așa cum precizează un elev participant la cercetare: *„Pentru mine, contează modul în care unii profesori își predau materia, pentru că sunt unii profesori care își predau materia foarte logic, o prezintă foarte frumos și te fac să o înțelegi”*.

O analiza mai complexă, prin lentila modelului celor trei categorii de factori esențiali pentru dezvoltarea autonomiei (factori cognitivi, afectivi și sociali) propus de Gholami (2016), ajută la explorarea percepției elevilor cu privire la autonomie. Dacă analizăm datele cantitative (Figura 8), observăm că scorurile obținute sunt mai mari în zona stăpânirii majorității strategiilor metacognitive (*stabilirea obiectivelor, selectarea materialelor, planificarea activităților de învățare*); excepție face capacitatea de evaluare a propriului progres. Aici, liceenii se bazează mai mult pe sugestiile profesorului (peste 80%, apreciază ajutorul profesorilor în identificarea greșelilor și în corectarea acestora). Situația descrisă poate avea legătură cu lipsa antrenamentului elevilor de a utiliza autoevaluarea sau evaluarea colegială (engl. *peer evaluation*). De asemenea, răspunsurile elevilor acordă importanță mai mică factorilor afectivi (de exemplu, *gestionarea problemelor emoționale...*) și celor sociali (*dorința de a lucra în cooperare cu alți colegi este preferată rar sau foarte rar de aproape 40% dintre respondenți*).

O analiză comparativă ne permite și să identificăm o contradicție în răspunsurile liceenilor care, pe de o parte cred ca au *propriile modalități de a testa cât de bine au învățat* și, pe de alt parte, se simt mai siguri atunci când profesorul îi ajută *să identifice greșelile și să le ofere soluții*. Nevoia de coordonare din partea unui adult este confirmată și de răspunsurile referitoare la *documentarea din surse alternative*, deci un efort suplimentar, pe care jumătate dintre liceeni obișnuiesc să-l investească rar și foarte rar.

Figura 8. Răspunsurile liceenilor cu privire la situațiile din contextul învățării

Aici putem identifica o nevoie de îmbogățire a situațiilor de învățare în beneficiul creșterii autonomiei, în mod deosebit din perspectiva constructivismului social. Un bun exemplu este evoluția competenței cheie europene legată de învățare. Autonomia în învățare reprezintă un element fundamental în dezvoltarea competențelor, inclus în descriptivul competența de a învăța să înveți. Această competență a fost de sine stătătoare în prima recomandare privind competențele cheie europene (2006). În noua recomandare (2018) ea a fost inclusă în categoria epistemică de învățare socială, astfel că tema autonomiei în învățare a devenit o problemă legată în egală măsură de activitatea individuală a elevilor, de climatul școlar și de rețeaua de interacțiuni dintre elevi și dintre aceștia și cadrele didactice. Cadrul curricular oferă un context favorabil profesorilor, prin includerea unor competențe specifice dedicate dezvoltării competențelor de învățare la nivelul tuturor programelor școlare.

Provocările învățării din perspectiva profesorilor și a directorilor

Interviurile individuale cu directorii liceelor participante la cercetare au explorat percepțiile acestora cu privire la suportul oferit de școală pentru învățare, concretizat în factori asociați mediului școlar și ofertei școlare (deopotrivă curriculară și extrașcolară).

Când s-au referit la **nivelul de învățare al elevilor din școală și la modul în care învață liceenii**, directorii participanți la interviuri au considerat că, prin interacțiunea cu elevii, se pot identifica fie preferințele de învățare („*Ei învață mai mult, dacă ați observat, bazat pe imagine, pe experiență, pe cooperare, poate chiar pe studiu individual, pe timp alocat. Poate că un copil învață în trei zile, celălalt învață într-o oră*”), fie relația învățării cu evaluarea („*În momentul în care un elev promovează indiferent de nivelul la care el și-a îndeplinit sarcinile la examenul respectiv, adică primește calificativul experimentat sau avansat sau începător, el nu are în minte ideea de nepromovare*”). Directorii au menționat faptul că absența competențelor de bază limitează accesul elevilor la un parcurs firesc al învățării („*Sunt copii care de-abia citesc, de-abia fac calcule matematice („în special la profesională”), vin în liceu cu un bagaj insuficient de cunoștințe/ competențe față de necesar*”). Deseori, dificultățile în învățare sunt cauze pentru probleme de parcurs școlar și se pot finaliza cu transferul la un alt liceu de profil sau la un alt profil.

Discuțiile organizate cu profesorii au vizat percepțiile despre modul în care aceștia susțin învățarea elevilor. Întrebările adresate au explorat câteva dintre provocările întâmpinate în activitatea curentă cu elevii și modul în care acestea au influențat propriul stil de predare, transformându-l într-un demers de predare care ajută învățarea.

Din perspectiva profesorilor, **provocările la care trebuie să facă față liceenii sunt generate de anumiți distractori**, precum telefonul, anturajul, accentuate de lipsa de control și dezinteresul unor părinți față de școală. Unii dintre profesori afirmă că nivelul de pregătire a elevilor este din ce în ce mai slab, de la o generație la alta și aduc drept argument rezultatele testelor inițiale de la clasa a IX-a. În opinia lor, aceste teste constituie ocazii pentru a constata lacune în învățare sau chiar decalaje accentuate între liceeni: unii elevi „*nu înțeleg ce citesc, este prima dificultate; învață mecanic și nu știu să folosească conceptele, să creeze legături între ele sau cu celelalte materii*.” În legătură cu lacunele cu care vin din gimnaziu, profesorii care au comentat asemenea situații aduc în discuție mai ales disciplinele reale.

Foarte mulți liceeni învață doar dacă sunt stimulați, dacă sunt împinși de la spate de părinți sau de profesori. Ei consideră că elevii se plasează într-o „zonă de confort: a, mi-e bine, stau acolo, la căldurică”, iar **inițiativa și mobilizarea constantă pentru învățare** apar doar „dacă ajung în situație de corigență sau când se apropie examenul de bacalaureat” și pentru unii elevi este dificil să facă față lacunelor acumulate, mai ales la disciplinele reale. Dar profesorii invocă și situații în care motivația elevilor este aceea care îi ajută să depășească decalajele și par a considera că sunt mai mulți elevii din mediul rural dispuși să facă acest efort: „Cei din mediul rural sunt cei mai motivați. Problema este decalajul inițial.”

Deși profesorii sesizează importanța relației dintre motivație și implicare în învățare, sunt mai puțin aceia care merg dincolo de aspectul constatativ și exemplifică soluțiile propuse pentru a depăși această situație (de exemplu, activități de învățare antrenante, proiecte, resurse educaționale atractive).

Profesorii afirmă că mulți dintre **elevii acestei generații sunt captivii telefonului**. Un profesor descrie o astfel de situație: „M-am dus cu clasa la Observatorul Seismologic, am reușit să intrăm acolo. Am avut 20 de copii. Dintre cei 20 de copii - m-am uitat la ei, stăteam în spatele lor - 10 erau atenți la seismograf, la demonstrațiile de pe un simulator etc. Ceilalți 10 aveau o cu totul altă preocupare, deci nici măcar la chestia asta.... Dacă nici la chestia asta sau la experimental, unde era explicat fiecare experiment în parte - puteau să pună mâna, să facă... Și acolo era u câțiva care vedeau cum se retrag, puneau mâna pe telefon sau se uitau efectiv în gol, vedeai clar că nu aveau nicio legătură cu ce vorbea domnul respectiv. Și am zis că dacă nici la faza asta...”.

De mai multe ori, profesorii s-au referit la elevii lor ca la un grup specific, o generație, preluând ideile unei întregi literaturi de specialitate „Sunt generația care – sunt o parte care refuză efectiv, li se pare că ei știu oricum: nu-mi mai explica atâta, am înțeles”.

În puține situații a fost abordată **situația elevilor care dețin certificat CES**, care pot avea probleme să acopere întreaga problematică pentru examenul de bacalaureat, dat fiind faptul că programa școlară poate să fie diferită de cea a majorității elevilor: „Ei au locuri rezervate și pot veni cu lacune; noi am avut un elev cu școlarizare la domiciliu, dar a dat BAC-ul ca ceilalți”.

Sunt și unele situații particulare când **unii elevi au probleme acasă, în familie**. În aceste cazuri, profesorii se mobilizează pentru a oferi ajutor „Sunt discuții ample între noi vizavi de copiii care au probleme acasă sau în exteriorul școlii, și încercăm să nu îi dăm în cap acelui copil, e clar că el are o grămadă de probleme din exterior, iar dacă și noi îi întoarcem spatele, atunci copilul acela poate fi pierdut pentru totdeauna. Chiar este o comunicare aici și încercăm să suplinim cât de puțin așa și să-l ajutăm”. Sunt căutate soluții și atunci când reglementările administrative restricționează accesul la ajutorul social „Ajutorul a fost chiar și financiar, uneori s-au căutat sponsorizări sau alte forme de a susține cazurile sociale și nu îndeplinesc scriptic anumite condiții pentru bursă, dar știm mai bine”.

Valorizarea învățării

Un efect vizibil al suportului oferit de profesori este modul în care unii elevi au redescoperit beneficiile învățării. Aceștia s-au „transformat” în elevi care învață, cu ajutorul

primit de la profesorii diriginți, de la colegii de clasă sau de la profesori care au avut o relație empatică față de elevi.

Profesorii intervievați consideră că, în acest proces de transformare, **premise importantă este cunoașterea clasei** („Trebuie să ne cunoaștem foarte bine copii din clasă, caracterul”), iar strategiile sunt diverse și se bazează pe experiență sau pe flerul profesorului în situația particulară a unui anume elev. Printre cele mai frecvent menționate strategii sunt **discuțiile amicale profesor – elev** („I-am spus ce se poate întâmpla dacă nu vine la școală”) și **implicarea liceanului prin delegarea anumitor sarcini** de răspundere care pot contribui la schimbarea atitudinii față de școală, mai ales pentru elevii mai singuratici, pe care îi ajută „faptul că se simt implicați”. **Un alt comportament este cel care implică un anume grad de autoritate:** „Am pus și piciorul în prag, dar nu la toți funcționează”. Nu în ultimul rând, **schimbarea colectivului clasei, în cazuri mai speciale** (cel mai frecvent menționate sunt cele de indisciplină).

Susținerea pentru pregătirea examenului de bacalaureat apare foarte frecvent în comentariile profesorilor, atunci când abordează tema ajutorului oferit elevilor, pe tot parcursul liceului. În unele licee se organizează **pregătire pentru examenul de bacalaureat, pentru elevii claselor a XII-a sau pentru cei care vor să participe din clasa a XI-a:** „Din septembrie o oră/ săptămână de recapitulare a materiei, simulări specifice. Dacă nu atinge standardul de nota 6, intră într-un program de recuperare”. Modalitățile de pregătire pentru examen, incluse în proiectul ROSE, sunt menționate de către profesori, dar sunt și alte bune practici menționate (de exemplu, activitățile realizate pentru elevii ai căror părinți sunt plecați să lucreze în străinătate). Cel mai frecvent sunt menționate situațiile în care profesorii exersează modele de subiecte din anii anteriori. Profesorii intervievați apreciază faptul că **atitudinea elevilor față de învățare se modifică în clasa a XII-a** și recunosc efectul rezultatelor pozitive, pentru unii dintre elevi, la examenele de simulare: „Ne-au demonstrat faptul că ei, de fapt, n-au vrut să învețe până în clasa a XII-a și ne-am trezit cu elevi pentru care am fi garantat că nu iau bacalaureatul, care au luat bacalaureatul - și au fost multe cazuri. ... De asta spuneam că după ultima simulare [se schimbă multe la ei]: s-au mobilizat, au lăsat deoparte tot, s-au axat doar pe materiile de Bac și ne-au demonstrat că iau Bacul și-au luat, deci pentru mine a fost șoc.... Așa, ca alergătorul acela, pe ultima sută de metri, au țâșnit. Doar examenul a fost ceea ce i-a motivat”.

În ceea ce privește **sprijinul în învățare**, profesorii au afirmat că școala susține elevii în acest demers prin ore opționale, ore remediale, precum și prin ore de pregătire la diverse discipline prin proiectul ROSE (acest tip de meditații continuă în școli participante la cercetare) sau ore de pregătire pentru diverse competiții.

Diferențe de percepție ale actorilor educaționali

Răspunsurile din focus-grupuri indică **diferențele de percepție privind preferințele de învățare**, așa cum sunt formulate de către profesori și elevi. În general, liceenii preferă activitățile practice, prezentările amuzante și mult accent pe vizual, în timp ce profesorii se axează pe modalități tradiționale. De notat că și unii și ceilalți valorizează abordările structurate, atunci când este vorba despre pregătirea pentru evaluări cu miză mare, așa cum este bacalaureatul. În câteva dintre liceele participante la cercetare, **elevii par a conștientiza complexitatea procesului de învățare** - de la simpla acumulare de

cunoaștere și de la formarea de abilități la efectul de transformare a personalității, un proces prin care comportamentul este schimbat, format sau controlat (Pritchard, 2009). Această atitudine poate fi pusă pe seama înțelegerii relației cu piața muncii și cu parcursul școlar ulterior - studiile universitare.

Modul în care, susținând învățarea, profesorii contribuie și la dezvoltarea autonomiei este prezentat într-un studiu care analizează palierele diferite de autonomie. Rezultatele de cercetare par să indice faptul că palierul cu maximă eficiență este cel al unei autonomii controlate, în care susținerea profesorului este prezentă în momentele cheie (Wielenga-Meijer et alii, 2011). Studiul indică și faptul că autonomia totală riscă să devină contraproductivă. Această constatare poate fi identificată și în răspunsurile la chestionarul adresat elevilor, prin aprecierea acordată de elevi suportului oferit de profesori în învățare.

3.4.3. Pregătirea liceenilor pentru examenul de bacalaureat

Legea învățământului preuniversitar 198/2023 prevede că elevii care au promovat clasa a XII-a de liceu cu frecvență, respectiv clasa a XIII-a de liceu - frecvență redusă/seral, pot susține examenul național de bacalaureat, în conformitate cu o metodologie aprobată prin ordin al ministrului educației (Art. 102.2). Importanța acordată acestui examen, în parcursul școlar a elevilor de liceu, este recunoscută și prin faptul că rezultatele obținute reprezintă contribuții la măsurarea eficienței externe a sistemului educațional și se raportează periodic în documentul Raport privind starea învățământului preuniversitar.

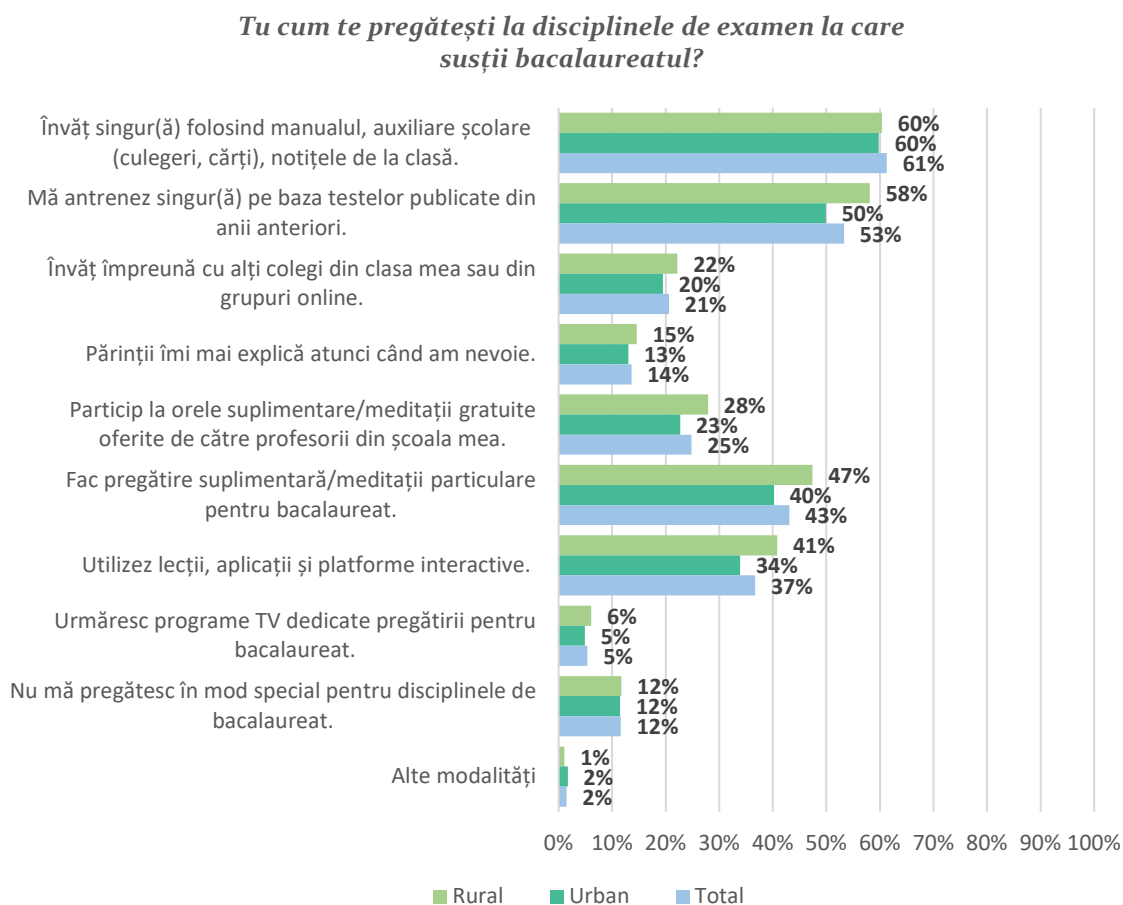
Cele mai recente rapoarte privind starea învățământului evidențiază faptul că, în ultimii zece ani, rata de promovare a examenului de bacalaureat a crescut treptat la nivelul liceelor teoretice, a avut valori ușor oscilante la nivelul liceelor vocaționale și a crescut semnificativ la nivelul liceelor tehnologice. Cu toate acestea, în cazul unora dintre filiere liceale, intenția de neparticipare a elevilor la finalizarea parcursului liceal, prin obținerea diplomei de bacalaureat, este și ea în creștere (Ministerul Educației, 2021).

În acest context, chestionarul adresat elevilor a explorat intențiile liceenilor privind participarea la examen, modalitățile de pregătire și percepțiile privind valorificarea rezultatelor la examen în parcursul școlar ulterior. Analiza datelor arată că ponderea elevilor care și-au exprimat intenția de a susține examenul de bacalaureat este în medie de 90%, iar interesul liceenilor crește pe parcursul celor patru ani de studii, de la 88,1% în cazul elevilor din clasa a IX-a, la 91% în cazul elevilor din clasa a XII-a. Doar 1,8% dintre liceenii participanți la cercetare își declară intenția de neparticipare. Aceste opinii sunt explicabile și prin faptul că 74,8% dintre elevi doresc să își continue studiile și au nevoie de obținerea acestei diplome. Mai mult decât atât, 67% dintre aceștia aleg studiile universitare (dintre aceștia, 57% dintre elevi doresc să urmeze studii universitare în țară și aproximativ 10% doresc să urmeze studii în afara țării). Un procent de 4% dintre respondenți doresc să urmeze școli postliceale și 2,6% vor să urmeze un curs de formare profesională.

Când explică **motivele pentru care doresc să obțină diploma de bacalaureat**, cele mai frecvent menționate sunt găsirea facilă a unui loc de muncă (60,3%), o plată salarială mai bună (79%), dezvoltare personală și profesională (62,6%), succes profesional, eventual un post de conducere (55%).

Analiza **răspunsurilor referitoare la modalitățile de pregătire** pe care le folosesc liceenii (Figura 9), evidențiază următoarele aspecte: puțin peste jumătate din numărul elevilor (respectiv 61,3%) care se pregătesc pentru susținerea examenului preferă pregătirea individuală în locul altor forme de pregătire, iar 53,3% consideră că o modalitate eficientă de pregătire/ exersare este parcurgerea individuală a testelor și a modelelor de teste din anii anteriori. Aproape jumătate dintre elevi se pregătesc suplimentar, cu ajutorul unui profesor meditator (43,1%) sau se bazează pe ajutorul profesorului de la clasă (24,8%). Mai mult de o treime dintre liceeni (36,7%) se pregătesc prin utilizarea unor resurse în format digital (platforme de învățare sau tutoriale) sau în cadrul unor grupuri fizice/online organizate (20,6%). Un elev din unsprezece (11,6%) declară că nu se pregătește în mod special pentru examen.

Figura 9. Răspunsurile liceenilor cu privire la modalitățile de pregătire pentru examenul de bacalaureat



Analizând datele, putem spune că aproximativ jumătate dintre liceenii **respondenți** au o **percepție accentuată privind autonomia lor în pregătirea pentru examen**, fapt demonstrat de alegerea resurselor pentru învățare pe care le consideră de încredere, fie că acestea sunt digitale sau resursele școlare oficiale (de la manuale școlare la testele publicate din anii anteriori). De notat este faptul că dimensiunea colaborativă în învățare (participarea în grupuri de învățare și la orele suplimentare oferite de școală) are o pondere mai redusă, iar ajutorul părinților și emisiunile televizate se situează pe ultimele locuri în preferințele liceenilor unei pregătiri speciale). Această situație pare să indice câteva elemente: pregătirea

pentru examen este percepută ca o activitate individuală, activitatea online, în acest context, este percepută ca fiind un spațiu separat de cel de la clasă, includerea în rutina de învățare a dimensiunii colaborative este demonstrată de încrederea acordată utilizării platformelor de învățare.

Din graficul realizat se poate observa comportamentul similar al liceenilor în privința practicilor de pregătire, mediul școlar (urban sau rural) în care învață nefiind un factor de influență.

Tendențele care decurg din interpretarea răspunsurilor la chestionar sunt confirmate și de opiniile exprimate de elevii participanți la focus-grupuri. Una dintre acestea este că pregătirea pentru examen se face în defavoarea disciplinelor școlare care nu au legătură cu acest examen. Situația este mai evidentă în răspunsurile formulate de elevii din clasa a XII-a, când timpul de învățare al liceenilor este orientat preponderent către pregătirea intensă pentru examen „*Mi se pare că facem o grămadă de ore și facem degeaba! Avem într-o zi foarte multe ore, venim obosiți, mai ales că acum suntem și cu BAC -ul, mi se pare că ar trebui să ne alegem orele pe care vrem să le facem. Și alea care nu ne interesează, să mergem așa, din când în când sau deloc*”. Soluțiile cu care vin elevii sunt, deseori, absentarea de la ore („*E mult mai obositor, chiulim mai mult*”).

Unele opinii exprimate indică faptul că, în absența exercițiului de a transfera abilități și cunoștințe, de la o disciplină la alta, liceenii nu sesizează legăturile explicite pe care unele discipline (criticate, deseori) le pot avea cu disciplinele de examen. „*Eu trebuie să dau BAC-ul la Educație vizuală, dacă vreau să continui pe Arte. Eu trebuie să înțeleg, dacă nu înțeleg, n-am cum s-o fac. Dar învăț istorie și istoria nu trebuie pentru BAC și asta este frustrarea mea tot anul ăsta.*”

Multe dintre școlile participante au fost implicate în proiectul ROSE, iar ajutorul obținut prin această participare este apreciat pentru ca rata de promovabilitate la examen a crescut, s-au făcut achizițiile de materiale, iar profesorii au fost plătiți pentru orele suplimentare realizate cu elevii. Liceenii, la rândul lor, apreciază beneficiile: „*Erau ore suplimentare de pregătire pentru bac, profesorii erau plătiți pentru asta, dar proiectul s-a terminat, iar profesorii lucrează cu noi în continuare, benevol*” (focus-grup elevi).

Profesorii participanți la focus-grup declară că, la nivelul școlii, examenul se pregătește prin activități la clasă, dar și prin activități complementare orelor de curs, de tipul opționalelor de pregătire și/ sau orelor de pregătire suplimentară. Orele suplimentare oferite de școli sunt gratuite, unele se fac online, altele în perioada „Săptămâna altfel”, când se exersează variante de subiecte. De asemenea, sunt menționate activitățile în care sunt invitați diverși specialiști din afara școlii, care își prezintă ofertele de angajare și accentuează latura practică a unei anumite activități școlare.

La clasă predomină activitățile care presupun lucrul diferențiat, consolidarea temelor din programă și exersarea pe modele de probe din anii anteriori.

Factorii externi și nevoia de a promova examenul au un impact asupra procesului de pregătire și pot determina **îngrijorări în rândul elevilor**. Unitățile de învățământ și liceenii au utilizat diverse soluții pentru a reduce și/ sau a rezolva aceste aspecte (de exemplu, organizarea de cursuri suplimentare pentru elevi, împărțirea sarcinilor în secțiuni ușor de

gestionat). Din discuțiile cu profesorii reiese faptul că aceștia i-au pregătit mai puțin pe elevi să utilizeze strategii de revizuire și tehnici de studiu individual. Unele comportamente manifestate de către elevi în parcursul lor de pregătire determină interpretări diferite pentru profesori și pentru liceeni. Deși primii consideră memorarea o practică inefficientă sau o manifestare a anxietății, date de cercetare arată că elevii recurg la aceasta pentru a evada din punct de vedere cognitiv de la sarcinile de învățare (Moneta et al., 2007). De aici, importanța pe care profesorii ar trebui să o acorde observării comportamentelor elevilor și găsirii de soluții care să stimuleze motivația intrinsecă pentru învățare, să-i încurajeze să apeze la sprijin și să se asigure că orele suplimentare le sunt de folos (Minott, 2020).

Unii **directori și profesori** susțin nevoia unor modificări majore în privința examenului de bacalaureat, atât în ceea ce privește probele susținute, dar și în ceea ce privește numărul de ore de studiu la disciplinele prevăzute pentru examen (de exemplu, în cazul orelor de chimie, considerate prea puține pentru a ajuta elevii să obțină rezultate bune).

În câteva situații, directorii liceelor au **comentat semnificația rezultatelor obținute de către absolvenții lor în relație cu prestigiul instituțiilor pe care le conduc**. Directorul unui liceu vocațional afirmă că ani la rândul rata de promovabilitate a fost de 100% „Am avut ani la rând șef de promoție, atât la intrarea în Academie, cât și la absolvirea pe diferite specializări”.

Alteori, rezultatele mai slabe sunt explicate prin decalajele dintre curriculum și evaluare „(există) o prăpastie curriculară între gimnaziu și liceu”, explicabilă prin faptul că programele școlare se schimbă prea des, apar alte idei, alte viziuni și nu există continuitate în abordarea politicilor educaționale. (director)

Interviurile de grup cu elevii au evidențiat **imaginea compozită pe care o au liceenii despre examen**. Pe de o parte, pentru elevii care își propun continuarea studiilor, miza examenului este foarte mare, rezultatele fiind importante pentru admiterea în instituțiile de învățământ superior pe care le vizează. La celălalt pol se află mai ales liceenii de la filiera tehnologică, care au de susținut și examenul pentru certificarea competențelor profesionale. În multe situații, acest examen pare a avea întâietate în alocarea efortului investit de către elevi, de rezultatele obținute fiind legată și intrarea pe piața muncii.

Simularea examenului este un moment esențial în pregătirea elevilor, de multe ori constituind un semnal de alarmă, care-i face să conștientizeze nivelul individual de pregătire și găsirea unor soluții mai eficiente de pregătire („M-am speriat de notele luate la simulare, așa că am apelat la meditații în particular”). În continuare, pregătirea suplimentară prin meditații este esențială: „Majoritatea sunt cu meditațiile, că ar fi greu să țină pasul numai cu școala, de ce să vă mint, meditațiile sunt baza” (reprezentant al elevilor). Opinia citată este susținută și de faptul că peste 40% dintre liceenii respondenți la chestionar se bazează pe meditațiile particulare pentru examenele de bacalaureat (Figura 9). De asemenea, unii profesori participanți la discuțiile de grup admit că elevii fac meditații suplimentare.

Opiniile exprimate de către elevi confirmă rezultatele altor cercetări care arată că atunci când se pregătesc pentru examenele finale, elevii se orientează cel mai mult spre obiective și depun eforturi pentru îmbunătățirea stării proprii de spirit. Înainte de un examen, elevii discută despre propriile percepții cu privire la performanța lor comparativ cu standardul la care consideră ei/ele că ar trebui să se descurce (Burns, 2008).

Liceenii participanți la focus-grupuri au accentuat faptul că promovabilitatea la examen diferă în funcție de motivația și pregătirea elevilor. De exemplu, cei de la profilul tehnologic sunt mai puțin interesați de promovarea examenului de bacalaureat, cât sunt de obținerea Certificatului de competențe profesionale, unde numărul celor înscriși este foarte mare.

Pentru elevii de la liceele vocaționale (de exemplu, specializările teologic și militar) bacalaureatul este văzut ca o etapă intermediară, fiind urmat de obținerea Atestatului de calificare (probă orală și susținerea unui proiect cu o temă de teologie dogmatică), în cazul Seminarului teologic, iar pentru absolvenții Colegiului militar, ținta cea mai importantă este intrarea la Academia militară.

De cealaltă parte, demotivarea este un puternic obstacol în calea procesului de pregătire și susținere a examenului de bacalaureat: „*Generația noastră nu mai vede necesitatea bacalaureatului, nicăieri. În niciun domeniu nu mai e o necesitate neapărat, mă duc acolo și oricum fac bani. Nu e o problemă. Cumva găsesc resurse alternative de a câștiga bani*”, susține un elev.

Opiniile exprimate prin vocile actorilor educaționali, în interviurile individuale și de grup, sunt consonante cu tendințele surprinse de rapoartele privind starea învățământului, în privința promovabilității la examen, în funcție de profilul liceal absolvit (pentru anul școlar 2020-2021, în medie, nouă din zece elevi din liceele teoretice prezenți la examenul de bacalaureat au promovat, opt din zece elevi din liceele vocaționale și cinci din zece elevi din liceele tehnologice; Ministerul Educației, 2021).

3.5. Participarea liceenilor la viața școlii

3.5.1. Participarea la activități extrașcolare

Studii recente referitoare la sistemul românesc de învățământ semnalează tendința elevilor de a învăța în contexte diverse și de a manifesta un interes deosebit pentru activități desfășurate în alte contexte decât spațiul clasei. De aceea, în chestionarul adresat elevilor, aceștia au fost întrebați dacă **participă la activități extrașcolare în cadrul liceului**, au fost solicitați să dea **exemple de activități pe care le desfășoară în afara orarului școlar** și să indice **motivele principale pentru care se implică în activitățile extrașcolare**.

Mai mult de jumătate dintre respondenți (56%) au afirmat că participă la activități extrașcolare, cu valori apropiate între cele două medii de rezidență. Atrage atenția și faptul că aproape 40% dintre elevi nu participă la astfel de activități (39,8%).

Exemplele oferite de elevi conturează o imagine cuprinzătoare a intereselor pentru **activitățile desfășurate în afara orarului școlar și în afara spațiului clasei**:

- activități regulate, organizate pe termen mediu/ lung în cadrul școlii, cu sprijinul profesorilor din școală, cu participare în funcție de interesele și talentul individual, complementare unor domenii de cunoaștere/discipline școlare: *corul școlii, cerc de lectură, cerc de jurnalism, cerc de științe, club de robotică, club de șah, cerc de*

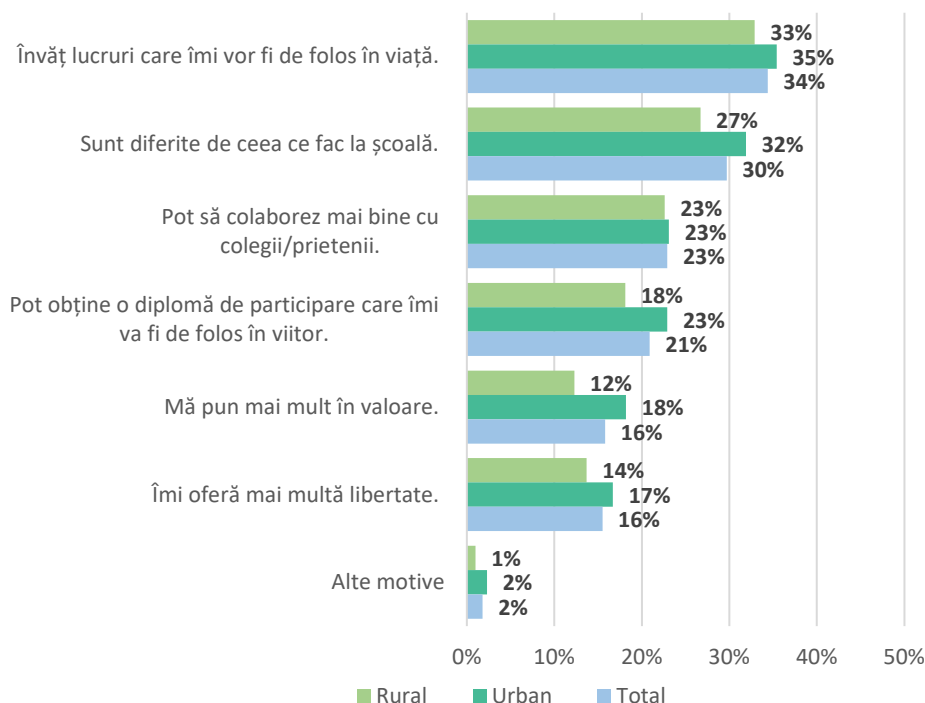
dezbatere, trupa de teatru, revista liceului, concursuri sportive, olimpiade etc.;

- activități regulate, organizate în școală și în afara ei, mijlocite de personalul școlii, dar susținute de specialiști din cadrul unor organizații guvernamentale și neguvernamentale locale/ (inter) naționale (Crucea Roșie, Brigada Anti-drog, ISU), incluse și în calendarul programelor „Săptămâna altfel”, „Săptămâna verde”: Zilele siguranței rutiere, „Let's Do It, Romania! ”, Talent și îndemânare în tehnică, Apele curate, Parada Europei etc.;
- activități menite să contribuie la consolidarea comunității și la cultura organizațională: *serbări, festivități, târg de Crăciun, expoziții tematice, Balul bobocilor etc.;*
- activități de pregătire suplimentară pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare (de exemplu, prin proiectul ROSE);
- activități de orientare școlară în vederea integrării în următoarea etapă de formare/ școlarizare: *ore suplimentare, vizite în fabrică, vizite la facultăți, Noaptea facultăților, participări la simpozioane;*
- cursuri de limbi străine/ informatică/ sport/ cursuri artistice, susținute în cadrul școlii de către specialiști, în baza unor parteneriate/ colaborări cu școala respectivă: *curs de limba chineză/ germană/ franceză/ engleză/ spaniolă, curs ECDL, șah, dansuri populare etc.;*
- activități punctuale organizate în cadrul școlii și în afara ei, prin diferite programe și proiecte (inter)naționale, la care școala decide să participe (Erasmus+), cuprinzând adesea și mobilități;
- activități organizate de diferite entități și susținute financiar de către familie: *lecții de pian/ canto/ balet/ pictură/ desen, public speaking, tenis, echitație, alpinism, fotografie, tabere;*
- activități de voluntariat, derulate în afara școlii, organizate de diferite organizații neguvernamentale, asociații, fundații etc.

Principalele motive pentru care liceenii se implică în activitățile extrașcolare, așa cum reies din chestionarul completat de elevi, sunt redate în Figura 10. Pentru cei mai mulți dintre elevi, motivele participării la aceste activități sunt legate de **utilitatea pentru viață** a lucrurilor învățate (34,4%) și de **caracterul diferit al celor învățate** în raport cu ceea ce fac la școală (29,7%). Următoarele motive care orientează elevii sunt **mai buna colaborare cu prietenii/ colegii** în contextul acestor activități (22,9%) și **posibilitatea completării dosarului/ portofoliului individual** cu diplome de participare care ar putea fi de folos în viitor (20,9%). Ultimele două variante de răspuns selectate de liceeni, care au și valori apropiate, indică nevoia de **afirmare și construcție identitară**, specifice vârstei respondenților din această investigație: *Mă pun mai mult în valoare* (15,8%), respectiv *Îmi oferă mai multă libertate* (15,5%).

Figura 10. Răspunsurile liceenilor privind implicarea în activitățile extrașcolare

Care sunt motivele pentru care te implici în activități extrașcolare



Datele colectate în cadrul interviurilor de grup cu elevii susțin tendințele prezentate. Liceenii apreciază modul diferit de învățare („În astfel de situații poți învăța mai repede și mai ușor. ... Prin activitățile extrașcolare vedem că profesorul poate să fie și altă persoană. Nu trebuie să fie totul formal..., cum e în școală”), dar și dezvoltarea abilităților utile în viață („Eu fac dezbateri, avem un club în școală, fac dezbateri dintr-a IX-a și, sincer, cred că a fost cea mai bună decizie a anilor mei de liceu, pentru că mi-a dezvoltat abilitatea să văd lucrurile din mai multe perspective”). (focus-grup elevi)

Implicarea tuturor actorilor școlari în deciziile privind alegerea și desfășurarea activităților nonformale constituie prilejuri favorabile unei mai bune intercunoașteri și stabilirii unor raporturi mai apropiate, mai deschise și mai cordiale între elevi și profesori (dar și între colegi), folosind în sensul cel mai constructiv, pentru dezvoltarea comună a „stării de bine”, contextul informal al relaționării și spațiul degrevat de rigorile orei de curs: „Spun un exemplu: de obicei, școala noastră face excursii și de cele mai multe ori vin mulți profesori. Și spun că este altă atmosferă atunci într-o excursie, când ești cu un profesor, chiar m-am împrietenit foarte mult cu doamna mea dirigintă”. (interviu reprezentant elevi)

Mulți dintre **profesorii participanți la interviurile de grup subliniază necesitatea cooptării elevilor** în luarea deciziilor cu privire la activitățile extrașcolare propuse. În privința tipurilor de activități, unii dintre ei apreciază participarea la **activitățile remediale** (care contribuie la creșterea performanțelor la examenul de bacalaureat) și la **activitățile care țin de specificul** filierei/ specializării, mai ales în cazul liceelor vocaționale și tehnologice (vernisaaje, expoziții, corul școlii, activități cu profil antreprenorial etc.). „Avem activități de genul: mers la muzeul de artă, la galerii de artă sau la alte evenimente din afara

școlii, toate din domeniul nostru. Astfel de activități sunt ceva uzual, mai ales în context vocațional.” (profesor)

Pentru alții participarea elevilor la proiecte reprezintă o modalitate de punere în valoare a elevilor „Proiectele le dau aripi elevilor. Anul acesta urmează o plecare în Franța, cu trupa de teatru, avem Revista școlii, Cerc de folclor. Nu sunt constrânși să participe la acestea, fac asta de drag.” (profesor)

Profesorii semnalează și probleme în legătură cu activitățile extrașcolare, de exemplu **lipsa spațiului** adecvat din anumite școli: „Proiecte, activități extra, activități de remediere nu prea avem din cauza lipsei spațiului.” sau **cheltuielile suplimentare** pe care aceste activități le presupun și pe care elevii, respectiv familiile lor trebuie să le acopere: „Noi în săptămâna „Școala altfel” am fost luni și marți într-o excursie, am avut obiective care să atragă pe toată lumea, a fost foarte bine, le-a plăcut foarte mult, am fost și în natură, și la muzeu și mai vor, dar, din păcate, a fost scump.” (profesor)

Școlile în care oferta de activități extrașcolare este bogată, variată și apreciată de cei implicați **procedează democratic la propunerea și selectarea activităților**, iar în comunicare este asigurată permanent **transparența**. Deosebit de apreciate sunt și **activitățile care vizează profilul de formare specific** anumitor licee/ colegii.

Directorii participanți la interviuri accentuează aspectele procedurale „Oferta o stabilim la începutul anului, în colaborare cu elevii. Mai puțin se implică părinții, din păcate. Facem o listă a tuturor activităților, apoi se aprobă oferta. În general, dacă un profesor își dorește ceva, vine și propune. Avem un principiu bine stabilit: când este activitatea, cu câteva zile înainte, se postează pentru toată lumea. Profesorul care coordonează face un raport de activitate la final, poate să elaboreze materiale pentru activitatea respectivă – depinde de tipul de activitate. În general, profesorii participă. Elevii participă la activitățile propuse de ei, în mod special. La altele, participă mai puțin.” (director)

În câteva ocazii directorii și profesorii au apreciat faptul că reglementarea acestor activități prin *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* și prin introducerea programelor „Săptămâna altfel” și „Săptămâna verde” la nivel național au contribuit la diversificarea și creșterea ponderii activităților extrașcolare în viața școlii. La fel, proiectul ROSE (Proiectul Învățământului Secundar din România) a facilitat organizarea unor activități de suport prin care s-a urmărit reducerea abandonului în învățământul secundar și terțiar și creșterea ratei de promovare a examenului de bacalaureat. Activitățile extrașcolare, prin faptul că sunt apreciate de toți actorii educaționali, contribuie la climatul școlar și la starea de bine din școli.

3.5.2. Participarea la activități asociative și luarea deciziilor

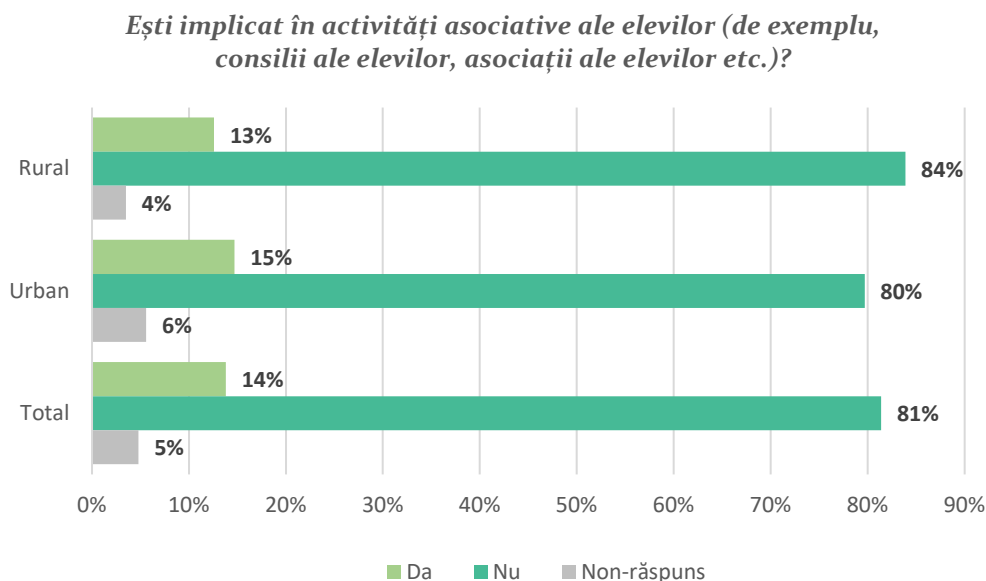
În contextul cercetării de față, participarea la viața școlii a avut în vedere aspecte privind implicarea liceenilor în activități asociative; rolul profesorilor în implicarea elevilor în luarea deciziilor; rolul consiliilor elevilor (modalități de comunicare); interesul de participare al elevilor și al profesorilor la viața școlii; oportunități de implicare; reglementarea activității în școală și respectarea dreptului de participare al copilului.

Analiza de mai jos valorifică datele rezultate din răspunsurile liceenilor la întrebări deschise și închise incluse în chestionar, precum și din interviurile cu reprezentanți ai elevilor și cu directorii școlilor participante la studiu.

Implicarea elevilor în activități asociative. Analiza de față a avut în vedere atât aspecte specifice comunicării naturale, cât și aspecte care descriu comunicarea în situație didactică. Perspectivile oferite de alte cercetări în domeniul lingvistic și în cel al științelor educației converg către înțelegerea reprezentărilor privind imaginea de sine și rolurile puse în act/ legitimate, pe parcursul interacțiunilor din clasă, precum și a reprezentărilor privind afilierea și solidaritatea în cadrul grupului (inclusiv, dimensiunea complexă a politeții verbale în situații de comunicare semistructurate – cea didactică, în acest caz) (Bigot, 2018; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1995; Ștefănescu, 2002). Analiza de mai jos oferă o privire asupra legăturii dintre implicarea elevilor în viața școlii și tipul de format colaborativ promovat de profesor în clasă.

În ceea ce privește implicarea elevilor în activități asociative, din analiza răspunsurilor liceenilor la chestionar se constată faptul că există o rată mică de participare, potrivit opiniilor exprimate de elevii chestionați. Astfel, 83,9% dintre respondenții care învață în mediul rural și 79,7%, din mediul urban, declară că nu participă la asemenea activități. (Figura 11)

Figura 11. Răspunsurile liceenilor privind implicare elevilor în activități asociative



Stimularea interesului de participare este/ poate fi realizată prin acțiunile de informare derulate de către profesori, de reprezentanții elevilor, precum și de responsabili din diferitele structuri administrative specifice instituției școlare. În opinia participanților la interviu, informarea elevilor, în vederea participării la luarea unor decizii, ar depinde de gradul de implicare a profesorului, deoarece acesta poate disemina eficient, pe grupul clasei, informații despre activitățile la care elevii sunt invitați să participe. Interesul față de acest aspect este influențat de percepțiile profesorului față de rolul său, de convingerile sale privind imaginea de sine (care se concretizează în diferite tipuri de format colaborativ), de interesul său real față de participare etc. Profesorii utilizează o diversitate de canale de comunicare, cele digitale fiind apreciate de către participanții la interviu ca fiind mult mai

eficiente pentru asigurarea unei informări rapide, în comparație cu cele clasice, pe suport de hârtie. Astfel, sunt transmise informații despre oferte de activități pentru elevi, precum proiecte, activități extrașcolare etc.

Se adaugă, aici, mecanismele prin intermediul cărora se configurează **ofertele de curriculum la decizia școlii** (în variantele CDS sau CDL), o componentă relevantă pentru implicarea elevilor în luarea unor decizii privind nevoile lor de învățare. Modalitatea predilectă de consultare a elevilor cu privire la oferta prezentată este aceea prin intermediul chestionarului. Interesele elevilor, dar și ale părinților, se îndreaptă, de multe ori, către opțiunile de aprofundare sau extindere pentru disciplinele de specialitate și pentru examenele pe care le vor susține. Din rațiuni legate de alocarea orară din planul cadru, potrivit opiniilor exprimate de unii reprezentanți ai școlii, de exemplu, se observă că elevii din cadrul filierei de matematică-informatică înclină să dea prioritate anumitor discipline de examen, deși și-ar dori și altceva, în schimb cei de la filologie manifestă disponibilitatea de a alege, mai curând, alte subiecte (gândire critică, oratorie, dezbateri etc.). Opțiunile pentru elevii din domeniul tehnologic sunt configurate în colaborare cu diferiți agenți economici, în funcție de oportunități.

Consiliul școlar al elevilor este perceput de către participanții la interviu ca fiind cel care reprezintă vocea elevilor, inventariază problemele interne și externe (legate de relația cu un profesor, de exemplu) și le discută cu direcțiunea școlii. Eficiența acestui demers referitor la ascultarea vocii elevilor poate presupune rezultate concrete într-un procent ridicat, dar și situații în care problemele rămân fără o soluție, deoarece propunerile elevilor sunt analizate și rezolvate, în măsura în care acestea sunt apreciate ca fiind fezabile. Reprezentanții elevilor merg în clase, pentru a colecta aspecte privind interesele colegilor lor, pentru a obține un feedback referitor la utilitatea unor activități propuse (direct sau prin intermediul chestionarului anonim, variantă care încurajează mai mult exprimarea deschisă a unor opinii): *„Pot să spun că da, în sensul că eu sunt, ca să spun așa, vocea elevilor, am mai fost prin clase, ne-am grupat toți cei din consiliu, că suntem un număr mai mare, de la vicepreședinți, la departamente, ne-am strâns, am mai mers prin clase, am mai vorbit una, alta, am mai anunțat anumite activități ce urmează să le întreprindem și chiar am ascultat de ei. Chiar când am avut o activitate cu feedback negativ, deși nu prea s-a întâmplat, sincer vă zic, țineam cont, știam că nu prinde la public, nu prinde la școală și n-ar avea rezultate, n-am fi eficienți, deci... da, școala se axează și pe vocea noastră, a elevilor.”* (interviu reprezentant elevi)

Reprezentantul elevilor participă la ședințele consiliului de administrație al școlii, la ședințele cu părinții, la întâlniri cu șefii clasei. În practică, consultările se realizează și în format mixt, atât în cadrul consiliului elevilor, cât și în discuții ale elevilor cu profesorii: *„De exemplu, la matematică... Ni se prezintă ce avem de învățat pe următoarea [unitate de învățare] și ni se prezintă momentul de final când vom fi evaluați, fiind întrebați ce metodă preferăm: să fim și ascultați sau să dăm numai test scris, iar noi am ales să dăm numai teste pentru că suntem profil mate-info și ne ajută mai mult. Dar la română am preferat să avem și teste, și ascultări. Am fost întrebați la toate materiile, cel puțin la clasa mea. Suntem întrebați dacă dorim să facem proiecte sau să lucrăm la laborator, în cazul în care putem și, da, s-a luat și opinia noastră în considerare.”* (interviu reprezentant elevi)

Este pus în evidență și faptul că **promovarea de către director a unui format colaborativ** încurajează comunicarea informală, stimulează încrederea elevilor și

rentabilizează rezolvarea de probleme. Elevii mai aleg și să se adreseze profesorilor direct, dacă au diverse probleme de clarificat și au nevoie de ajutor.

Percepția unora dintre reprezentanții elevilor participanți la interviu cu privire la interesul de participare a colegilor lor la viața școlii relevă faptul că există manifestări atitudinale inegale, care glisează de la dorința de implicare (cu participare efectivă pentru o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp) la pasivitate: *„Din punctul meu de vedere, [elevii] sunt foarte pasivi. Adică atunci când e vorba despre o alegere care se ia la nivel de școală sau la nivel de clasă și de care știi că te privește foarte mult, ar trebui să sari, să-ți spui parerea și așa mai departe. Iar lucrul acesta nu se întâmplă. Nu sunt interesați! Pentru că profesorul vine la tine, îți spune o dată, de două ori, de trei ori: „Haide, vino, ajută-ne, implică-te și tu”, dar când vede că nu e interes, degeaba vorbești. Sunt cazuri în care s-a ajuns la părinți și le spun: „nu se implică”. În unele cazuri, ajung să se implice pentru o perioadă scurtă și apoi trag înapoi, unde erau înainte, la gradul de neimplicare și sunt cazuri în care nici pe părinte nu-l interesează.”* (interviu reprezentant elevi)

Explorarea percepțiilor elevilor participanți la focus-grup cu privire la problematica implicării și a autonomiei, prezentate în capitolele anterioare ale acestui studiu, relevă existența unor conexiuni între diferitele aspecte privind formatul colaborativ care definește relația liceeni – profesor în cadrul orelor de curs și interesul de participare a elevilor la viața școlii.

Potrivit directorilor intervievați, profesorii se implică în viața școlii astfel:

- stimularea interesului elevului pentru autodezvoltare, prin participarea la concursuri, olimpiade sau alte tipuri de activități;
- prezența profesorilor debutanți (*„Profesorii debutanți au găsit întotdeauna sprijinul necesar evoluării în carieră. Experiența altor cadre didactice este de multe ori imboldul necesar pentru a-l face pe debutant să continue. Comunicarea între mentor și discipol este un stimulent în a-ți dori să continui în această unitate școlară. Integrarea cadrelor tinere în colectivul de cadre didactice s-a făcut fără probleme”* – interviu director);
- oportunități de participare a profesorilor care au grad mare de calificare la activități percepute ca putând aduce satisfacții profesionale (cursuri de formare, proiecte europene, oportunități create de statutul de școală Erasmus etc.) sau diferite forme de fidelizare prin oferirea unui suport financiar (pentru navetă, de exemplu).

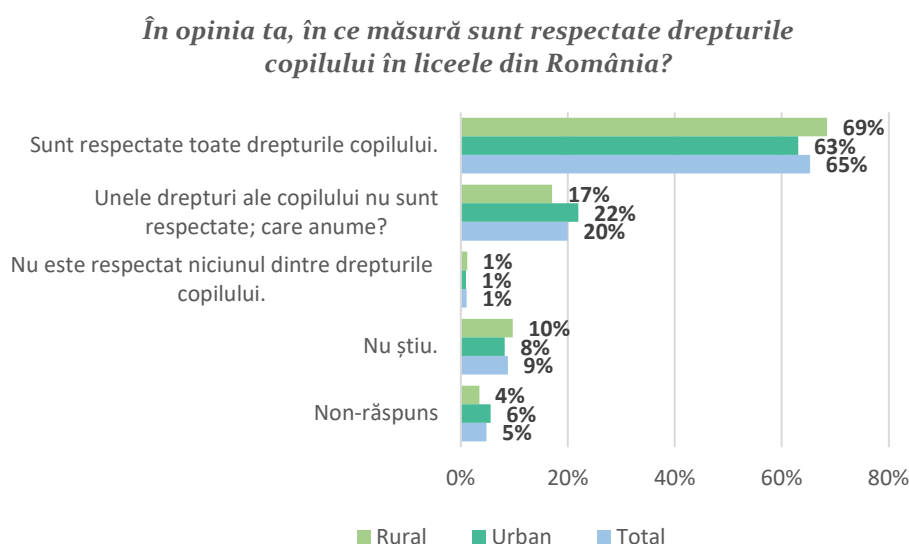
3.5.3. Reglementarea activității în școală și respectarea dreptului de participare

La nivel instituțional, implicarea liceenilor în învățare este abordată și prin regulamente de funcționare a activității în școală, aspect asociat cu activitatea concretă de la clasă. Rolul reglementărilor constă în identificarea acțiunilor și a comportamentelor manifestate în context instituțional pentru a stimula calitatea învățării. Din acest punct de

vedere, ROFUIP (2022) este considerat de către directorii intervievați ca aducând schimbări pozitive pentru elevi în ceea ce privește problema absențelor școlare, o preocupare centrală pentru toți cei implicați în educație. Aceștia consideră că feedbackul elevilor pentru profesorii de la clasă, în funcție de criterii de apreciere, ar fi corect, în mare măsură, și ar fi influențat în mod obiectiv lucrul în echipă.

Chestionarul adresat elevilor a explorat și opiniile acestora privind măsura în care le sunt respectate drepturile. Datele culese relevă faptul că 68,5% dintre liceenii din mediul rural și 63,1% dintre cei din mediul urban apreciază că sunt respectate drepturile copilului în liceele din România. În mod similar, aproximativ 17% dintre elevii din mediul rural consideră că unele drepturi nu le sunt respectate, în timp ce procentul elevilor din mediul urban care au aceeași percepție este mai mare (22%).

Figura 12. Răspunsurile liceenilor cu privire la respectarea drepturilor copilului în liceele din România



Analiza răspunsurilor deschise ale liceenilor chestionați, care au considerat că anumite drepturi nu ar fi respectate, conduce la configurarea unor tipuri recurente de probleme legate de viața lor de zi cu zi la școală. Dintre acestea, cele mai multe preocupări ale elevilor cu privire la respectarea drepturilor lor se referă la diferențele identificate în aplicarea sancțiunilor și la libertatea de exprimare a opiniei, după cum se poate observa din datele prezentate mai sus. Având în vedere faptul că în România există o lege specială pentru protecția și promovarea drepturilor copilului (Legea nr. 272/2004, republicată, cu modificările și completările ulterioare), procentele rezultate din cercetare indică nevoia de a exista o mai mare preocupare pentru această temă, la nivelul fiecărei școli.

Referitor la aplicarea unor regulamente, elevii sunt preocupați de modul în care sunt puse absențele, ei apreciind fie că profesorii nu au motive justificate, fie că nu se respectă regulamentul, fie că li se pun absențe pentru întârziere. Sunt invocate următoarele aspecte de către liceeni:

- dreptul la pauză între ore („Dreptul de pauză, adică profesorul nu iese la fix și uneori mai stă între 5-7 minute”; „ Când se sună, elevul are dreptul să iasă din clasă”);

- dreptul la sfertul academic pentru elevi, valabil în cazul profesorului („Atunci când întârzii la ore, iar profesorul nu îți mai dă voie în clasă”; „Este greu cu naveta și câteodată suntem judecați”); întârzierea profesorilor la ore fără să existe consecințe, cunoscute de elevi, ceea ce este perceput ca fiind o diferență de tratament;
- dreptul la educație, atunci când sunt dați afară de la oră („Dreptul de a se asigura participarea la orele de curs pentru un număr maxim de 7 ore pe zi, să nu mai fim dați afară de la ore de către profesori”); la a primi rezultatele testelor la timp sau la luarea în considerare a factorului de timp în cazul temelor („Dreptul la teme care pot fi rezolvate în două ore sau mai puțin. De multe ori, temele durează mai mult de două ore de completat”);
- dreptul la interacțiuni care să genereze relații de colaborare (cu trimitere la interdicția de comunicare în timpul orei);
- nevoia de previzibilitate, ca formă de stimulare a învățării, de pildă, atunci când elevii doresc să-și exprime o părere, iar profesorul se enervează, fapt ce conduce la refugiul lor în pasivitate; comentarea unor rezultate de învățare în termeni preponderent negativi.

Elevii se referă și la elemente care țin de calitatea transmiterii cunoașterii, cu implicații de etică profesională, feedbackul putând fi eludat, adesea, prin invalidarea statutului de interlocutor („Deseori suntem întrerupți de profesori când ne exprimăm opinia sau suntem ironizați”; „Dreptul de a pune întrebări, repetat, în timpul unei ore”; „Profesorii ne jignesc pentru că nu am înțeles exercițiul/tema/lecția respectivă”; „Pauza luată, limbaj neadecvat. Impresii luate aiurea. Aroganțe față de unii elevi care nu învață”).

Analiza răspunsurilor deschise relevă faptul că liceenii observă și reflectează la diferite aspecte privind imaginea de sine, în contextul comunicării în școală, relațiile interpersonale în cadrul orelor de curs și reprezentări/ așteptări privind relațiile de putere în situații de comunicare în clasă (profesor/ elev): „Dreptul la acceptare, unii profesori fac glume pe seama elevilor pentru a face restul elevilor să simtă bine”; „Dreptul de a putea vorbi liber cu un profesor fără ca acesta să facă glume proaste sau să nu te asculte/ajute când ai nevoie”; „Dreptul la opinie și la dorința de a schimba modul în care se transmite informația”; „Dreptul la o opinie, diferită de cea a cadrului didactic”; „Expunerea opiniei elevului, profesorii pot considera asta sfidător”; „Dreptul de exprimare liberă din cauza fricii de a fi judecat”; „Notele sunt o formă de pedeapsă” etc.

Alte tipuri de probleme semnalate de către elevii chestionați se referă la comportamentele comunicative care pot afecta exprimarea liberă a opiniilor și implicarea elevilor în situațiile de învățare: „Doamna țipă exagerat de mult, nu ne oferă libertatea de exprimare și, de asemenea, nu ascultă niciodată ceea ce avem de spus”; „Uneori dreptul la exprimarea propriei opinii este doar aparent («vreau să aud părerea ta care trebuie să fie la fel cu a mea»”); „Câteodată, atât violența verbală cât și violența fizică sunt folosite ca moduri de a educa elevii. Unii profesori consideră că acesta este singurul mod în care pot da elevilor o lecție și că, după aceea, ei vor învăța de frică”; „Unii profesori nu sunt deschiși la opiniile elevilor, asta poate descuraja”; „Dreptul la o opinie diferită de cea a cadrului didactic”; „Unii profesori

nu oferă același respect pe care îl oferim noi, elevii”; „Dacă anumiți elevi pătesc anumite lucruri cu caracter negativ sau care îi poate afecta, acestea nu sunt nici auzite, nici văzute”.

În contextul orelor, elevii penalizează „vorbitul urlat”, „jignitul”, „țipatul”, ca fiind o formă de bullying etc. Aici, sunt aduse în discuție și comportamente neadecvate ale unora dintre elevi: *„Respectul elevilor mari față de cei mici”; „Dreptul de liberă exprimare din cauza colegilor care judeca orice”; „Există elevi ale căror credințe nu sunt respectate, nevalidate”; „Există elevi jigniti sau ale căror puteri sunt subestimate, dar există și elevi ce nu își cunosc responsabilitățile”; „Dreptul la liniște și la a avea un colectiv liniștit”.*

La tipurile de probleme care îi preocupă pe elevii chestionați, prezentate mai sus, am putea adăuga o categorie de observații care, aparent, nu ar putea fi asociate cu calitatea de membri validați în situația de comunicare didactică (dreptul la exprimarea opiniei). Totuși există o legătură semnificativă între acestea și formatul colaborativ profesor-elev, ca element principal pentru implicarea elevilor în propria educație. Avem în vedere următoarele **interdicții legate de viață cotidiană în școală**:

- mersul la toaletă (*„Dacă ceri voie la baie că ai o urgență foarte mare nu te lasă (mai ales la fete) și exagerează că mergem altundeva, nu la baie”*);
- băutul de apă în clasă;
- comentarea aspectelor vestimentare (văzute ca formă de exprimare liberă, dar și ca asimetrie interpersonală – comentariul legat de imaginea de sine este permis pentru profesor, dar ar fi considerat impolitețe sau obraznicie, dacă ar fi făcut de un elev).

Adăugăm, aici, și așteptări (în termeni de drepturi) legate de condițiile materiale, cum ar fi funcționalitatea aparaturii din clase (percepută de elevi ca având efecte asupra calității educației; de exemplu, *„Dreptul la o educație corespunzătoare, deoarece aparatura din unele clase este defectă”*); existența unui cabinet medical în școală; condiții adecvate de igienă (*„Dreptul la o igiena corespunzătoare (lipsa produselor la baie)”*).

3.6. Perspectivele liceenilor asupra reușitei școlare

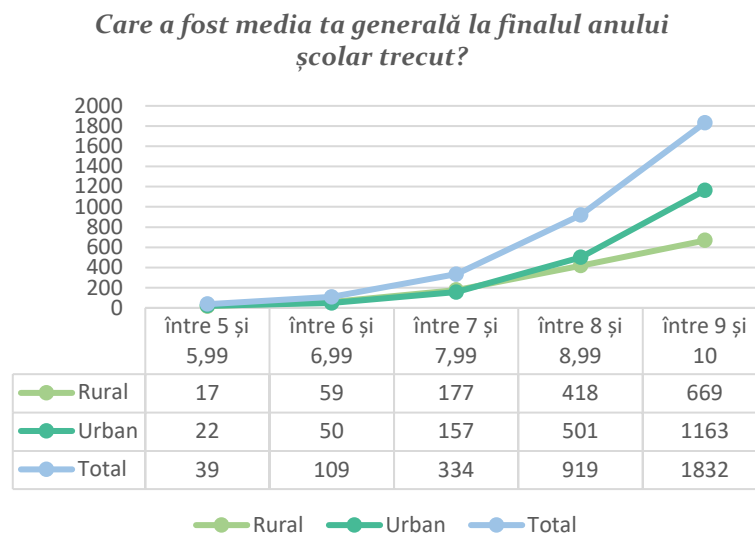
Rezultatele școlare analizate în acest capitol se referă la un ansamblu de aspecte semnificative ale parcursului școlar, de la note și medii generale la atitudini și comportamente ale elevilor, care marchează succesul sau insuccesul școlar. Reușita școlară este asociată frecvent cu stimularea învățării în școală prin diverse strategii, precum: prezentarea informațiilor într-un mod clar, sistematic, cultivarea unor relații bune între profesori și elevi, oferta de sarcini de învățare solicitante din punct de vedere conceptual, activități colaborative (Schneider & Preckel, 2017).

Informațiile colectate prin chestionarele distribuite elevilor evidențiază mai multe aspecte relevante din perspectiva cercetării și deseori sunt confirmate de către opiniile exprimate de reprezentanții elevilor, în interviurile organizate cu aceștia.

3.6.1. Gradul de satisfacție față de rezultatele școlare

Mediile generale obținute de liceeni sunt principalele date care pot fi incluse în ecuația percepției privind reușita lor școlară, alături de o serie de alți factori care modelează gradul de satisfacție privind rezultatele școlare, precum: profilul de studiu și specializarea, nivelul în care profesorul implică elevii în învățare, percepția calității activităților propuse de profesor, inclusiv cele extrașcolare sau atmosfera din clasă. Toate aceste aspecte au fost incluse în instrumentele de cercetare aplicate liceenilor.

Figura 13. Mediile generale obținute de elevii din liceele din România

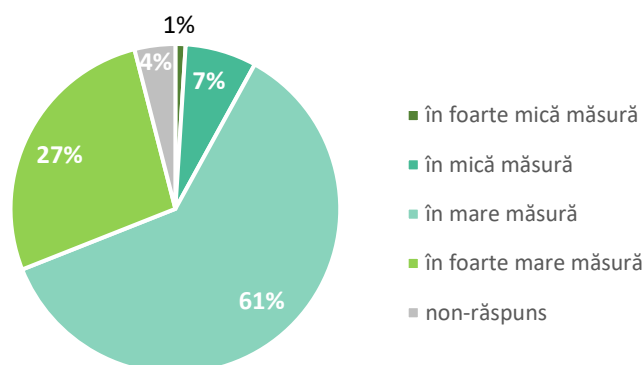


Analizând mediile generale raportate de liceenii care au răspuns la chestionar, putem constata că în liceele care funcționează în mediul urban 61% dintre elevi au mediile peste 9, în timp ce în liceele situate în mediul rural procentajul mediilor peste nota 9 este de 50% (Figura 13). Posibile explicații pentru această situație sunt legate de diversitatea criteriilor de notare cu care operează profesorii, dar și de convingerile diverse ale profesorilor despre cum pot fi încurajați elevii să se implice în învățare, așa cum a rezultat din datele colectate prin interviurile de grup.

În privința rezultatelor școlare, **marea majoritate (88%) a liceenilor participanți la cercetare apreciază că sunt mulțumiți în mare și foarte mare măsură** (Figura 14).

Figura 14. Gradul de satisfacție al elevilor privind rezultatele școlare

Ești mulțumit de rezultatele școlare pe care le obții?



Potrivit datelor, **anul de studiu** (implicit și vârsta elevului) reprezintă un element de diferențiere. Astfel, datele obținute evidențiază o creștere a gradului de satisfacție față de rezultatele școlare de la o medie de 3,98 (din maxim 5) în clasa a IX-a, la o medie de 4,23 în clasa a XII-a (Tabelul 4), progres care poate fi pus pe seama adaptării treptate la cerințele liceului și creșterea interesului pentru studiul anumitor discipline, după cum reiese din datele colectate prin focus-grupurile cu liceeni.

De asemenea, liceenii care consideră că sunt **sprijiniți în învățare** menționează un grad de satisfacție privind rezultatele școlare mai ridicat, comparativ cu cei care consideră că nu beneficiază de acest suport (Tabelul 4).

Un alt factor care nivelul de satisfacție față de rezultatele școlare este experiența liceenilor în funcție de **profilul liceului și specializarea** pe care o urmează. Date indică unele diferențe între liceenii care urmează profilul/specializarea dorite și cei care nu studiază ceea ce și-au dorit (Tabelul 4). Această situație este cu atât mai importantă cu cât, în liceele incluse în eșantion, un elev din șase nu urmează profilul dorit.

Nu în ultimul rând, **frecvența școlară** determină satisfacția față de rezultatele școlare. Potrivit datelor, liceenii care absentează mai mult au medii generale mai mici și un nivel de satisfacție mai scăzut față de rezultatele lor școlare (Tabelul 4). Prin comparație, liceenii care absentează mai puțin obțin rezultate bune, iar gradul de satisfacție față de rezultatele școlare este mai ridicat. Aceste diferențe pot fi explicate prin relația dintre acumularea de absențe și „golurile” în învățare, care se recuperează cu efort pe care mulți dintre liceeni nu doresc să-l depună, conform datelor colectate prin interviurile cu liceeni.

Tabelul 4. Satisfacția față de rezultatele obținute, în funcție de preferința față de profilul de studiu urmat, frecvența școlară, media generală în anul anterior, anul de studiu, percepția asupra sprijinului primit în învățare

	1 în foarte mică măsură	2 în mica măsură	4 în mare măsură	5 în foarte mare măsură	Total	Scor mediu
<i>Total</i>	24	230	2064	922	3240	4,12
Profilul de studiu urmat						
<i>Dorit</i>	18	164	1668	834	2684	4,17
<i>Alt profil</i>	6	66	396	88	556	3,89
Prezența la școală						
<i>Ridicată</i>	13	110	1474	774	2371	4,22
<i>Medie</i>	8	113	573	140	834	3,87
<i>Scăzută</i>	3	7	17	8	35	3,57
Media generală						
<i>între 5-5,99</i>	1	4	25	9	39	3,95
<i>între 6-6,99</i>		16	80	13	109	3,83
<i>între 7-7,99</i>	4	41	241	55	341	3,89
<i>între 8-8,99</i>	7	87	683	142	919	3,94
<i>între 9-10</i>	12	82	1035	703	1832	4,27

Anul de studiu						
Clasa a IX-a	10	90	567	190	857	3,98
Clasa a X-a	4	63	500	201	768	4,08
Clasa a XI-a	6	46	530	285	867	4,20
Clasa a XII-a	4	31	467	246	748	4,23
Sprijinul primit						
Da	14	156	1741	833	2744	4,17
Nu	10	74	323	89	496	3,82

3.6.2. Factori asociați reușitei școlare

Factorii individuali sunt cei care definesc capacitatea elevului de a reacționa în diverse situații și depind de așteptările personale, de maniera de comunicare, de utilizarea unor scheme de adaptare, de acceptarea interdicțiilor, a normelor și regulamentelor, de toleranță la frustrare etc. Referindu-se la acești factori, Hattie (2014) menționează că așteptările elevilor față de învățare au cel mai puternic efect asupra învățării, iar Olsen și Nielsen (2009) apreciază că stabilirea unor așteptări reale poate ajuta la succes. Alți autori accentuează faptul că opiniile și atitudinile față de învățare nu sunt construite rațional decât în mică măsură, o parte fiind datorate unor „*tonalități afective: valoros fiind ceea ce simți ca fiind valoros*” (Geissler, 1977).

Acesta este motivul pentru care (auto)aprecierea rezultatelor școlare se realizează nu atât prin raportare la nivelul impus de profesor, cât prin raportare la așteptările, experiențele anterioare și atitudinile elevului referitoare la învățare (Geissler, 1977, Hattie, 2014). De aici rezultă și importanța pe care ar fi bine ca profesorii să o acorde identificării experiențelor de învățare potențial valoroase pentru elevi (de exemplu, teme sau subiecte care pot deveni ancoră în jurul cărora să se producă o învățare de profunzime, iar interesul elevilor pentru studiu să nu se diminueze). Menținerea „plăcerii de a învăța” poate face ca orice efort de învățare să fie acceptat și să sporească încrederea elevului în capacitățile sale și în rezultatele finale (Hattie, 2014; Pintrich & De Groot, 1990). Factorul „plăcerea de a învăța” constituie și o componentă a profilului elevului care învață, așa cum au evidențiat și rezultatele acestei cercetări.

Factorii individuali care conduc la rezultate foarte bune la învățatură, așa cum sunt identificați prin vocile reprezentanților elevilor intervievați, sunt următorii: **disponibilitatea de a învăța la cât mai multe discipline**, „talentul” pentru o disciplină școlară, **perseverența** (în cazul unor solicitări mai dificile sau mai complexe) **și capacitatea elevilor de a-și gestiona învățarea**, raportându-se la diverse interese personale: „*Eu, de exemplu, mă consider un elev mai silitor decât alți elevi și aș fi dispusă să învăț mai mult, poate, la o materie care nu m-ar interesa, dar poate alții nu pot să facă acest lucru, poate alții au și activități extrașcolare care le ocupă mult mai mult din timp. Deci e și dreptul lor să vorbească, nu e numai dreptul meu. Pe mine m-au ales în funcția aceasta, dar... Pentru profesori e mai simplu și mai direct să vorbească direct cu clasa*”. (reprezentant elevi)

Reprezentanții elevilor identifică și factorii individuali care afectează negativ rezultatele învățării, insistând pe **lipsa interesului față de școală** a unor elevi, **pe dorința „de a fi populari”**, de apartenență și de obținere a respectului în anturaj (menționând acele persoane populare care sunt favorizate atât de profesori, cât și de elevi): „Unii elevi nu își dau interesul pentru școală, ei vin doar ca să aibă unde pleca de-acasă. Aceștia nu participă la ore, îi deranjează și pe ceilalți. (...) Eu mi-am dat seama că este destul de greu să lucrezi cu oamenii, dacă cineva nu vrea să vină la școală, e greu să îl lămurești. Cine vrea, vrea!” (reprezentant elevi)

În ceea ce privește **gestionarea învățării**, unii dintre reprezentanții elevilor consideră că au nevoie de un profesor, de un părinte sau de un consilier pentru o mai bună organizare a învățării și o prioritizare a sarcinilor.

Majoritatea reprezentanților elevilor susțin **nevoia de a prioritiza temele** și învățarea în general, mai ales în ultimul an al liceului, când accentul este pus pe disciplinele de specializare, disciplinele de bacalaureat sau pe cele de admitere în învățământul superior. Tot în categoria practicilor care conduc spre rezultate bune sunt menționate **avantajele formulării unor scopuri comune**, dar și organizarea activităților de studiu.

Factorii externi sunt factori independenți de elev, precum climatul familial și cel școlar, opiniile membrilor familiilor referitoare la învățare și la implicarea în viața școlii, cerințe diverse și chiar inconsecvențele din mediul școlar, dar și aprecierea subiectivă a potențialului elevului de către profesori și părinți (Cosmovici, 1999; Kulksar, 1978).

Factorii instituționali acționează cu ponderi diverse asupra rezultatelor școlare (de exemplu, solicitările din partea școlii sau climatul din școală), așa cum reiese și din analiza opiniilor reprezentanților elevilor. Astfel de opinii sunt evidențiate și în diverse alte cercetări teoretice și aplicative (Geissler, 1977; Hatty, 2014).

Referitor la această categorie de factori, unii reprezentanții ai elevilor au menționat **condiții improprii de învățare**, precum lipsa căldurii, condiții insalubre, în timp ce în altele sunt asigurate **condiții suplimentare pentru starea de bine a elevilor**, de exemplu cazare, cantină la prețuri acceptabile, organizarea unor activități de învățare la nivelul școlii (de exemplu, activități de pregătire de tip after-school, activități în echipe și activități extrașcolare care răspund nevoilor de învățare). Frecvent, sunt aduse în discuție posibile soluții care pot stimula motivația pentru a avea rezultate școlare bune (de exemplu, legislația referitoare la bursele școlare sau finanțarea transportului școlar).

Pentru a **contura modulul în care elevii imaginea asupra percep factorii care contribuie la rezultatele școlare**, elevii au completat în chestionar o secțiune dedicată acestui aspect.

Conform datelor analizate, elevii reușesc să realizeze rezultate școlare mai bune fie datorită implicării profesorilor și colegilor din școală, fie datorită implicării familiei. În demersul de învățare, aceștia utilizează diverse resurse, unele dintre ele fiind gratuite, disponibile (de exemplu, manuale, cărți, culegeri și ghiduri disponibile în biblioteca școlară, manuale digitale etc.).

Metodele care ajută liceenii să obțină rezultate bune sunt (Figura 15):

- **ascultarea, discursul sau explicația:** majoritatea elevilor, indiferent de mediul în care studiază acordă o mare importanță învățării care se produce chiar din timpul orelor de curs, ca urmare a explicațiilor oferite de profesor (gradul de satisfacție de 85%);
- **discuțiile cu profesorii și clarificările** referitoare la sarcinile de lucru urmează ca importanță în viziunea elevilor (grad de satisfacție de 71%);
- **cooperarea între elevi** cu scopul învățării, **discutarea sarcinilor de lucru și a temelor** are o importanță similară (gradul de satisfacție fiind de 70%; diferențele rural - urban sunt de 4 procente în favoarea elevilor din urban).

Ajutorul din partea familiei constă în asigurarea unor **condiții optime de învățare, eventual sprijin la teme** (grad de satisfacție de 57,5%) și **meditații particulare** - mai mult de jumătate dintre elevii chestionați apreciază că meditațiile particulare îi ajută să obțină rezultate școlare mai bune (gradul de satisfacție fiind de 65%; diferențele rural - urban sunt de 7 procente în favoarea elevilor din urban) (Figura 15).

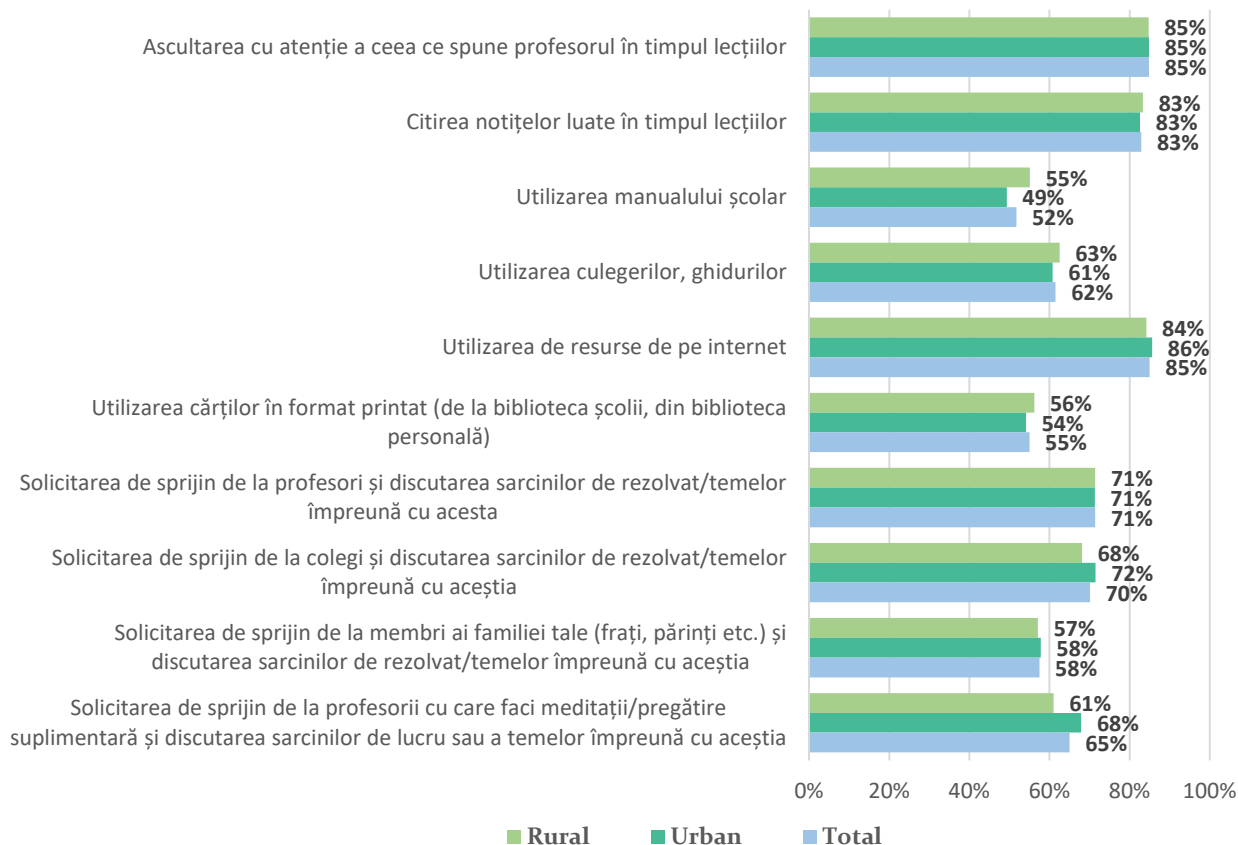
Referitor la **resursele preferate de elevi** pentru învățare și consolidarea învățării, se constată tendința acestora de a alege resurse digitale, învățarea devenind astfel mai autentică, mai „vie” sau notițele personale, care fac posibilă rememorarea unor momente din orele de curs. Elevii respondenți **utilizează resursele online, învățând independent**, cu utilizarea unor tutoriale, platforme de învățare sau alte resurse în format digital (gradul de satisfacție este tot de 85% și diferențe de aproape 2 puncte procentuale în privința gradului de satisfacție, în favoarea elevilor din mediul urban). Următoarele categorii de resurse sunt (Figura 15):

- citirea **notițelor din clasă** (gradul de satisfacție este 83%);
- **auxiliarele didactice**, culegerile de probleme, ghiduri (gradul de satisfacție este 61,5% și diferențe de aproape 2 puncte procentuale în privința gradului de satisfacție, în favoarea elevilor din mediul rural);
- **cartea în format printat** (utilizarea bibliotecii ca resursă de învățare) are un scor modest de 55%, existând o diferență de 2% în favoarea elevilor din rural.

Ultimul în lista acestor preferințe este **manualul școlar** (gradul de satisfacție este 52%), însă trebuie menționat că pentru elevii din mediul rural, manualul școlar rămâne unul dintre principalele instrumente de lucru (gradul de satisfacție fiind 55%, comparativ cu cei din mediul urban cu grad de satisfacție de 49%) (Figura 15).

Figura 15. Răspunsurile liceenilor privind importanța factorilor care îi ajută să obțină rezultate școlare bune

În ce măsură situațiile menționate mai jos te ajută să obții rezultate școlare mai bune?



3.7. Propunerile liceenilor de îmbunătățire a mediului școlar

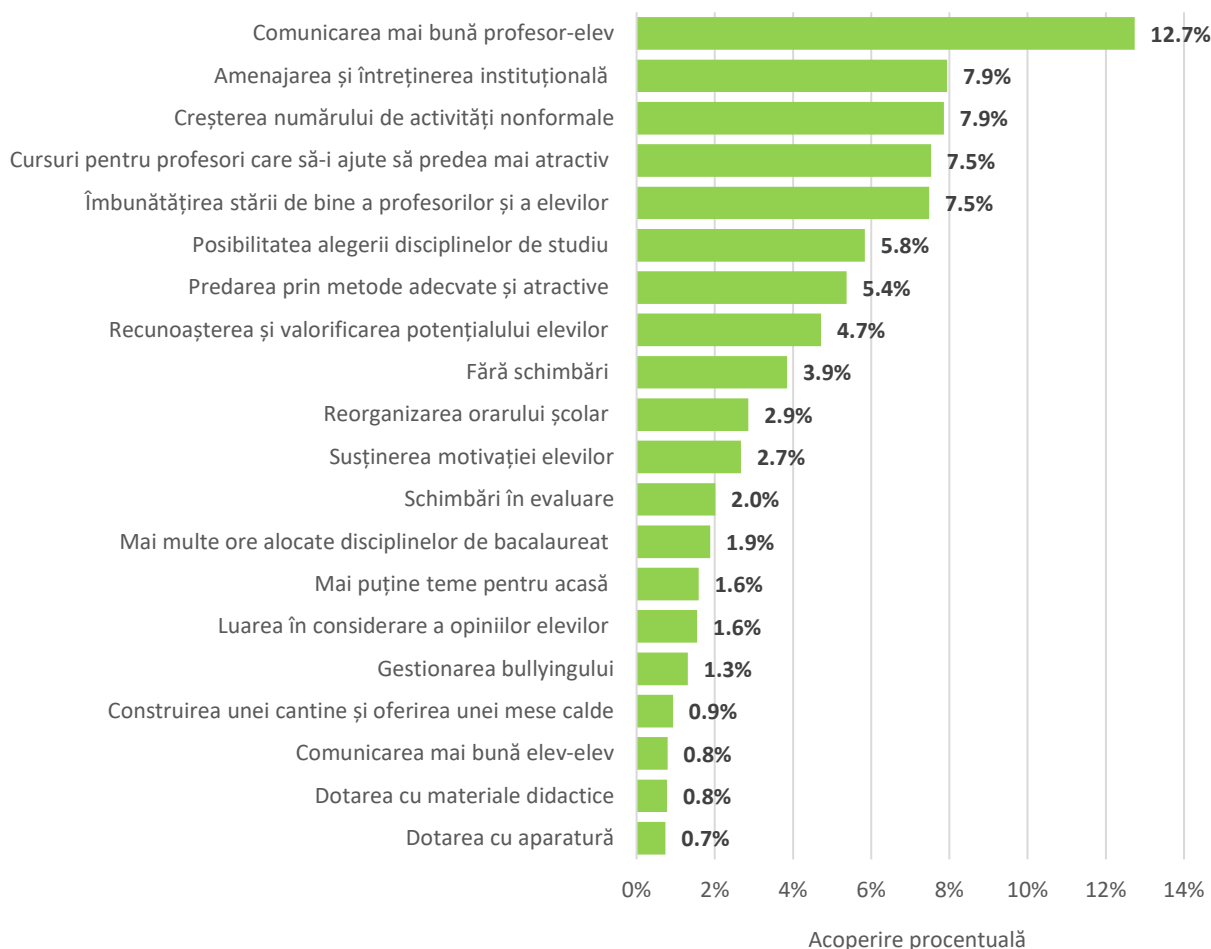
Datele colectate prin răspunsurile deschise la chestionarul elevilor au fost codate cu ajutorul a 20 de etichete care rezumă toate opiniile liceenilor referitoare la îmbunătățirea aspectelor ce țin de mediul școlar în care învață: „creșterea numărului de activități nonformale”, „amenajarea și întreținerea instituțională”, „comunicarea mai bună elev-elev”, „comunicarea mai bună profesor-elev”, „construirea unei cantine și oferirea unei mese calde”, „cursuri pentru profesori care să-i ajute să predea mai atractiv”, „dotarea cu aparatură”, „dotarea cu materiale didactice”, „schimbări în evaluare”, „gestionarea bullyingului”, „luarea în considerare a opiniilor elevilor”, „mai multe ore alocate disciplinelor de bacalaureat”, „mai puține teme pentru acasă”, „reorganizarea orarului școlar”, „posibilitatea alegerii disciplinelor de studiu”, „predarea prin metode adecvate și atractive”, „recunoașterea și valorificarea potențialului elevilor”, „creșterea stării de bine a profesorilor și a elevilor”, „susținerea motivației elevilor” și „fără schimbări”.

Rezultatele sunt raportate, în graficul de mai jos (Figura 16), sub forma procentelor care exprimă acoperirea unei etichete din ansamblul răspunsurilor primite. Așa cum se

poate observa, cele mai multe propuneri de schimbare sunt relevante pentru felul în care elevii percep școala ca o comunitate.

Din perspectiva răspunsurilor elevilor, direcția de schimbare cea mai pregnantă vizează relația profesor-elev. Fiindcă au trecut prin perioada de școlarizare online, elevii percep relația lor cu profesorii ca fiind mai importantă decât unele aspecte materiale (de exemplu, suportul digital). Interacțiunile din clasă (stilul de predare), dar și din afara clasei par a redeveni elemente cheie ale procesului de predare-învățare-evaluare, indicând faptul că școala ca o comunitate (societate în miniatură) este importantă.

Figura 16. Opiniile elevilor cu privire la îmbunătățirea mediului școlar



Capitolul 4

Concluzii și recomandări

Literatura de specialitate descrie adolescența ca etapă marcată adesea de schimbări apărute în mediul școlar, în relațiile familiale și în procesele de dezvoltare ale elevilor, în special în ceea ce privește raționamentul, cogniția socială și dorința de autonomie. Această perioadă este, de asemenea, asociată cu un nivel crescut al impulsivității și cu asumarea de riscuri, uneori întâlnite sub forma unor provocări legate de școală (de exemplu, comportamente antisociale și scăderea notelor; Diggs & Akos, 2018). În contextul acestor schimbări, performanța academică scade adesea, cu implicații importante pe termen lung. Studiile disponibile în literatura de specialitate evidențiază faptul că dezvoltarea autonomiei necesită din partea elevilor implicarea abilităților cognitive, a factorilor afectivi (atitudinile, dorința, disponibilitatea, pregătirea, încrederea în sine), a strategiilor metacognitive (stabilirea obiectivelor, selectarea materialelor, planificarea activităților de învățare, evaluarea progresului propriu) și a factorilor sociali (dorința de a lucra în cooperare cu alții); în plus, motivația intrinsecă are un rol important în promovarea învățării autonome. Pentru ca elevii să obțină performanțe școlare, autoreglarea și autoeficacitatea se dovedesc a fi esențiale, deoarece sunt relaționate cu alegerea activităților, angajamentul cognitiv, persistența și cu reziliența dovedită în fața dificultăților întâmpinate. De asemenea, studiile evidențiază rolul semnificativ al familiilor și al relațiilor familie-școală în promovarea performanțelor la nivelurile școlare primar și secundar (Hill & Tyson, 2009).

Scopul acestei cercetări a fost acela de a identifica tendințe de implicare și autonomie ale experienței școlare a elevilor de liceu, prin explorarea aspectelor referitoare la calitatea învățării, timpul școlar și relevanța curriculumului implementat. Datele colectate au conturat următoarele caracteristici ce descriu experiența școlară a liceanului actual din România.

Care sunt factorii care contribuie la susținerea implicării și autonomiei liceenilor în învățare?

- Rezultatele cercetării arată că aproximativ 70% dintre liceenii chestionați **preferă să învețe pe cont propriu**, deși **marea majoritate (84%) dintre respondenți menționează că învață mai bine cu sprijinul profesorului**, în mod deosebit atunci când este vorba despre explicații referitoare la conținutul învățării, feedback pentru sarcinile de lucru și indicarea de resurse necesare pentru studiu. Datele calitative subliniază faptul că o parte dintre liceenii participanți la acest studiu percep un **nivel limitat de autonomie în procesul de învățare** și că, pentru a

deveni mai eficienți, este necesar să se concentreze mai mult la lecții, să fie mai riguroși în învățare și să fie motivați (intrinsec) în acest proces. Și **profesorii** intervievați consideră că, dacă nu sunt ghidați îndeaproape, elevii „își pierd repede concentrarea” și „nu mai au puterea de atenție și dorință de implicare”. **Datele cercetării semnalează necesitatea dezvoltării unor strategii educaționale care să echilibreze autonomia elevilor cu un ghidaj pedagogic adecvat.**

- **Situațiile de învățare care au legătură cu aspecte specifice autonomiei** se situează pe primele locuri în preferințele respondenților: peste 80% dintre liceenii respondenți declară că au propriile metode și modalități de a învăța la diferite discipline și peste 70% au propriile modalități de a testa cât de bine au învățat. De asemenea, în jur de 70% dintre liceeni consideră că se pot adapta din mers, dacă metoda de învățare este nepotrivită. Implicarea liceenilor în procesul de învățare are legătură, în primul rând, cu percepția lor privind importanța notelor, dar și cu planurile de viitor, dezvoltarea personală, stima de sine, recompensele financiare și componentele socio-emoționale ale învățării (de exemplu, modul plăcut de predare, empatia din relația profesor-elev).
- Coroborarea diferitelor elemente conturează o imagine în care **dezvoltarea autonomiei este dependentă de mediul școlar**, în care profesorii au un rol important și responsabil pentru crearea oportunităților de manifestare și de antrenare a acestora. Două aspecte legate de autonomie sunt deficitare, conform datelor de cercetare: **atenția acordată evaluării formative, cu toate componentele sale** (autoevaluare, evaluare colegială și feedback pentru învățare) **și crearea mai multor ocazii de învățare colaborativă**, în care elevii exersează modalități de într-ajutorare.

Care sunt elementele de climat școlar care susțin învățarea?

- Aproximativ 57% dintre elevii chestionați percep școala ca fiind un mediu cooperant, care contribuie la starea lor de bine. În contrast, 20% dintre aceștia resimt presiunea unui mediu competitiv și stresant, ceea ce indică existența unor diferențe semnificative în percepția climatului școlar. Răspunsurile libere ale liceenilor la chestionar și atribuirile referitoare la reușita școlară din interviuri accentuează **relevanța climatului școlar pozitiv pentru eficacitatea profesorilor și realizările elevilor**, în acord cu datele studiului TALIS 2018 (Ainley & Carstens, 2018).
- Din punct de vedere al **acțiunilor concrete** pe care profesorii respondenți susțin că le întreprind pentru construirea unui climat prietenos pentru liceeni, sunt menționate grija pentru organizarea

ergonomică atrăgătoare a ambiantului educativ, flexibilitatea în adaptarea la cerințele exprimate de elevi, preocuparea pentru ca aceștia să se poată simți acceptați, interesul activ arătat problemelor celor care absentează sau ale celor care arată nevoia de sprijin, disponibilitatea pentru discuții informale înaintea debutului lecției, utilizarea sporită a mijloacelor noilor tehnologii la clasă, organizarea de activități extrașcolare.

- În opinia reprezentanților elevilor, relația profesor - elevi este bazată, cel mai des, pe **respect reciproc**, dar liceenii menționează și comportamente precum lipsa de empatie a unor profesori, incapacitatea de a-și adapta predarea la nivelul clasei, utilizarea unor metode de predare învechite, un stil autoritar și intiminat, uneori umilitor față de elevi. De asemenea, în opinia unor reprezentanți ai elevilor, favorizarea unor elevi este încă prezentă în școala românească și reprezintă un motiv de nemulțumire. Datele colectate subliniază că relația cu **profesorii joacă un rol crucial în determinarea stării de bine a elevilor, aspectele disfuncționale ale acestei relații fiind frecvent asociate cu experiențe negative**, cum ar fi percepția devalorizării opiniei elevilor sau arbitrariul/ nedreptatea în evaluare. Astfel, un mediu școlar pozitiv și corect, în care profesorii manifestă empatie și deschidere față de nevoile elevilor, este esențial pentru îmbunătățirea stării de bine și pentru crearea unui climat educațional favorabil.

Cum sunt conturate rolurile de elev și profesor în relație cu învățarea?

- Profesorii participanți la focus-grupuri au portretizat în maniere diverse **liceanul care învață**. Acesta este văzut drept cel care nu absentează, manifestă bunăvoință, o minimă inițiativă și disponibilitate la efort, este cooperant, activ și receptiv la stimulii didactici, silitor și avid de progres continuu, potrivit aptitudinilor și ritmului personal. La modul ideal, unii profesorii aspiră către un licean care să fie sânguincios, perseverent, matur intelectual, reflexiv, preocupat de strategii de metacogniție, angajat conștient în propria sa transformare intelectuală și responsabil de propria sa formare. Prin comparație, liceenii se autodefinesc ca "elevi buni" în baza unor așteptări mult temperate, cu accent pe echilibrul între interes/ motivație, efortul depus și rezultatele obținute: se orientează pe studiul principal al disciplinelor care corespund planurilor de viitor, depun mai puțin efort în a învăța dar obțin rezultate bune la toate disciplinele, dețin abilitățile necesare pentru a se adapta cerințelor și diverselor situații întâlnite de-a lungul vieții.

- În oglindă, răspunsurile liceenilor referitoare la **profesorul care oferă suport în învățare** creează un inventar de comportamente în baza experiențelor directe cu profesorii lor: disponibil să se adapteze la nevoile elevilor, în ciuda timpului limitat; trezește curiozitate, verifică înțelegerile elevilor și adaugă noi explicații, dacă identifică neînțelegeri; abordează teme relevante pentru viața reală a elevilor; este un bun comunicator; îmbină exigența cu stilul deschis; este pasionat de profesie și inspiră pasiune pentru disciplina pe care o predă, ajungând ca elevii să o îndrăgească. Efectele unui astfel de profil sunt multiple, cel mai important fiind considerat faptul că **profesorii contribuie la recâștigarea încrederii unor elevi cu privire la succesul lor în învățare**.
- Atât în percepția liceenilor, cât și a profesorilor, se regăsește o **apreciere comună pentru eficiență, flexibilitate, ambele grupuri recunoscând importanța unui echilibru între exigență și suport emoțional**. Așa cum am constatat anterior, profilul profesorului care susține învățarea este un construct mental foarte puternic în ceea ce privește crearea unui climat optim în școală, susținut de preferința elevilor pentru un rol central al profesorului în învățare. Acest statut poate fi consolidat prin **promovarea și încurajarea unor practici pentru antrenarea capacității elevilor de a crește atenția și perseverența în învățare, precum și încrederea în reușita învățării**: predarea efectivă a unor tehnici de învățare eficiente, utilizarea mai frecventă a autoevaluării și inter-evaluării elevilor ca modalități de evaluare autentică, utilizarea constantă a proiectului și portofoliului ca metode de învățare și evaluare.

Cum gestionează liceenii relația dintre timpul școlar și oferta curriculară disponibilă?

- Liceenii identifică programul zilnic încărcat și varietatea disciplinelor studiate ca fiind obstacole în aprofundarea tematicilor abordate. Aproximativ 25% dintre elevi participă la orele remediale organizate de școală, cu o ușoară creștere a participării în mediul rural. În același timp, 61% dintre elevi se pregătesc suplimentar, ceea ce reflectă o **recunoaștere a necesității unui efort suplimentar pentru a obține performanțe academice**.
- Profesorii și liceenii împărtășesc **opinii diferite cu privire la folosirea timpului de învățare** în clasă, dar mai ales acasă. Din punctul de vedere al majorității profesorilor, timpul de învățare al elevului reprezintă o componentă importantă a curriculumului școlar. Unii dintre profesori consideră că învățarea se realizează atât în clasă, cât și acasă, alții fac efortul să clarifice aspectele legate de învățare în timpul orelor sau chiar negociază cu elevii timpul

alocat temelor de acasă. Deseori, profesorii declară că fac eforturi pentru a ajuta elevii să plece cu lecția învățată din clasă, dar nu întotdeauna asigură necesarul de timp de lucru pentru fiecare tip de sarcină.

- **Ceea ce doresc adolescenții sunt mai puține discipline și număr mai mic de ore obligatorii** la disciplinele pe care le percep că nu le furnizează competențe relevante în viața curentă (imediată sau de mai târziu) și în cea profesională (sau servind ca filtru de acces la treptele de studii râvnite în continuare). Liceenii se declară mai interesați de activitățile practice, experimentale sau observaționale care presupun **învățare experiențială**, precum și de activitățile nonformale sau informale, care-i ajută la descoperirea și dezvoltarea unor **aptitudini valorificabile mai târziu**.
- Unii liceeni consideră că **orele cu predare clasică nu-i pun în valoare, ceea ce poate conduce la dezangajare**. În acest context, se ridică problema relației dintre așa numita predare pentru testare pentru a face față evaluărilor naționale și, de exemplu, ritmurile de învățare diferite ale elevilor. În condițiile în care elevii percep propria lor performanță tot în termenii testării, ritmul lor de achiziție a cunoștințelor și competențelor devine un factor critic, care ar putea fi gestionat prin **predarea diferențiată, în acord cu stilurile și preferințele de învățare**.
- Datele arată că 61% dintre liceenii chestionați preferă să se pregătească individual pentru examenul de bacalaureat, iar 57% consideră că testele și modelele de teste din anii anteriori sunt o metodă eficientă de pregătire. Aproximativ 50% dintre elevi se pregătesc suplimentar cu ajutorul unui profesor, subliniind diversitatea metodelor de pregătire adoptate de elevi. De asemenea, 90% dintre adolescenți intenționează să susțină examenul de bacalaureat, iar 75% consideră diploma de bacalaureat ca fiind importantă pentru viitorul lor academic și profesional. Aceste date evidențiază o **conștientizare a importanței bacalaureatului, dar și necesitatea unor pregătiri personalizate, care să răspundă diversității nevoilor educaționale ale liceenilor**.
- În general, **elevii de liceu investigați declară că s-au orientat aproape exclusiv spre disciplinele** de care sunt interesați în raport cu **pregătirea examenului de bacalaureat sau a unei eventuale admiteri la facultate**, în vreme ce pentru celelalte materii au căutat strategii de efort minim pentru obținerea notelor necesare pentru promovare sau pentru a-și menține o medie generală convenabilă, tot în vederea atingerii țințelor profesionale viitoare. Unii dintre liceeni admit că nu li se pare foarte solicitantă învățarea, ci doar nesatisfăcătoare și nerelevantă.

- Profesorii consideră că **anumite comportamente de învățare folosite de liceeni în unele împrejurări influențează negativ rezultatele școlare** (de exemplu, memorarea unor informații fără a le înțelege sau fără a le aplica), fără a conștientiza că aceste practici constituie ocazii de evadare cognitivă de la sarcini de învățare (Moneta et al., 2007). Ei aduc în discuție și efectele negative ale strategiilor de amânare a pregătirii, mai ales din perspectiva examenului de bacalaureat. Opiniile profesorilor se întâlnesc cu cele ale reprezentanților elevilor în privința principalilor distractori care afectează învățarea, de exemplu utilizarea excesivă a telefonului, dar accentuează și lipsa de interes a părinților față de viața școlii.

Care sunt modalitățile de participare a liceenilor la viața școlii?

- **Activitățile extrașcolare creează contexte de învățare care permit exprimarea caracteristicilor individuale și legătura cu viața reală, inclusiv prin învățarea de tip colaborativ.** Mai mult de 50% dintre liceeni participă la activități extrașcolare, valorile fiind aproape egale între mediile de rezidență urban și rural. Principalele motive pentru participarea la aceste activități includ utilitatea pentru viață (34,4%), caracterul diferit al celor învățate față de ceea ce se face la școală (29,7%) și colaborarea mai bună cu colegii (22,9%). Datele calitative colectate subliniază ca aceste activități suscită interesul elevilor, în special datorită faptului că ei pot să-și urmeze astfel propriile talente, pasiuni și nevoi de cunoaștere, pot învăța lucruri practice, utile pentru viața cotidiană. **Oferirea de contexte noi este asociată cu învățarea altfel, interactivă, în care colegii și adulții din jur dobândesc noi roluri și valențe în acest proces de învățare care devine și un proces de autocunoaștere, afirmare și construcție identitară.** Învățarea se produce firesc, „repede și ușor”, fapt confirmat și de alte cercetări (Alexandru et al., 2022).
- **Modul în care sunt propuse activitățile extrașcolare** (pe platforme externe școlii, de diferite organizații guvernamentale și neguvernamentale, de către liceeni, de către profesori, în funcție de propriile lor preocupări, aptitudini și disponibilitate etc.) și apoi sunt selectate, în funcție de diferite criterii, **indică un demers democratic**, esențial pentru formarea liceenilor. Cu toate acestea, **implicarea în activități asociative** este semnificativ mai redusă, doar 13,8% dintre liceeni declarând că participă la astfel de activități, cu o ușoară diferență favorabilă mediului urban. Aceste date sugerează că, deși activitățile extrașcolare sunt apreciate și percepute ca fiind benefice, **există o nevoie de a stimula mai mult participarea elevilor în activități asociative, care pot contribui la dezvoltarea lor personală și socială într-un cadru cooperant.**

- **Implicarea elevilor în luarea deciziilor**, în planificarea și configurarea unor asemenea activități, libertatea de participare reprezintă o exersare a democrației în context real. Datelor colectate din interviuri și din chestionarul adresat liceenilor subliniază faptul că **așteptările privind tipul de format colaborativ, promovat de profesor în clasă, influențează** interesul pentru afilierea și solidaritatea de grup, implicit pentru deciziile și acțiunile concrete, la nivelul școlii.

Care sunt aspectele care influențează reușita școlară, din perspectiva liceenilor?

- Pentru 88% dintre liceenii care au completat chestionarul, rezultatele școlare sunt mulțumitoare, având în vedere că aproximativ 58% dintre elevii din mediul urban și peste 48% din mediul rural declară că au mediile generale peste 9,00 (nouă).
- În opinia reprezentanților elevilor, capacitatea liceenilor de a fi eficienți în organizarea propriei învățări (stabilirea unor scopuri clare, învățarea în echipă, continuitatea în învățare, prioritizarea unor sarcini, solicitarea ajutorului etc.) este importantă în obținerea unor rezultate bune. Dintre **caracteristicile individuale care influențează rezultatele școlare**, opiniile elevilor și ale profesorilor menționează interesul pentru studiu sau pentru o parte dintre discipline, preferințele personale pentru anumite discipline/ activități și influența anturajului. Acest punct reprezintă o apropiere între cele două categorii de actori educaționali, ceea ce indică **existența potențialului de predare diferențiată și nevoia unor strategii punctuale de formare continuă, pe aspecte critice legate de interacțiunea profesor-elev**.
- Pe de altă parte, elevii și profesorii menționează că dezinteresul pentru școală, influența anturajului negativ și consumul de substanțe interzise sunt factori care afectează negativ experiența școlară. Numărul relativ mare de absențe în anumite școli reflectă problemele de ordin social, familial sau financiar, ceea ce sugerează **necesitatea unor intervenții sociale și educaționale pentru a sprijini elevii vulnerabili și a reduce impactul negativ al acestor factori** asupra educației lor. În egală măsură, datele evidențiază capacitatea de gândire critică și de *agency* a celor două categorii, ceea ce indică nevoia pentru dezvoltarea și implementarea unor **politici eficiente de dezvoltare a autonomiei comunității școlare în gestionarea proceselor educaționale**.
- Puține voci s-au pronunțat în sensul căutării unui suport pentru problemele legate de „împuternicirea” cu metode și tehnici de

învățare (inclusiv în sensul competenței metacognitive de „a învăța să înveți”) sau de ordin psiho-emoțional – pentru rezolvarea unor conflicte sau crize de ordin personal. Opiniile exprimate de către liceeni confirmă rezultatele altor cercetări (Urea, 2018) cu privire la faptul că beneficiile învățării pe termen lung nu sunt conștientizate de către toți elevii. Această observație pune în prim-plan faptul că **asocierea dintre competența de a învăța să înveți și competența socială**, în cea mai recentă variantă a competențelor-cheie europene (2018), nu este întâmplătoare. În acest context, **activitățile de învățare propuse elevilor ar trebui să vizeze mai specific efectul pe termen lung.**

Care sunt propunerile liceenilor de schimbare a mediului școlar?

- Coerent cu datele cercetării, liceenii își doresc un sentiment de comunitate în liceul lor, așa cum o exprima un elev într-un interviu: *„Colectivul să fie ca o familie; clădirea școlii ar trebui să fie deschisă; un mediu în care se poate comunica (fără rușine sau teamă), socializa și unde există dreptul să ne spunem fiecare propria părere în orice situație”*. Propunerile lor vizează schimbări ale mediului școlar, pe primele locuri situându-se comunicarea mai bună profesor-elev, amenajarea și întreținerea spațiului, activități extrașcolare mai frecvente, cursuri pentru profesori ca să-i ajute să predea atractiv și interactiv, starea de bine a profesorilor și a elevilor.
- Din perspectiva răspunsurilor elevilor de liceu, **direcția de schimbare cea mai pregnantă vizează relația profesor-elev**. Elevii percep relația lor cu profesorii ca fiind mai importantă decât unele aspecte materiale (de exemplu, infrastructura digitală). Interacțiunile din clasă, dar și din afara clasei, sunt elemente cheie ale procesului de învățare.

În actualizarea din 2018, Recomandarea Consiliului UE privind competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți, plasează competența *a învăța să înveți* în categoria epistemică a competențelor *personale și sociale* și subliniază accentul pe autonomie și gestionarea eficientă a propriului proces de învățare.

Coroborate cu concluziile altor documente și studii relevante pentru tema **autonomiei în învățare**, datele cercetării noastre care vizează **experiența liceenilor** indică următoarele **direcții de intervenție și recomandări**.

- **Flexibilitatea curriculum-ului, cadru esențial pentru autonomia elevului.** Promovarea flexibilității curriculare la nivel național și local contribuie la un răspuns optim al sistemului educațional la nevoile elevilor și ale societății în schimbare. Încurajarea unui parcurs educațional individualizat axat pe

atingerea potențialului maxim al elevilor și reducerea dimensiunii prescriptive a curriculum-ului contribuie la consolidarea sentimentului de control asupra învățării al elevilor.

- **Reorganizarea programului de studiu pentru a oferi timp pentru aprofundare și autonomie.** Programul școlar prea încărcat afectează capacitatea elevilor de a se pregăti corespunzător și de a se angaja într-o învățare aprofundată. Conform datelor colectate în special de la liceeni, acest aspect devine acut în clasa a XII-a în contextul pregătirii pentru examenul de bacalaureat și admiterea la universitate, când interesul pentru învățare crește, dar cu orientare specifică pentru disciplinele vizate. Pe de altă parte, oferirea în program a mai mult spațiu pentru activități care susțin învățarea independentă sau colaborativă, reprezintă un cadru care facilitează astfel dezvoltarea autonomiei.
- **Consolidarea relației profesor-elev pentru dezvoltarea unei autonomii susținute.** Relația cu profesorii influențează în mod direct starea de bine a elevilor și succesul academic. Profesorii care creează un mediu în care elevii se simt sprijiniți, încurajați să pună întrebări și să exploreze soluții proprii nu doar că facilitează implicarea acestora, dar contribuie și la dezvoltarea încrederii în propriile abilități de învățare. Empatia și respectul reciproc în relația profesor-elev joacă un rol crucial în acest context.
- **Învățarea diferențiată, un catalizator pentru autonomie.** Abordarea clasică a predării nu permite tuturor elevilor să-și valorifice potențialul, ceea ce poate duce la dezangajare. De asemenea, elevii își percep adesea progresul doar prin prisma testelor, ceea ce nu permite o învățare personalizată. Diferențierea în predare și evaluare, în funcție de ritmurile de învățare și preferințele individuale, ar contribui la dezvoltarea unor elevi mai autonomi.
- **Utilizarea evaluării formative și autoevaluării, un pas spre responsabilizarea elevului.** Implementarea autoevaluării și realizarea feedbackului constant, constructiv, pentru învățare ar stimula o mai mare implicare a elevilor în propriul proces educațional, ajutându-i să își stabilească obiective clare și să monitorizeze propriul progres. Toate acestea se pot dezvolta în contextul unor strategii educaționale care să echilibreze autonomia elevilor cu un ghidaj pedagogic adecvat. Creșterea responsabilității personale reprezintă un indicator cheie al autonomiei în învățare.
- **Învățarea colaborativă ca mediu de dezvoltare a autonomiei sociale.** Crearea mai multor ocazii de participare a elevilor la activități colaborative, nu doar în cadrul proiectelor de echipă, ci și

prin modalități de sprijin (educație între egali) și feedback reciproc (evaluare intercolegială) în cadrul lecțiilor, ar stimula autonomia și responsabilitatea socială, ceea ce ar contribui la o experiență școlară mai completă și ar pregăti tinerii pentru viața profesională și socială.

- **Stimularea participării active la viața școlară și deciziile educaționale.** Implicarea mai activă a elevilor în luarea deciziilor la nivel școlar ar consolida sentimentul lor de autonomie și responsabilitate. Un mediu școlar democratic, în care liceenii să aibă un cuvânt de spus în ceea ce privește organizarea activităților extrașcolare și anumite aspecte ale planificării curriculare, nu doar că ar spori motivația elevilor, dar ar contribui și la formarea lor ca cetățeni activi și responsabili.

RECOMANDĂRI

Dezvoltarea mediul școlar

- Valorificarea pedagogică a opiniilor elevilor în stabilirea unui cadru relațional deschis, reglat de reguli și limite clar trasate de la începutul anului școlar, care să fie discutat și agreat explicit cu elevii, manifestând interes și pentru sugestiile lor legitime și argumentate, în același timp cu responsabilizarea acestora prin abordarea lor drept parteneri în procesul educativ.
- Utilizarea efectivă în sens reglator, constructiv, de către profesori și conducerea școlii a feedback-ului oferit de elevi în diverse contexte și prin multiple instrumente (de exemplu, chestionarele de opinie asupra activităților din timpul programului școlar).
- Cultivarea unei atitudini didactice de flexibilitate și disponibilitate pentru dialog și chiar „negociere” (acolo unde este cazul), de a asculta și a lua în considerare propunerile sau întrebările elevilor, de a le oferi răspunsuri și explicații adecvate, atunci când le solicită, de a le furniza în mod transparent și obiectiv criteriile aplicate în evaluarea lor, de a le stimula, promova și valorifica ideile și inițiativele.
- Atenție acordată practicii unui stil de comunicare profesională/didactică empatic, motivant și deschis, care previne atitudinile agresive și autoritare (ton ridicat, amenințări, atitudini umilitoare sau măsuri disciplinare/ punitive exagerate), ce provoacă inhibiție, teamă și anxietate în rândul elevilor.

- Consolidarea dialogului dintre toți actorii educaționali (elevi, profesori, părinți) pentru a identifica de timpuriu semne ale riscului de eșec școlar și proiectarea de activități remediale de lungă durată.
- Monitorizarea parcursului școlar al elevilor, prin mecanismele interne ale școlilor, în vederea pregătirii sistematice pentru examenul de bacalaureat.
- Promovarea unor exemple de bune practici, inclusiv cu detalii privind propunerea, selectarea, transparența decizională, buna comunicare dintre partenerii educaționali și derularea activităților extrașcolare.
- Încurajarea parteneriatelor educaționale pentru extinderea activităților care țin de profilul de formare al elevilor (în general, nu doar la liceele vocaționale).
- Eficientizarea serviciilor de consiliere în carieră din liceele tehnologice pentru a susține deciziile liceenilor în legătură cu finalizarea studiilor liceale și dezvoltarea unor abilități specifice de dezvoltare a carierei.
- Corelarea activităților asociative cu activitățile de la clasă pentru diversificarea/ transferul experiențelor colaborative ca bune practici și ca instrumente de lucru care ar putea aduce succes în învățare.
- Multiplicarea mecanismelor de interacțiune, prin organisme create la nivelul școlii și prin ofertele asociative identificate și negociate în grup, pentru diversificarea activităților la nivel de clasă și de școală.

Optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare

- Crearea unui mediu de învățare atractiv și provocator, care să susțină/suscite implicarea elevilor în învățare ca premisă a dezvoltării autonomiei.
- Folosirea frecventă a metodelor care stimulează autonomia elevilor: „predarea” efectivă a unor tehnici de învățare aplicabile la cât mai multe discipline, utilizarea constantă a autoevaluării și inter-evaluării elevilor ca modalități de evaluare autentică, de asemenea, a proiectului și portofoliului ca metode de învățare/ evaluare.

- Atenție acordată volumului și gradului de dificultate a sarcinilor școlare (la toate disciplinele) și cooperarea cu ceilalți profesori de la clasă, pentru a evita fenomenul de demotivare a elevilor pus pe seama supraîncărcării sau a incapacității de a atinge nivelul performanțelor așteptate (cel puțin în anumite perioade ale anului școlar).
- Antrenarea capacității de gestiune a timpului prin precizarea și monitorizarea timpului alocat sarcinilor de lucru și prin identificarea unor modalități de eficientizare a activității personale.
- Alocarea unor momente speciale în programul școlar pentru reflecția individuală asupra procesului de învățare, astfel încât elevii să își poată ajusta strategiile de învățare (de exemplu, organizarea de activități de învățare ghidată care să îi ajute pe elevi să își stabilească obiective de învățare și să își monitorizeze progresul).
- Implementarea unor intervenții bazate pe auto-evaluare pentru a promova utilizarea de către elevi a strategiilor de învățare.
- Reevaluarea dimensiunii atitudinale în predare și învățare ca suport pentru creșterea motivației intrinseci a învățării.
- Transferarea anumitor trăsături specifice activităților nonformale și asupra activităților școlare, creând premisele unei educații de calitate (de exemplu, legarea mai bună a elementelor de teorie cu cele practice, conectarea învățării școlare cu realitatea cotidiană a adolescenților, respectarea intereselor, nevoilor și ritmului lor de învățare, individualizarea mai accentuată în procesul de educație etc.).

Formarea profesorilor

- Luarea în considerare a dimensiunii psiho-emoționale a relației cu elevii în fundamentarea cursurilor de formare a profesorilor, având în vedere nevoia elevilor de siguranță și căldură afectivă, de validare și valorizare a trebuințelor, emoțiilor, opiniilor și calităților acestora, de manifestare a empatiei și preocupării pentru problemele lor personale.
- Accentul în formarea profesorilor pe promovarea metodelor și tehnicilor de creștere a atractivității orei de curs, de a oferi suport motivațional sporit elevilor, de antrenare a capacității acestora de a se concentra pe perioade lungi de timp și de a dovedi perseverență în învățare și încredere în reușita învățării.

- Participarea profesorilor la programe de formare care abordează problematica abilităților cognitive implicate în îmbunătățirea performanțelor elevilor, în special a aspectelor metacognitive.
- Extinderea ponderii problematicei referitoare la diferențierea și adaptarea curriculară la nivelul cursurilor de formare inițială și continuă.

Dezvoltare curriculară

- Un curriculum mai flexibil, a cărui structură să redimensioneze conținuturile în favoarea timpului alocat activităților de învățare semnificativă și reflecției asupra implicării în învățare.
- Diversificarea practicilor de adaptarea curriculară, în relație cu nevoile și interesele elevilor pe parcursul întregului ciclu liceal, dar mai ales după analiza rezultatelor la simulările examenului de bacalaureat.
- Flexibilizarea listei de discipline pentru examenul de bacalaureat, în raport cu planurile cadru pentru fiecare filieră, profil și specializare și în raport cu parcursul viitor al elevului.

Bibliografie

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A.** (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement?. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075>
- Ainley, J., & Carstens, R.** (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Alexandru, M., Aramă, A., Catană, L., Căpiță, L. E., Gheorghe, O., Mihăilescu, A., Țăranu, A. M., & Velea, S.** (2022). *Parteneriate pentru învățare. Experiințe ale elevilor, profesorilor și școlilor*. Editura Universitară. <https://doi.org/10.5682/9786062814465>
- Anderman, E. M., Gray, D. L., & Chang, Y.** (2012). Motivation and classroom learning. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*, Educational Psychology, 2nd Edition (pp. 99-116). John Wiley & Sons, Inc.
- Anderson, J. R., Killian, M., Hughes, J. L., Rush, A. J., & Trivedi, M. H.** (2020). The adolescent resilience questionnaire: Validation of a shortened version in US youths. *Frontiers in Psychology*, 11, 606373. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2020.606373>
- Anthony, E. K., Alter, C. F., & Jenson, J. M.** (2009). Development of a risk and resilience-based out-of-school time program for children and youths. *Social Work*, 54(1), 45-55. <https://doi.org/10.1093/sw/54.1.45>
- Archbald, D., & Keleher, J.** (2008). Measuring conditions and consequences of tracking in the high school curriculum. *American Secondary Education*, 36(2), 26-42. <http://www.jstor.org/stable/41406107>
- Balica, M., Benga, O., Daivd-Crisbășanu, S., Goia, D., Horga, I., & Caragea, V.** (2016). *Dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenții din România*. Alpha MDN.
- Bartko, W. T.** (2005). The ABCs of engagement in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 109-120. <https://doi.org/10.1002/yd.110>
- Bender, T.** (2012). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Stylus Publishing, LLC.
- Bigot, V.** (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. <https://hal.science/hal-02314832/document>.
- Bonchiș, E.** (2021). *Generatia Z. O perspectivă psihologică și educațională*. Polirom.
- Bowers, J. M., & Moyer, A.** (2017). Effects of school start time on students' sleep duration, daytime sleepiness, and attendance: A meta-analysis. *Sleep Health*, 3(6), 423-431. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2017.08.004>

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Burns, D. J. (2008). Will I do as well on the final exam as I expect? An examination of students' expectations. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 1-19.

Campbell-Phillips, S. (2020). Education and curriculum reform: The impact they have on learning. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(2), 1074-1082. <https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.1036>

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295-309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>

Castle, S., Deniz, C. B., & Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37(2), 139-150. <https://doi.org/10.1177/0013124504270787>

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cosmovici, A., & Iacob, L. (1999). *Psihologie școlară*. Polirom.

Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy [3]: From Theory to Classroom Practice*; Leni Dam. Authentik Language learning resources.

Dam, L. (2012). *Educating students to become lifelong learners*. A TESOL Symposium: Facilitating Learning through student empowerment. San Juan, Puerto Rico. Retrieved from <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-student-empowerment-8.pdf>.

Deakin Crick, R., & Goldspink, C. (2014). Learner dispositions, self-theories and student engagement. *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.904038>

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

Diggs, C. R., & Akos, P. (2016). The promise of character education in middle school: A meta-analysis. *Middle Grades Review*, 2(2), 1-19. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol2/iss2/4>

Dixon, D. (2011). *Measuring language learner autonomy in tertiary-level learners of English* [Doctoral dissertation, University of Warwick]. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.904038>

Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>

Duffy, G. G., Miller, S., Parson, S. & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240-256). New York, NY: Routledge.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361. <https://doi.org/10.1080/03075070120076309>

Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. *The High School Journal*, 89(3), 10-21. <https://doi.org/10.1353/hsj.2006.0003>

Fowler, P. R., & Boylan, H. R. (2010). Increasing student success and retention: A multidimensional approach. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 2-4.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>

Gessler, E.E. (1977). *Mijloace de educație*. EDP.

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 773-787). National Association of School Psychologists.

Gholami, H. (2016). Self assessment and learner autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 46-51. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.06>

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), <https://doi.org/233-240.10.1037/a0012758>

Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2015). A strategy for incorporating students' interests into the high-school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 949-978. <https://doi.org/10.1002/tea.21228>

Hallermann, S., Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2011). *PBL in the elementary grades: Step-by-step guidance, tools and tips for standards-focused K-5 projects* (1st ed.). Buck Institute for Education.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.004>

Hattie, J. (2014). *Învățarea Vizibilă. Ghid pentru profesori*. Editura Trei.

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils, research evidence in education library. London, EPPI-Centre. *Social Science Research Unit, Institute of Education*, University of London. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx>.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hsu, W. C. (2005). *Representations, constructs and practice of autonomy via a learner training programme in Taiwan* [Doctoral dissertation, University of Nottingham]. <https://www.edu.ro/proiectul-privind-%C3%AEenv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2ntul-secundar-rose-%C3%AEmprumut-banca-mondial%C4%83-8481-ro>

Hu, P., & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z>

Humphreys, G., & Wyatt, M. (2014). Helping Vietnamese university learners to become more autonomous. *ELT Journal*, 68(1), 52-63. <https://doi.org/10.1093/elt/cct056>

Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 146-191). University of Nebraska Press.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>

Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84. <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PloS One*, 14(10), e0223607.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). Les Interactions Verbales. *Functions of Language*, 3(2), 260-264. <https://doi.org/10.1075/fol.3.2.08van>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). Analiza conversației. In Ph., Cabin, & J.F. Dortier, (Eds.). *Comunicarea* (pp. 118-124). Polirom.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). L'impolitesse en interaction: aperçus théoriques et étude de cas. *Studii și cercetări filologice. Seria limbi romanice*, (09). pp. 142-178.

Kulksar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. EDP.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>

Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>

Legea învățământului preuniversitar Nr. 198 din 4 iulie 2023. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>

Legea privind protecția și promovarea drepturilor copilului Nr. 272 din 21 iunie 2004 (republicată 2014). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/156097>

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>

Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>

Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02>

Maci, M (2016). *Anatomia unei imposturi. O școală incapabilă să învețe*. Editura Trei.

McGrath, H., & Noble, T. (2003). *Bounce back!: A classroom resilience program: Teachers handbook*. Pearson Longman.

Minott, M. (2020). Exam preparation: Concerns of London upper secondary school students with implications for teachers and teaching. *Journal of Educational Research & Practice*, 10(1), 338-350.

Ministerul Educației. (2021). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2020-2021*. Ministerul Educației. https://www.edu.ro/sites/default/files/_f%C8%99giere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_preuniversitar_RO_2020_2021.pdf

Moely, B. E., & Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16.

Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.002>

Noble, T., & McGrath, H. (2012). Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships. In Roffey, S. (Eds.). *Positive relationships* (pp. 17-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_2

Noble, T., & McGrath, H. (2014). Well-being and resilience in school settings. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 135-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8669-0_9

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>

Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27(4), 645-656. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9312-8>

Okada, R. (2021). Effects of perceived autonomy support on academic achievement and motivation among higher education students: A meta-analysis. *Japanese Psychological Research*, 65(3), 230-242. <https://doi.org/10.1111/jpr.12380>

Olatoye, R. A., & Adekoya, Y. M. (2010). Effect of project based, demonstration and lecture teaching strategies on senior secondary students' achievement in an aspect of agricultural science. *International Journal of Educational Research and Technology*, 1(1), 19-29.

Olcoń, K., Kim, Y., & Gulbas, L. E. (2017). Sense of belonging and youth suicidal behaviors: What do communities and schools have to do with it?. *Social Work in Public Health*, 32(7), 432-442. <https://doi.org/10.1080/19371918.2017.1344602>

Olsen, J., Nielsen, T. (2009). *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*. Didactica Publishing House.

Ordinul nr. 3239 din 5 februarie 2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. *Cadrul de referință al Curriculumului național*: <https://drive.google.com/file/d/1Eejz3OazfkoBL962bvsazmY4diaCSANo/view>

Ordinul nr. 6.223 din 4 septembrie 2023 pentru aprobarea *Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliilor de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar*: <https://isj.vs.edu.ro/download/ORDIN-nr.-6.223-din-4-septembrie-2023.pdf>

Osterman, K.F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239-260). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_15

Paixão, O., & Gamboa, V. (2017). Motivational profiles and career decision making of high school students. *The Career Development Quarterly*, 65(3), 207-221. <https://doi.org/10.1002/cdq.12093>

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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.

Proiectul privind învățământul secundar /Romanian Secondary Education Project (ROSE): <https://www.edu.ro/proiectul-privind-%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2ntul-secundar-rose-%C3%AEmprumut-banca-mondial%C4%83-8481-ro>, accesat la 15.07.2023

Randler, C., & Frech, D. (2009). Young people's time-of-day preferences affect their school performance. *Journal of Youth Studies*, 12(6), 653-667. <https://doi.org/10.1080/13676260902902697>

Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Regulament-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar: <https://www.edu.ro/ROFUIP>

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Roybal, V., Thornton, B., & Usinger, J. (2014). Effective ninth-grade transition programs can promote student success. *Education*, 134(4), 475-487.

Rungwaraphong, P. (2012). Student readiness for learner autonomy: Case study at a university in Thailand. *Asian Journal on Education and Learning*, 3(2), 28-40.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Schneider, R. M., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2002). Performance of students in project-based science classrooms on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 410-422. <https://doi.org/10.1002/tea.10029>

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(10), 1436-1460. <https://doi.org/10.1002/tea.20212>

Șerbănescu, A. (2002). *Întrebarea: teorie și practică*. Editura Polirom.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In M. Csikszentmihalyi (Ed.). *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24

Shirzad, F., & Ebadi, S. (1999). Developing a Learner Autonomy Questionnaire in English as a Foreign Language Reading Comprehension. *Teaching English Language*, 14(1), 273-307. <https://doi.org/10.22132/TEL.2020.111077>

Strom, R. E., & Boster, F. J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/03634520701413804>

Stronati, C. (2023). The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation. *OECD Education Working Papers*, 288, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/158101fo-en>

Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>

Swatevacharkul, R. (2008). An investigation on readiness for learner autonomy, approaches to learning of tertiary students and the roles of English language teachers in enhancing learner autonomy in higher education. Dhurakij Pundit University.

Te Riele, K., Plows, V., & Bottrell, D. (2016). Interest, learning, and belonging in flexible learning programmes. *International Journal on School Disaffection*, 12(1), 45-63.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Uziak, J. (2016). A project-based learning approach in an engineering curriculum. *Global Journal of Engineering Education*, 18(2), 119-123.

Van Nguyen, S., & Habók, A. (2021). Designing and validating the learner autonomy perception questionnaire. *Heliyon*, 7(4), eo6831.

Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28, 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C.a (2008). Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 14(2), 139-153, <https://doi.org/10.1080/13803610801956606>

Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C.b (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18(4), 309-320. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.002>

Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122-139. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695256>

Wang, Q. (2009). Design and evaluation of a collaborative learning environment. *Computers & Education*, 53(4), 1138-1146. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.023>

Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121. <https://doi.org/10.3102/0002831213488622>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.

Young, J., Ortiz, N., & Young, J. (2017). STEMulating interest: A meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(1), 62-74.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York, NY: Routledge.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Anexe:

1. Denumirea liceului tău:
2. Mediul de rezidență al liceului: a) Urban b) Rural
3. **Tu ești elev(ă) într-o clasă de:**
 - a) liceu teoretic, profil umanist (filologie, științe sociale)
 - b) liceu teoretic, profil real (matematică-informatică, științe ale naturii)
 - c) liceu vocațional, profil pedagogic
 - d) liceu vocațional, profil teologic
 - e) liceu vocațional, profil artistic
 - f) liceu vocațional, profil sportiv
 - g) liceu vocațional, profil militar
 - h) liceu tehnologic, profil servicii (Economic, Turism și alimentație, Comerț, Estetica și igiena corpului omenesc)
 - i) liceu tehnologic, profil tehnic (Fabricarea produselor din lemn, Electronică automatizări, Chimie industrial, Mecanică, Electromecanică, Electric, Materiale de construcții, Construcții, instalații și lucrări publice, Industrie textilă și pielărie, Producție media, Tehnici poligrafice)
 - j) liceu tehnologic, profil resurse naturale (Agricultură, Silvicultură, Chimie industrială, Protecția mediului, Industrie alimentară)
4. Tu ești: a) fată b) băiat
5. Ești în clasa: a) a IX-a b) a X-a c) a XI-a d) a XII-a
6. Ce vârstă ai (în ani împliniți)?
 - a) 14 ani sau mai puțin
 - b) 15 ani
 - c) 16 ani

- d) 17 ani
 - e) 18 ani sau mai mult
7. În prezent, tu locuiești (domiciliul stabil): a) în mediul urban b) în mediul rural
8. Care este cel mai înalt nivel de educație absolvit de mama ta? *(alege un singur răspuns)*
- a) facultate, masterat, doctorat
 - b) școală postliceală
 - c) liceu
 - d) școală profesională
 - e) Învățământ gimnazial (8 clase)
 - f) mai puțin de 8 clase
 - g) nu știu
 - h) nu se aplică (nu am mamă)
9. Care este cel mai înalt nivel de educație absolvit de tatăl tău? *(alege un singur răspuns)*
- i) facultate, masterat, doctorat
 - j) școală postliceală
 - k) liceu
 - l) școală profesională
 - m) Învățământ gimnazial (8 clase)
 - n) mai puțin de 8 clase
 - o) nu știu
 - p) nu se aplică (nu am tată)
10. În prezent, părinții tăi sunt plecați la muncă în străinătate? *(alege un singur răspuns)*
- a) Da, tata
 - b) Da, mama
 - c) Da, ambii părinți
 - d) Nu

Alegerea liceului. Acces la educație (A)

11. Cât timp durează drumul tău de acasă până la școală (doar dus)? *(alege un singur răspuns)*
- a) sub 30 de minute
 - b) între 30-60 de minute
 - c) peste 60 de minute
12. Liceul în care înveți se află în localitatea în care locuiești? *(alege un singur răspuns)*
- a) da (salt la item 16)
 - b) nu
13. Dacă NU, te rugăm să ne spui care dintre următoarele aspecte descriu situația ta: *(alege un singur răspuns)*
- a) Fac naveta zilnic din localitatea mea în localitatea în care este liceul;
 - b) Locuiesc la rude/prieteni de familie, în localitatea în care se află liceul.
 - c) Locuiesc cu chirie în localitatea în care se află liceul.
 - d) Locuiesc la internatul liceului.
 - e) Altă situație; care?

14. Distanța pe care trebuie să o parcurgi zilnic de acasă până la liceu este de aproximativ km.
15. Ce mijloace de transport folosești pentru a ajunge la liceu? *(alege un singur răspuns)*
- a) mijloace de transport școlar (microbuzul școlii, autobuzul școlii)
 - b) mijloace de transport în comun, care au orar potrivit cu programul meu școlar
 - c) mijloace de transport în comun, dar acestea nu au orar adaptat la programul meu școlar
 - d) mijloace de transport personale, ale familiei, ale unor prieteni sau colegi
 - e) taxi
 - f) altă modalitate care?
16. Care dintre situațiile de mai jos reflectă cel mai bine cazul tău?
- a) În prezent învăț la liceul și la profilul pe care mi l-am dorit.
 - b) În prezent învăț la liceul pe care l-am dorit, însă la un alt profil (nu am avut media necesară să intru la profilul pe care îl doream eu).
 - c) În prezent, învăț la profilul dorit, însă la un alt liceu (nu am avut media necesară pentru liceul pe care îl doream eu).
 - d) În prezent învăț la un alt liceu și la un alt profil față de cele pe care mi le-am dorit (am fost repartizat aici pentru că nu am avut media necesară pentru a intra la liceul și la profilul pe care îl doream eu).
17. Care au fost, pentru tine, cele mai importante motive care au stat la baza alegerii acestui liceu? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)*
- a) Liceul are profilul pe care mi l-am dorit.
 - b) Am ales acest liceu pentru că este aproape de domiciliul meu.
 - c) Am ales acest liceu pentru că este singurul liceu din localitatea mea.
 - d) Am ales acest liceu pentru că profilul acesta mă pregătește pentru facultatea pe care vreau să o urmez.
 - e) Am ales acest liceu pentru că este un liceu de prestigiu.
 - f) Am ales acest liceu pentru că are o rată ridicată de promovare a examenului de bacalaureat.
 - g) Am ales acest liceu pentru că are profesori apreciați.
 - h) Am ales acest liceu pentru că și alți colegi/prieteni au venit aici.
 - i) Am ales acest liceu pentru că asigură servicii de masă sau/și cazare (internat, semi-internat, cantină).
 - j) M-au sfătuit profesorii din gimnaziu să aleg acest liceu.
 - k) Am fost sfătuit de părinți să aleg acest liceu.
 - l) Am ales acest liceu pentru că are o ofertă atractivă de activități școlare și extrașcolare, care mă interesează.
 - m) Am ales acest liceu pentru că absolvirea lui mă ajută să găsesc mai ușor un loc de muncă.
 - n) alt motiv; care?
18. Ce surse de informare ai folosit atunci când ai făcut opțiunile pentru liceu? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)*
- a) informațiile din broșura anuală de admitere la liceu, realizată de inspectorate
 - b) profesorii din gimnaziu
 - c) profesorii din liceul pe care îl urmez

- d) consilierul școlar
- e) mediatorul școlar
- f) avizierul liceului și/sau site-ul liceului
- g) familia
- h) colegii și/sau prietenii mei
- i) mass-media (presa scrisă, radio, tv)
- j) vizite/activități realizate în licee (de exemplu, “ziua porților deschise”)
- k) alte surse: care?.....

19. Cât de informat ai fost atunci când ai ales liceul și profilul pe care l-ai dorit?

- a) Foarte informat
- b) Destul de informat
- c) Puțin informat
- d) Foarte puțin informat/deloc

Participare școlară (P)

20. Cât de des ai mers la școală în acest an școlar? *(alege un singur răspuns)*

- a) Am mers zilnic la școală, am participat la toate/la marea majoritate a orelor (frecvență școlară ridicată).
- b) Am absentat din când în când, la anumite ore sau în anumite zile (frecvență școlară medie).
- c) Am lipsit destul de frecvent de la școală (frecvență școlară redusă).

21. Dacă nu ai reușit să ajungi la toate orele, care au fost principalele motive?

22. Ai absențe nemotivate? *(alege un singur răspuns)*

- a) Nu am absențe nemotivate.
- b) Am absențe nemotivate, dar foarte puține.
- c) Da, dar nu depășesc limita maximă pentru a finaliza anul școlar.
- d) Da, am multe absențe nemotivate și sunt în risc să depășesc limita maximă pentru a finaliza anul școlar.
- e) Da, am multe absențe nemotivate și am depășit deja limita maximă pentru a finaliza anul școlar.

23. Pe parcursul liceului te-ai gândit vreodată să renunți la școală? *(alege un singur răspuns)*

- a) Da
- b) Nu (salt la item 25)

24. Dacă DA, care au fost principalele motive? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)*

- a) Naveta costă mult.
- b) Pierd mult timp cu drumul către liceu, este obositor.
- c) Profesorii sunt foarte severi, ne cer să învățăm prea mult.
- d) Simt că am rămas în urmă la învățătură, nu fac față solicitărilor.
- e) În liceu nu învăț lucruri noi, care să-mi fie de folos în viață.
- f) Nu voi obține nicio meserie/calificare la finalul liceului.
- g) Rechizitele, cărțile costă mult.
- h) Nu m-am integrat în colectivul clasei, nu mi-am făcut prieteni.

- i) Mediul școlar nu este unul care să îmi ofere siguranță, este neprietenos, m-am confruntat cu situații de bullying, violență școlară din partea altor elevi sau profesori.
- j) Trebuie să-mi ajut părinții la treburile gospodărești.
- k) Trebuie să muncesc pentru a mă întreține/a-mi sprijini familia.
- l) M-am căsătorit / am un copil.
- m) Alte motive; care?

25. Pe parcursul liceului ai primit sprijin atunci când ai avut nevoie? *(alege un singur răspuns)*

- a) Da
- b) Nu *(salt la item 28)*

26. Dacă da, ce fel de sprijin ai primit? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)*

- a) Am primit sprijin financiar (bursă socială, finanțare din unele proiecte sau de la unele organizații etc.).
- b) Am primit sprijin pentru a învăța/a înțelege mai bine la materiile la care aveam dificultăți.
- c) Am primit sprijin când am avut un proiect/o inițiativă.
- d) Am primit sprijin pentru a mă integra mai bine în colectivul clasei și pentru comunicarea cu ceilalți.
- e) Am primit sprijin/consiliere atunci când am avut dificultăți emoționale sau când m-am confruntat cu situații de bullying, violență școlară din partea altor elevi sau profesori.
- f) Am primit sprijin pentru a mă orienta în carieră, pentru a-mi alege o profesie în viitor.
- g) Alt tip de sprijin; care?

27. De la cine ai primit acest sprijin? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)*

- a) de la școală (prin diferite proiecte și/sau prin programul de burse)
- b) de la profesori
- c) de la colegi
- d) de la diriginte
- e) de la consilierul școlar
- f) de la director
- g) de la o organizație/fundație/biserică
- h) de la un psiholog
- i) de la autoritățile locale (primărie, poliție)
- j) de la un angajator
- k) de la părinții mei
- l) de la frați/surori mai mari
- m) de la alte persoane; care?

28. Până în prezent, te-ai transferat pe parcursul liceului? *(alege un singur răspuns)*

- a) Da, în cadrul aceluiași liceu, la altă clasă cu același profil
- b) Da, în cadrul aceluiași liceu, la alt profil
- c) Da, la alt liceu cu același profil

- d) Da, la alt liceu cu alt profil
- e) Nu m-am transferat, dar intenționez să fac acest lucru. (*salt la item 31*)
- f) Nu m-am transferat și nici nu intenționez să fac acest lucru. (*salt la item 31*)

29. Care a fost motivul transferului? (*alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale*)

- a) Pentru a fi mai aproape de domiciliul meu.
- b) Pentru că nu îmi plăcea profilul/specializarea la care eram.
- c) Pentru că mi-am descoperit între timp interesul pentru alt domeniu de specializare.
- d) Pentru că la noua clasă/noul liceu mi se cere să învăț mai puțin și reușesc să fac față solicitărilor.
- e) Pentru că la noua clasă/noul liceu se învață mai serios, profesorii îmi ajută mai mult pe elevi.
- f) Pentru că nu m-am putut adapta în colectivul de elevi din fostul liceu.
- g) Pentru că m-am confruntat cu situații de bullying, violență școlară.
- h) Pentru că la noua clasă/noul liceu am mai mulți prieteni.
- i) Pentru că noul liceu asigură mai multe șanse să mă angajez după absolvire.
- j) Pentru că la noul liceu am mai multe șanse să iau note bune la Bacalaureat.
- k) Pentru că la noul liceu sunt mai multe proiecte/activități extrașcolare.
- l) Alte motive; care?

30. În ce clasă erai atunci când te-ai transferat? (*alege un singur răspuns*)

- a) pe parcursul/la finalul clasei a IX-a
- b) pe parcursul/la finalul clasei a X-a
- c) pe parcursul/la finalul clasei a XI-a
- d) pe parcursul clasei a XII-a

31. Ești mulțumit de rezultatele școlare pe care le obții?

- a) în foarte mare măsură
- b) în mare măsură
- c) În mică măsură
- d) În foarte mică măsură

32. Care a fost media ta generală la finalul anului școlar trecut? (*alege un singur răspuns*)

- a) sub 5
- b) între 5-5,99
- c) între 6-6,99
- d) între 7-7,99
- e) între 8-8,99
- f) între 9-10

Implicare și autonomie (I)

33. Cât de mulțumit(ă) ești de următoarele aspecte? (alege un singur răspuns, pe fiecare rând)

	Foarte mulțumit	Mulțumit	Puțin mulțumit	Foarte puțin/deloc mulțumit
a) modul în care profesorii predau și te implică la ore				
b) temele/ sarcinile de lucru pe care le primești				
c) atmosfera din clasa ta				
d) modul în care comunică și te înțelege cu profesorii tăi				
e) modul în care colaborezi cu colegii tăi pentru a învăța				

34. În liceul tău, participi la activități extrașcolare? (alege un singur răspuns)

- a) Da
- b) Nu (salt la item 37)

35. Dă câteva exemple de activități extrașcolare pe care le desfășori în afara orarului școlar:

.....

36. Care sunt motivele pentru care te implici în activitățile extrașcolare? (alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)

- a) Sunt diferite de ceea ce fac la școală.
- b) Învăț lucruri care îmi vor fi de folos în viață.
- c) Mă pun mai mult în valoare.
- d) Pot să colaborez mai bine cu colegii/prietenii.
- e) Pot obține o diplomă de participare care îmi va fi de folos în viitor.
- f) Îmi oferă mai multă libertate.

37. Ești implicat în activități asociative ale elevilor (de exemplu, consilii ale elevilor, asociații ale elevilor etc.)?

- a) da
- b) nu

38. În care anume?

39. În opinia ta, în ce măsură sunt respectate drepturile copilului în liceele din România?

- a) Sunt respectate toate drepturile copilului.
- b) Unele drepturi ale copilului nu sunt respectate; care anume?
- c) Nu este respectat niciunul dintre drepturile copilului.
- d) Nu știu.

40. Dă exemple de drepturi ale copilului care nu sunt respectate la tine în liceu.

41. Atunci când înveți, cât de des te-ai aflat în situațiile menționate? (*alege un singur răspuns, pe fiecare rând*)

	Foarte des	Des	Rar	Foarte rar/ Niciodată
a) Dacă nu am învățat ceva la o anumită disciplină, mă simt responsabil(ă) pentru asta.				
b) Îmi stabilesc propriile obiective de învățare, pentru fiecare disciplină, dincolo de ceea ce îmi cer profesorii.				
c) În plus față de temele date de profesor, mă informez pe cont propriu din diferite surse, lucrez suplimentar.				
d) Îmi stabilesc un program de învățare/aloc zilnic un timp pentru învățare.				
e) Am propriile mele metode și modalități pentru a învăța la diferite discipline.				
f) Dacă observ că metoda mea de învățare este nepotrivită, caut rapid una mai eficientă.				
g) Atunci când am o temă de realizat, mă aștept ca profesorul să o noteze sau să o corecteze.				
h) Îmi place atunci când profesorul mă ajută să identific ce greșeli am făcut și să le corectez.				
i) Învăț mai bine cu sprijinul profesorului.				
j) Învăț mai bine atunci când lucrez pe cont propriu.				
k) Învăț mai bine atunci când lucrez în echipă, cu alți colegi.				
l) Prefer ca profesorul să-mi explice în clasă toate informațiile, pentru a (le) putea învăța.				
m) Învăț mai bine atunci când fac lucruri practice, când aplic informațiile teoretice în situații practice.				
n) Am propriile mele modalități de a testa cât de bine am învățat.				

o) Reușesc să îmi gestionez problemele emoționale care mă împiedică să învăț (de exemplu, timiditatea, anxietatea, inhibiția etc.).				
p) Utilizez resurse stabilite de către profesor (cărți, dicționare, culegeri, resurse online etc.) pentru a învăța.				
q) Utilizez resurse alese de mine (cărți, dicționare, culegeri, resurse online etc.) pentru a învăța.				

42. În ce măsură situațiile menționate mai jos te ajută să obții rezultate școlare mai bune?
(alege un singur răspuns, pe fiecare rând)

	Foarte mare măsură	Mare măsură	Mică măsură	Foarte mică măsură/ deloc
a) Ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor				
b) Citirea notițelor luate în timpul lecțiilor				
c) Utilizarea manualului școlar				
d) Utilizarea culegerilor, ghidurilor				
e) Utilizarea de resurse de pe internet				
f) Utilizarea cărților în format printat (de la biblioteca școlii, din biblioteca personală)				
g) Solicitarea de sprijin de la profesori și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor împreună cu acesta				
h) Solicitarea de sprijin de la colegi și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor împreună cu aceștia				
i) Solicitarea de sprijin de la membri ai familiei tale (frați, părinți etc.) și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor împreună cu aceștia				
j) Solicitarea de sprijin de la profesorii cu care faci meditații/pregătire suplimentară și discutarea sarcinilor de lucru sau a temelor împreună cu aceștia				

43. Ce nu îți place la școală? (*alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale*)
- a) Mă simt suprasolicitat(ă) pentru că mi se cer foarte multe teme de la o zi la alta.
 - b) Nu sunt clare criteriile după care unii profesori de evaluează și ne pun note.
 - c) Unii profesori sunt prea exigenți și nu dau nota zece, nici măcar atunci când o merit.
 - d) Unii profesori sunt rigizi, îmi dau note mici dacă mă abat de la ce predau ei sau de la manual.
 - e) Unii profesori sunt foarte subiectivi în evaluare, favorizând sau defavorizând anumiți elevi (de exemplu, pentru un răspuns bun, îi laudă mai rar pe elevii „slabi”, decât pe cei „buni”).
 - f) Am sentimentul eșecului și al imposibilității de a obține note mai mari la anumiți profesori, oricât de mult aș învăța.
 - g) Unii profesori ne critică, au o atitudine negativă (ne amenință și ne intimidează).
 - h) Nu avem o comunicare firească cu profesorii, unii dintre ei utilizează un limbaj jignitor.
 - i) În clasa mea este o competiție dură între elevi pentru a obține note mari.
 - j) Colegii nu sunt dispuși să colaboreze atunci când profesorii ne dau sarcini de realizat în grup, „fiecare e pentru el”.
 - k) Părerea elevilor nu este suficient luată în seamă de profesori.
 - l) Nu am libertatea de a alege ce anume să învăț, în funcție de interesele mele.
 - m) Atmosfera din clasă nu este una pozitivă (apar situații de marginalizare, etichetare, bullying, violență, amenințări, limbaj inadecvat, jocuri nepotrivite, consum de substanțe interzise etc.).
44. Cum ai caracteriza climatul/mediul din școala ta?
- a) Este un mediu foarte competitiv, stresant, ce pune presiune asupra elevilor.
 - b) Este un mediu cooperant între elevi, între elevi și profesori, care ne asigură o stare de bine.
 - c) Este un mediu foarte relaxat, fiecare face ce vrea.
45. Tu cum te pregătești la disciplinele de examen la care susții Bacalaureatul? (*alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale*)
- a) Învăț singur(ă) folosind manualul, auxiliare școlare (culegeri, cărți), notițele de la clasă.
 - b) Mă antrenez singur(ă) pe baza testelor publicate din anii anteriori.
 - c) Învăț împreună cu alți colegi din clasa mea sau din grupuri online.
 - d) Părinții îmi mai explică atunci când am nevoie.
 - e) Particip la orele suplimentare/meditații gratuite oferite de către profesorii din școala mea.
 - f) Fac pregătire suplimentară/meditații particulare pentru Bacalaureat.
 - g) Utilizez lecții, aplicații și platforme interactive.
 - h) Urmăresc programe TV dedicate pregătirii pentru Bacalaureat.
 - i) Alte modalități; care?...

Finalizarea liceului. Perspective de viitor (F)

46. Intenționezi să finalizezi liceul? *(alege un singur răspuns)*
- Da, cu susținerea Bacalaureatului la finalul clasei a XII-a *(salt la itemul 48)*
 - Da, dar vreau să amân Bacalaureatul pentru mai târziu *(salt la itemul 48)*
 - Nu. Vreau să finalizez numai clasele IX-X *(salt la itemul 47)* (aici raportarea se va face numai la elevii care sunt în clasele a IX-a și a X-a)
 - Nu știu încă/Nu m-am decis *(salt la itemul 48)*
47. Ce vrei să faci după ce termini clasa a X-a? *(alege un singur răspuns)* *(salt la itemul 54)*
- Vreau să mă angajez.
 - Vreau să fac un curs de formare profesională/de calificare ca să mă pot angaja.
 - Nu m-am hotărât încă.
 - Altă alegere; care?
48. Intenționezi să participi la examenul de certificare a competențelor, la finalul liceului? *(alege un singur răspuns)*
- Da
 - Nu
 - Nu este cazul, la profilul urmat de mine nu se susține un astfel de examen la final
 - Nu știu încă/Nu m-am decis
49. Pe o scală de la 0% (șanse foarte slabe) la 100% (șanse extrem de mari), care crezi că sunt șansele tale de a absolvi studiile liceale? *(alege un singur răspuns)*
- 0% ----- 100%
50. Pe o scală de la 0% (efort foarte redus) la 100% (efort foarte mare), cât efort depui pentru a absolvi studiile liceale? *(alege un singur răspuns)*
- 0% ----- 100%
51. Ce vrei să faci după ce termini liceul? *(alege un singur răspuns)*
- Vreau să urmez o școală postliceală.
 - Vreau să urmez o facultate din țară.
 - Vreau să urmez o facultate din afara țării.
 - Vreau să mă angajez imediat după ce termin liceul. *(salt la item 53)*
 - Vreau să fac un curs de formare profesională/calificare ca să mă pot angaja.
 - Nu m-am hotărât încă.
 - Altă alegere; care?
52. Dacă VREI să continui studiile după finalizarea liceului, care sunt motivele? *(alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale)* *(salt la item 54)*
- Ca să îmi găsesc mai ușor un loc de muncă.
 - Ca să am un loc de muncă mai bine plătit.
 - Ca să ocup un post de conducere, să am o carieră de succes.
 - Ca să mă dezvolt personal și profesional.
 - Este dorința părinților mei.
 - Voi fi mai apreciat(ă) în comunitate.
 - Alte motive; care?

53. Dacă NU VREI să continui studiile după finalizarea liceului, care sunt motivele? (*alege toate răspunsurile care se potrivesc situației tale*)

- a) Doresc să mă angajez pentru a avea banii mei.
- b) Condițiile materiale ale familiei nu îmi permit continuarea studiilor.
- c) Familia mea nu este de acord să continui studiile.
- d) Sunt suficient de pregătit(ă) pentru a reuși în viață.
- e) Școala nu te pregătește suficient pe partea practic-aplicativă.
- f) Nu mă simt suficient de pregătit(ă) pentru a face față cerințelor unei școli postliceale sau ale unei facultăți (nu am învățat suficient în liceu).
- g) Alte motive; care?

54. În final, imaginează-ți că ai puterea de a schimba ceva în bine la liceul tău. Te rugăm să ne spui în mod sintetic ce ai face în mod concret?

Anexa 2: GHID DE FOCUS-GRUP ADRESAT ELEVILOR DE LICEU

Starea de bine în școală

1. Ce înseamnă pentru voi o școală prietenoasă, în care vă simțiți bine? Spuneți câteva cuvinte care vă vin în minte atunci când vă gândiți la sentimentul de apartenență/de bine față de această școală.

Caracteristicile profesorilor care îi ajută pe elevi în învățare / Satisfacția față de activitatea profesorilor

2. Ce înseamnă pentru voi un profesor bun/care vă ajută să învățați? Argumentați răspunsurile.
3. Ce înseamnă pentru voi un elev care învață? Care sunt caracteristicile elevului care învață?

Participarea școlară

4. Cum ați ales liceul la care sunteți elev/elevă (ex. alegerea unui profil anume, selecția liceului după prestigiul acestuia, după apropierea față de casă etc.)? Acest liceu a fost printre primele voastre opțiuni? Dacă nu, cum priviți lucrurile acum, corespunde liceul așteptărilor cu care ați venit? V-ați definit alte așteptări pentru anii următori?
5. După începerea studiilor, cum vi s-a părut experiența voastră de elev în această școală?
6. V-ați aflat în situația de a schimba liceul în care ați fost repartizat în clasa a IX-a? Dacă da, care au fost principalele motive pentru schimbare? Dacă nu, ați intenționat/intenționați să vă mutați la alt liceu sau la alt profil din cadrul liceului? Care sunt motivele?
7. Aveți colegi care au probleme cu absenteism ridicat sau de renunțare la studii/abandon școlar? Care au fost cauzele acestor situații? Ce sprijin au primit acești colegi din partea școlii?
8. Ce sfaturi ați da unui elev de gimnaziu care ar vrea să urmeze liceul vostru?

Sprijinul primit de elevi în învățare

9. Ce vă motivează să învățați pentru școală?
10. Se întâmplă să aveți uneori dificultăți în procesul de învățare? Care sunt acestea și cât de frecvent aveți astfel de dificultăți?
11. Cum procedați atunci când aveți dificultăți în învățare (ex. cereți sprijinul profesorilor / apelați la colegi / faceți meditații în particular / încercați să vă descurcați singuri etc.)?
12. În ce măsură profesorii voștri vă sprijină în învățare, în depășirea dificultăților? (Cum vă ajută profesorii să înțelegeți mai bine ceea ce predau? Prin sarcini de învățare cu rost, provocatoare/de rutină, simple/complex – cum le considerați?)
13. La ce alte activități mai participați la liceu, în afara orelor de curs (ec. activități extrașcolare, activități remediale, Școala altfel etc.)? Vă ajută acestea să învățați mai bine, în contexte mai interesante? Oferiți exemple.

Timpul de învățare al elevului (ca timp alocat în mod explicit procesului de învățare, în perioada programului școlar și în afara acestuia). Autonomia și responsabilitatea în învățare

14. *Ce tipuri de activități cuprind orele voastre și care este frecvența acestora, la nivel general (de exemplu, profesorii explică/ scriu la tablă/ discutăm împreună cu profesorii pe teme date/ analizăm și clarificăm aspectele pe care nu le înțelegem/ rezolvăm exerciții la tablă și în caiete/ facem experimente/ participăm la jocuri prin care învățăm despre diferite subiecte etc.)? Cât de mult simțiți că învățați în clasă? Considerați că profesorii vă dau sarcini de învățare cu rost/ provocatoare/ prea dificile etc.?*
15. *Cum vă implicați în derularea orelor (de exemplu, numai la solicitarea profesorilor/ din proprie inițiativă)? Cum anume (de exemplu, răspundeți la întrebările profesorilor/ puneți întrebări atunci când nu înțelegeți ceva/ propuneți teme de discuție sau alte modalități de rezolvarea unor sarcini de lucru etc.): Profesorii voștri sunt flexibili/ vă încurajează să vă spuneți părerea sau vă impun punctul lor de vedere?*
16. *În activitatea școlară profesorii vă propun sarcini de lucru în echipă? Oferiți exemple (de exemplu, la ce discipline, ce sarcini ați avut de rezolvat, cum s-a derulat colaborarea cu colegii etc.). Colaborarea cu colegii de clasă vă ajută să învățați mai ușor/ mai bine?*
17. *Care este părerea voastră despre teme pentru acasă: Rezolvarea acestora vă ocupă mult timp? Rezolvarea temelor vă ajută să învățați/ să înțelegeți mai bine ce v-a predat profesorul?*
18. *Care sunt diferențele dintre învățarea în clasă și cea de acasă? Ce probleme întâmpinați în ambele situații? Cum soluționați aceste probleme? Oferiți exemple.*
19. *Ce înseamnă pentru voi notele? Cât de importante, de utile sunt aceste note pentru voi? Considerați că acestea arată ceea ce ați învățat cu adevărat? Argumentați răspunsurile.*
20. *Cum folosesc profesorii rezultatele voastre la evaluări pentru a vă ajuta să învățați mai bine? (de exemplu, vă oferă sugestii de strategii de învățare, de gestionare a timpului dedicat învățării; vă fac atenți cu privire la ceea ce încă nu știți sau ceea ce ați greșit etc.)?*
21. *Care sunt acele modalități de a învăța care sunt cele mai eficiente pentru a înțelege mai bine, pentru a vă face să simțiți că avansați/ progresați?*
22. *Ce aspecte ați dori să îmbunătățiți la voi înșivă pentru a deveni mai eficiente/ eficienți în învățare?*

Relevanța și utilitatea învățării

23. *Cât de util este pentru voi ceea ce învățați la școală? În ce contexte din afara clasei utilizați ce ați învățat la școală (de exemplu, în rezolvarea unor situații din viața cotidiană, în alegerea unor activități/hobby-uri, cursuri etc. în afara școlii, în participarea la diferite competiții etc.)?*
24. *La orele de curs, profesorii voștri valorifică informațiile pe care le aveți din afara clasei? La ce discipline? Dați exemple.*
25. *Ce surse de informare utilizați pentru a învăța (de exemplu, resurse pe de Internet, auxiliare didactice în format print etc.)?*

26. În ce situații ați simțit că învățați/ că aveți progres și succes în propria învățare (de exemplu, un feedback pozitiv din partea profesorilor sau a colegilor; propria satisfacție în momentul în care ați reușit să rezolvați o sarcină de lucru; faptul că ați putut ajuta un coleg să înțeleagă mai bine o temă predată în clasă; un test trecut cu bine etc.)?

Pregătirea pentru examenul de bacalaureat

27. Cum vă sprijină școala în pregătirea pentru examenul de bacalaureat (de exemplu, ore de pregătire suplimentară oferită gratuit de liceu, consolidarea temelor din programa de bacalaureat în timpul orelor de curs, exersarea pe modelele de probe pentru bacalaureat etc.)?
28. Ce alte modalități de pregătire folosiți, în afara celor oferite de școală?

Pregătirea pentru traseul profesional viitor

29. Profesorii voștri vă oferă sprijin cu privire la alegerea unei profesii sau la continuarea studiilor, după finalizarea liceului? Prin ce activități?
30. Cum/ unde vă vedeți peste 3-5 ani de la finalizarea liceului? Ce faceți pentru a atinge/ respecta aceste planuri?

Anexa 3: GHID DE INTERVIU ADRESAT REPREZENTANTULUI ELEVILOR – președinte CSE și reprezentantul elevilor în CA

Date de identificare

Denumirea liceului:

Mediul de rezidență al liceului: a) urban b) rural

Liceul:

- Filiera:
- Profilul:
- Specializarea:

Funcția:

- a) membru în Consiliul Școlar al Elevilor
- b) reprezentant al elevilor în Consiliul de Administrație
- c) altă funcție; care?

Numărul de ani de experiență în această funcție:

Întrebări

1. Liceul în care înveți îi implică pe elevi în luarea deciziilor?
 - Profesorii vă informează cu privire la modul în care vă puteți implica? Prin ce modalități?
 - Sunt organizate activități în care sunt cerute părerile elevilor cu privire la diferite aspecte din viața școlii? Oferă câteva exemple.
 - Este respectată vocea elevilor?
2. Cum anume sunt consultați, de obicei, elevii din școala ta? Care dintre cele două variante se potrivește liceului tău?
 - În mod informal – adică profesorii, directorii sau inspectorii cheamă câțiva elevi la discuții sau le cer, punctual, puncte de vedere și opinii privind diferite aspecte.
 - În mod formal – adică profesorii, directorii sau inspectorii cer oficial CNE/CJE/CSE, ca organism reprezentativ, puncte de vedere și opinii privind diferite aspecte.
3. Din experiența ta, care sunt problemele cu care se confruntă elevii din liceul tău? Oferă câteva exemple, cu referire la:
 - Aspecte referitoare la participarea școlară (absențe, abandonul studiilor, cauze etc.)
 - Aspecte referitoare la învățare (desfășurarea orelor, teme, pregătirea pentru bacalaureat, rezultate școlare, implicarea în învățare etc.)
 - Aspecte referitoare la climatul școlar și starea de bine în școală (comunicarea cu profesorii, cu alți elevi, disciplina școlară)
 - Alte categorii de probleme

4. Cum se implică directorul, Consiliul de Administrație în rezolvarea acestor probleme? Au elevii posibilitatea de a-și spune părerea? Oferă câteva exemple.
5. Gândindu-vă la documentele școlare (de exemplu, regulamentul școlii) și la activitățile pe care le desfășurați în calitate de reprezentanți ai elevilor, este capacitatea de a învăța să înveți o prioritate a liceului?
 - Ce înseamnă pentru voi să știi să înveți? Cât de importantă este această capacitate pentru tine? Dar pentru colegii voștri? Cum se manifestă?
 - Vă ajută profesorii voștri să dezvoltați această capacitate?
 - Ce alte activități desfășurate în școală vă ajută să dezvoltați această capacitate?
6. Cum vă susține liceul să vă pregătiți pentru ceea ce veți face după ce finalizați examenul de bacalaureat?
 - Profesorii vă informează cu privire la oportunitățile de continuare a studiilor/ de angajare?
 - Sunt organizate întâlniri cu reprezentanți ai mediului edonomic și ai instituțiilor de învățământ superior ?
7. Există modalități prin care liceul vostru îi face pe elevi și profesori să se simtă valorizați/ utili/ importanți/confortabil ca acasă, când sunt la școală? Dacă da, poți da câteva exemple?
8. În opinia ta, care sunt principalele priorități în reformarea liceului din România, în viitor?

Anexa 4: GHID DE INTERVIU ADRESAT DIRECTORILOR

Date de identificare

Denumirea liceului:

Mediul de rezidență al liceului: a) urban b) rural

Liceul dvs. are:

- Filiera:
- Profilul:
- Specializările:

Număr total de elevi:

Număr total de profesori:

Câteva aspecte privind istoricul liceului (număr de ani de la înființare, schimbări de parcurs etc.):

Forme de organizare: zi / cu frecvență redusă

Aspecte privind existența grupurilor defavorizate în liceu (ex. elevi cu CES, romi, refugiați, remigrați etc.):

Deschiderea discuției

1. În opinia dvs., ce aspecte considerați că fac atractiv, pentru elevi, liceul pe care-l conduceți? Menționați câteva dintre acestea (de exemplu, ethosul școlii, relația formal-nonformal, performanțele școlare, absența unor situații de violență școlară, finanțarea etc.)?

Alegerea liceului. Acces și participare la educație

2. Care sunt modalitățile de atragere a elevilor către liceul dvs. ?
 - Cum promovați imaginea liceului la nivelul comunității? Oferiți exemple recente.
 - De unde vin elevii la liceul dvs. (ex. din urban/rural, din școli apropiate/departate, din județ/din alte județe etc.)?
 - Vă confrunțați cu situații de abandon/renunțare la studii imediată a elevilor care sunt repartizați la liceul dvs. în clasa a IX-a?
3. Care este situația participării școlare a elevilor din liceul dvs.?
 - Vă confrunțați cu situații frecvente de absenteism (motivată/nemotivat)? Care sunt cauzele? Ce soluții ați aplicat?
 - Aveți situații de abandon școlar? Care sunt cauzele? Ce soluții ați aplicat?
 - Aveți situații de mobilitate a elevilor (transferuri frecvente de la liceu la alte licee/invers)? Care sunt cauzele? Ce soluții ați aplicat?

Implicarea și autonomia liceenilor

4. Care este oferta de activități extrașcolare și proiecte a liceului?
 - Ce cuprinde această ofertă pentru anul 2022-2023? Oferiți exemple.
 - Cum stabiliți această ofertă?

- Cum îi motivați pe profesori să se implice în proiectarea și în implementarea acestor activități?
 - Cum îi motivați pe elevi să participe la aceste activități? Câți se implică?
 - Care este valoarea adăugată a acestor activități și proiecte la nivelul învățării?
5. Cum stabiliți/dezvoltați oferta curriculară a școlii?
- Cum stabiliți oferta de opționale a liceului? Pe cine implicați (elevi, părinți, profesori)? Ce tipuri de opționale aveți (din oferta națională/dezvoltate la nivelul școlii)?
 - Alte aspecte privind stabilirea curriculumului (ex. Curriculumul în Dezvoltare Locală, în cazul liceelor tehnologice).
6. Prin ce modalități îi implicați pe profesori în viața școlii?
- Motivare
 - Fidelizare
 - Adaptarea la nevoile profesorilor debutanți/ nou veniți în școală
 - Alte modalități (ex. asumarea unor responsabilități la nivelul școlii)
7. Cum apreciați schimbările aduse de noul ROFUIP în relație cu:
- Implicarea elevilor în învățare
 - Deschiderea profesorilor pentru participarea la proiecte
 - Starea de bine a profesorului și a elevului;
 - Stimularea sentimentului de apartenență a elevului și a profesorului la instituția școlară.
8. Cum apreciați nivelul de învățare al elevilor din școala dvs.?
- Elevii din școala dvs. se confruntă cu dificultăți/provocări de învățare?
 - Dacă da, ce măsuri ameliorative ați luat la nivelul liceului (ex. educație remedială, pregătirea pentru Bacalaureat)?
 - Elevii dvs. beneficiază de meditații particulare?
 - După revenirea la școala față în față, profesorii dvs. mai utilizează platformele și instrumentele digitale? În ce contexte?
9. Cum descrieți climatul școlar în cadrul liceului dvs.?
- Există situații de violență, bullying, relații conflictuale între elevi / între elevi și profesori / între profesori? Ce forme? Ce cauze? Ce măsuri ameliorative ați implementat?
 - Părinții sunt implicați cu vreun rol în viața școlii? Prin ce modalități?
 - Cu ce alți membri ai comunității locale colaborați (autoritățile locale, agenție economice etc.)? Oferiți exemple.

Finalizarea liceului. Perspective de viitor

10. Urmăriți evoluția ulterioară a absolvenților liceului dvs. (ex. număr de elevi care continuă studiile / care se integrează pe piața muncii)?
 - Prin ce modalități realizați această monitorizare?
 - Ce rute de formare viitoare aleg absolvenții dvs.?
 - La nivelul liceului oferiți elevilor consiliere pentru alegerea traseului lor educațional/profesional viitor?
11. Care este nivelul participării elevilor din liceul dvs. la examenul de Bacalaureat / la examenul de certificare a competențelor? Ce dificultăți apar?
12. Care sunt principalele priorități în reformarea liceului din România, în viitor? Formulați propuneri concrete.

GHID DE FOCUS GRUP ADRESAT PROFESORILOR

Starea de bine în școală

1. Ce înseamnă pentru dumneavoastră o școală prietenoasă?
2. Ce acțiuni întreprindeți la nivelul școlii pentru a contribui la realizarea unei stări de bine a elevilor cu care lucrați?

Caracteristicile unui elev care învață

3. Ce înseamnă pentru dvs. un elev care învață? Care sunt **caracteristicile** elevului care învață? Dar o clasă care învață?
4. Ce **așteptări** aveți de la elevii dvs., cu privire la progresul în învățare, al manifestării autonomiei și responsabilității în învățare?
5. Ce **așteptări** aveți de la **părinții** elevilor? Există o concordanță între așteptările dvs. față de părinți și atitudinea/implicarea părinților în parcursul școlar al elevilor?

Participarea școlară

6. Care considerați că sunt motivele pentru care elevii **aleg să vină la liceul** dvs.? Ați fost implicați în prezentarea ofertei educaționale a liceului pentru elevi de gimnaziu? Care sunt modalitățile prin care liceu își face cunoscută oferta și îi motivează pe elevi să opteze pentru acesta?
7. În școala dvs., participarea școlară a elevilor reprezintă un **aspect problematic** (absenteism ridicat, risc de abandon școlar, participarea elevilor cu CES, tendințe identificate în ultimii ani etc.)?
8. Care sunt **cauzele** acestor probleme (școlare, familiale, sociale, individuale)?
9. Ce **măsuri** de prevenție sau de sprijin ați aplicat pentru ameliorarea participării școlare?

Modalitățile de sprijin al învățării

10. Care sunt **dificultăți/provocările** cu care se confruntă elevii dvs. în procesul de învățare (cu lacune în învățare, cu progres lent în învățare, necooperanți, demotivați, cu cerințe educative speciale etc.)?
11. Cum îi **sprijiniți** pe elevii care întâmpină dificultăți în învățare? Faceți referire la: metode de lucru, forme de organizare a grupului, resurse de învățare etc. Cu ce rezultate?
12. Cum îi **sprijiniți** pe elevii capabili de performanțe înalte în învățare? Faceți referire la: metode de lucru, forme de organizare a grupului, resurse de învățare etc. Cu ce rezultate?
13. Aveți **exemple** de elevi care s-au "transformat" din elevi care nu învață în elevi care învață? Dacă da, ce anume au făcut în vederea realizării acestei transformări? Cine i-a susținut și cum?
14. Ce **alte contexte de învățare** oferă liceul, altele decât orele de curs (activități extrașcolare, activități remediale etc.)? Oferiți exemple.

Timpul de învățare al elevului (ca timp alocat în mod explicit procesului de învățare, în perioada programului școlar și în afara acestuia). **Autonomia și responsabilitatea în învățare**

15. Apreciați că timpul de învățare al elevului reprezintă o componentă importantă a

curriculumului școlar? **Cum** țineți cont de acest aspect (atunci când vă planificați activitate didactică, când realizați o activitate în sala de clasă, când le dați elevilor teme, când le solicitați să se pregătească pentru evaluările de parcurs și cele finale etc.?) (Cum reacționați la eventualele lor obiecții (plângeri) legate de supraîncărcare/dificultate prea mare? Aveți o marjă de.../ cât de dispus sunteți la o... „negociere” a temelor/a volumului de conținut de asimilat/ a instrumentelor de evaluare și chiar a evaluării înseși?)

16. Este timpul de învățare un **factor de stres** pentru elevi? Exemplificați.

Autonomia și responsabilitatea în învățare

17. Elevii cu care lucrați dvs. **se implică activ** în derularea lecțiilor? Cu ce frecvență? Cum anume se implică (pun întrebări, aduc informații noi etc.)? Cum încurajați, solicitați și stimulați inițiativele elevilor, participarea lor activă în derularea unei lecții? Cum valorificați inițiativele, opțiunile personale, ideile sau propunerile elevilor, chiar dacă acestea implică uneori o abatere de la planul dvs. didactic?
18. Care sunt **tipurile de sarcini de învățare** pe care le atribuiți de obicei elevilor (cu accent pe memorare de cunoștințe / pe demonstrarea înțelegerii / pe aplicarea cunoștințelor / pe capacitatea de analiză și sinteză / pe sarcini de creativitate etc.) și ce mijloace de învățământ utilizați? Care sunt sarcinile preferate de elevi? Cum valorificați în învățare experiența din viața de zi cu zi a elevilor?
19. Ce **strategii de evaluare** utilizați cel mai frecvent? Utilizați și alte metode de evaluare decât cele tradiționale (ex. metode de autoevaluare, respectiv de interevaluare a elevilor, portofoliul, proiectul etc.)? Care metode vi se par cel mai utile pentru a facilita/a sprijini învățarea elevilor? Cum le folosiți (context/frecvență/metodă)?
20. Considerați că anumite **strategii didactice/de predare** sunt mai eficace decât altele în a facilita învățarea elevilor? Dacă da, oferiți exemple.
21. Care este contribuția disciplinei predate de dvs. la formarea unor rutine în învățare, a unor abilități de **a învăța să înveți**?

Relevanța și utilitatea învățării

22. Cum percep elevii **utilitatea și relevanța** a ceea ce învață în liceu, în raport cu nevoile lor personale, cu provocările sociale și profesionale din viața reală?
23. Care sunt principalele **surse** din care vă informați pe tema învățării, în scopul de a facilita, a stimula, a organiza mai bine învățarea la nivelul elevilor dvs. (ex. publicații CCD, didactic.ro, site-uri, blog-uri, cărți etc.). Vă rugăm să prezentați sintetic 2-3 idei care vi se par util de aplicat în practica didactică.

Pregătirea pentru examenul de Bacalaureat

24. **Cum sprijiniți** elevii dvs. din clasele terminale în pregătirea pentru examenul de Bacalaureat (ex. ore de pregătire suplimentară oferită gratuit de liceu, consolidarea temelor din programa de Bacalaureat în timpul orelor de curs, exersarea pe modelele de probe pentru Bacalaureat etc.)?

Pregătirea pentru traseul profesional viitor

25. Ați fost solicitați de elevii dvs. pentru sfaturi și îndrumare în privința alegerii traseului lor educațional/profesional **viitor**?