

**UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI**

Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Departamentul Pedagogia învățământului primar și preșcolar

Filiala Buzău

# LUCRARE DE LICENȚĂ

Coordonator științific:

Lector univ. dr. Pîslaru Mona-Lisa

Absolvent:

Florian- Iulian Ionașcu

Buzău,

2023

**UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI**

Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Departamentul Pedagogia învățământului primar și preșcolar

Filiala Buzău

**MOTIVAȚIA DE A ÎNVĂȚA LA  
COPIII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL  
PRIMAR SPECIAL  
ȘI INTEGRAT ÎNAINTEA ȘI ÎN  
TIMPUL STĂRII DE URGENȚĂ**

Coordonator științific:

Lector univ. dr. Pîslaru Mona-Lisa

Absolvent:

Florian- Iulian Ionașcu

Buzău,

2023

## CUPRINS

|   |    |
|---|----|
| <b>SUMMARY</b> .....  | 2  |
| <b>RIASSUNTO</b> .....  | 3  |
| <b>ARGUMENT</b> .....   | 4  |
| <b>PARTEA I</b> .....   | 7  |
| <b>CAPITOLUL I. PROFILUL PSIHO-FIZIC AL ȘCOLARULUI MIC CU CES</b> .....                   | 7  |
| Subcapitolul 1. Definirea deficienței, a dizabilității și a handicapului .....            | 7  |
| Subcapitolul 2. Definirea cerințelor educaționale speciale (CES) .....                    | 8  |
| Subcapitolul 3. Definirea dificultăților de învățare .....                                | 9  |
| Subcapitolul 4. Caracteristici psiho-fizice ale școlarului mic cu CES.....                | 10 |
| <b>CAPITOLUL II. MOTIVAȚIA</b> .....  | 13 |
| Subcapitolul 1. Teorii ale motivației.....  | 13 |
| Subcapitolul 2. Componente ale motivației.....  | 17 |
| Subcapitolul 3. Formele Motivației .....  | 20 |
| Subcapitolul 4. Optimum motivațional .....  | 21 |
| <b>PARTEA A II-A</b> .....  | 24 |
| <b>CAPITOLUL III. OBIECTIVELE, IPOTEZA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII</b> .....                | 24 |
| Subcapitolul 1. Introducere. Scurt istoric al pandemiei de COVID-19 în România .....      | 24 |
| Subcapitolul 2. Obiectivele cercetării .....  | 25 |
| Subcapitolul 3. Ipoteza cercetării .....  | 26 |
| Subcapitolul 4. Metodologia cercetării. Eșantion, procedură, aparate și instrumente ..... | 26 |
| <b>CAPITOLUL IV. REZULTATELE CERCETĂRII</b> .....   | 31 |
| <b>PARTEA A III-A</b> .....   | 36 |
| <b>CAPITOLUL V. CONCLUZII ȘI APRECIERI FINALE</b> .....                                   | 36 |
| <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....   | 38 |

## SUMMARY

The COVID-19 pandemic was an important event of this century. It changed our lives and many of these changes are taking effect. For example, as a follow up to this pandemic, there are many online job offers and a lot of employees work remotely. Furthermore, the digitalization process of the public authorities and institutions has started to accelerate in Romania. Now we can fill in an online form in order to get the criminal record. It used to be impossible in the past.

However, this pandemic had a lot of undesired effects such as a large number of deaths and many restrictive laws that restricted the movement right for all of us. Due to these restrictive laws, the social interaction was greatly reduced. All of the public schools and universities switched to the online courses, that's why it was impossible for students to meet face to face.

The Romanian authorities were able to approve these restrictive laws because they issued the decree for the emergency status. Why? Because the Constitution of Romania allows it. When our country is in a dangerous situation, the Romanian authorities can issue the decree for the emergency status, the siege status or the war status. It depends on the level of danger.

Due to this situation, the economy has seriously affected. The private and public companies and institutions switched their activities in the online system, reduced them or turned them off.

For this bachelor's thesis I have set the goal to find out if the elementary school students with disabilities (special educational needs) and these who were students in the elementary school in the 2019-2020 school year had a higher or a lower learning motivation level during the emergency status and if it has reflected into their academic results. This idea was born both from a personal curiosity and my personal experience as a high school student in this situation.

## RIASSUNTO

La pandemia COVID-19 è stata un evento importante di questo secolo. Ha cambiato le nostre vite e molti di questi cambiamenti stanno avendo effetto. Ad esempio, come seguito di questa pandemia, ci sono molte offerte di lavoro in linea e molti dipendenti lavorano da casa. Inoltre, il processo di digitalizzazione delle autorità e delle istituzioni pubbliche è iniziato ad accelerare in Romania. Ora possiamo compilare un modulo in linea per ottenere il casellario giudiziale. In passato era impossibile.

Tuttavia, questa pandemia ha avuto molti effetti indesiderati come un gran numero di morti e molte leggi restrittive che hanno limitato il diritto di movimento per tutti noi. A causa di queste leggi restrittive, l'interazione sociale è stata notevolmente ridotta. Tutte le scuole pubbliche e università sono passate ai corsi in linea, ecco perché era impossibile per gli studenti ed allievi incontrarsi faccia a faccia.

Le autorità rumene sono state in grado di approvare queste leggi restrittive perché hanno emesso il decreto per lo stato di emergenza, giacché la Costituzione della Romania lo permette. Quando il nostro paese si trova in una situazione pericolosa, le autorità rumene possono emettere il decreto per lo stato di emergenza, lo stato d'assedio o lo stato di guerra. Questa cosa dipende dal livello di pericolo.

A causa di questa situazione, l'economia è stata seriamente colpita. Le società e le istituzioni private e pubbliche hanno trasferito le loro attività nel sistema in linea, le hanno ridotte o le hanno spente.

Per questa tesi di laurea ho impostato l'obiettivo di scoprire se gli allievi della scuola primaria con disabilità (bisogni educativi speciali) e quelli che erano allievi della scuola primaria nell'anno scolastico 2019-2020 avevano un livello di motivazione all'apprendimento più alto o più basso durante lo stato di emergenza e se si è riflesso nei risultati accademici. Questa idea è nata sia da una curiosità personale che dalla mia esperienza personale come allievo di liceo in questa situazione.

## ARGUMENT

De ce mi-am ales această temă?

Ca să răspund la această întrebare, trebuie să dau timpul cu doi ani înapoi, la începutul lui 2020.

De COVID-19 se auzise încă din ianuarie, însă pe meleagurile noastre nu era atât de multă îngrijorare. „Lasă, domn'e, e la ei acolo.” Aceasta era vorba ieșită din gurile multora, pe care și eu o aveam în gând. Chinezii sunt mult prea departe de noi, îmi mai ziceam. Noi nu mâncăm lilieci, șerpi și șobolani. Acum îmi dau seama că aceste gânduri erau scutul meu psihologic.

Spre sfârșitul lui februarie se auzea deja că noul coronavirus face ravagii în Europa. Italia era una dintre cele mai afectate țări.

COVID-19 era, așadar, din ce în ce mai aproape de noi. Atât de aproape, încât chiar la sfârșit de februarie sau început de martie, panica începea să se instaureze. La știri se spunea despre primul caz de infectare cu acest virus înregistrat în România, în județul Gorj, dar și că la Buzău poposise un autocar care aducea români din Italia, printre ei aflându-se o femeie suspectă de COVID. Nu mai știu dacă a fost o alarmă falsă sau nu, însă atunci mi-am dat seama că virusul a ajuns să fie mult prea aproape.

Nici bine nu a trecut 8 martie, că în ziua următoare s-a anunțat închiderea școlilor. Pentru mine, ziua de 9 martie a fost ultima în care, ca elev de clasa a XII-a, m-am dus la școală, însă atunci nu știam asta. Îmi spuneam că nu are cum să dureze mai mult de o săptămână sau două, că ne vom întoarce la școală pe 23 ca să dăm simulările, așa cum era planificat, și că totul va reveni la normal. Nu aveam de unde să știu că ziua de sâmbătă, 14 martie, în care am sărbătorit ziua de naștere a celui mai bun prieten la Pizza Marina, avea să fie ultima în care să mai ies din casă. Două zile mai târziu avea să fie decretată starea de urgență și, odată cu ea, avea să fie spulberată speranța că vom reveni la normal prea curând.

Hashtag-ul #StaiAcasă devenise un slogan al acelor vremuri, însă pentru mine se transformase în #ChinÎnCasă. Să stai închis în casă timp de două luni, să zicem, prin autoimpunere mai e cum mai e, dar să nu poți ieși din casă pentru aceeași perioadă de timp fiindcă ți se impune e mai mult decât groaznic. Și ce poți face în izolarea asta forțată? Să te deconectezi cu totul de la ceea ce te înconjoară pentru a te retrage în tine însuși? Cred că

acest lucru ar duce la înzecirea chinului. Poate că pentru o persoană introvertită ar fi fost cea mai bună soluție, însă eu nu sunt așa, prin urmare și să fi vrut n-aș fi putut să mă rup permanent de realitate.

Urmăream, deci, știrile în fiecare zi. Mereu auzeam că astăzi au fost înregistrate X cazuri de infectare cu COVID-19 și Y decese, iar numărul creștea de la o zi la alta. Mulți dintre cei care mureau de COVID erau bărbați și femei cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani, în cazul cărora comorbiditatea frecvent întâlnită era obezitatea. Mereu mă gândeam la o prietnă care suferă de așa ceva. Slavă Domnului, ea a avut noroc.

Peste toate acestea, mai auzeam și că ba se dă Bacul, ba nu se mai dă, ba se îngheață anul, ba nu se îngheață. Domnii profesori ne spuneau că indiferent ce auzim la știri, noi trebuie să învățăm, să învățăm și iar să învățăm, însă atmosfera tensionată și informațiile venite buluc de peste tot care o întrețineau nu era deloc un mediu prielnic pentru a învăța. Așa se face că noi am fost mult mai stresați decât cei de dinaintea noastră.

Să mai spun doar că în una din zilele negre ale stării de urgență, prin aprilie, m-am simțit copleșit de stres și de multitudinea de informații negative care tot veneau, așa că am închis telefonul, m-am deconectat de la internet și m-am apucat să citesc „Arșița nopții” de Sandra Brown, carte pe care nu știu cum am reușit să o termin într-o singură zi. La mine nu se întâmplă acest lucru, de obicei.

Cât despre școală, aceasta se desfășura, cum altfel, în sistem online. Ce conturi instituționale? Ce Classroom? Ce Meet? Ce Teams? WhatsApp, Zoom, Adservio și adresele personale de e-mail erau baza. Domnii profesori care predau materiile pentru Bac ne trimiteau teste pe e-mail, iar noi le trimiteam rezolvările prin funcția de „Reply”. Restul ne dădeau sarcini de lucru pe Adservio și pe WhatsApp. Cu o doamnă profesoară ne conectam pe Zoom miercuria de la ora 14:00 și stăteam 40 de minute, căci atât permitea varianta gratuită a aplicației.

Totuși, noi am avut noroc. În școala de nevăzători din Buzău, faptul că domnii profesori ne permiteau și înainte de pandemie să le trimitem referate pe adresele de e-mail sau să ne documentăm folosind internetul nu era o raritate, așa că trecerea în sine de la sistemul fizic la cel online nu a fost atât de grea, dar totuși bruscă. Mult mai greu a fost pentru mine să îmi mențin motivația de a învăța. Cum am mai spus, atmosfera tensionată nu era un mediu propice pentru a învăța. Motivația mea scăzuse atât de mult, încât ajunsesem să trimit rezolvările testelor pe ultima sută de metri,

având o săptămână la dispoziție pentru acest lucru. Aveam impresia că sunt într-o vacanță continuă. Cu greu mă apucam de rezolvarea unui test. Pe unele nici nu le mai rezolvam, așa ajunseseam.

La această motivație slabă se mai adăuga și frustrarea care se trăgea din faptul că nu puteam să petrec împreună cu ai mei colegi timpul care ne mai rămăsese, precum și teama de a nu face față la „Examenul maturității”. Tocmai această teamă m-a făcut să semnez o petiție prin care se solicita să nu se susțină examenul de Bacalaureat în acel an, ci să se echivaleze cu media anilor de liceu, din câte îmi amintesc. Și colegii mei au semnat acea petiție, așa cum au făcut-o mulți din generația noastră. Până la urmă, a fost mai bine că acest lucru nu s-a întâmplat. Pe termen scurt ar fi fost o mare bucurie, însă pe termen mediu și lung ar fi fost, zic eu, un cadou otrăvit.

Și colegii mei erau cu motivația la pământ. Ca să ne mai motivăm puțin unii pe alții, vorbeam ore întregi la telefon, depănând amintiri din vremea normalității.

Slaba mea motivație avea să se reflecte în rezultatele la învățătură. Media anuală pe care am avut-o în clasa a XII-a a fost 9.86, slabă în comparație cu ceilalți trei ani de liceu, în care mediile anuale erau peste 9.90, cea mai mare fiind 9.97. Chiar și în primul semestru din clasa a XII-a am avut peste 9.90. Acest lucru m-a făcut să-mi dau seama unde am ajuns și să mă mobilizez, atât cât se mai putea, pentru Bac, pe care l-am promovat cu o medie de care sunt mulțumit.

Revenind în prezent, pot spune că alegerea temei pornește atât dintr-o curiozitate personală, cât și din experiența mea de elev de liceu în această situație. Mi-am dorit să aflu dacă elevii din învățământul primar special și integrat au avut o motivație de a învăța mai mare sau mai mică înaintea stării de urgență decât în timpul acesteia și dacă aceasta s-a reflectat în rezultatele școlare, așa cum a fost în cazul meu.



## PARTEA I

### CAPITOLUL I. PROFILUL PSIHO-FIZIC AL ȘCOLARULUI MIC CU CES

#### Subcapitolul 1. Definirea deficienței, a dizabilității și a handicapului

Atât în limbajul colocvial, cât și în cel juridico-administrativ, deficiența, dizabilitatea și handicapul au același sens, legea 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap și hotărârea Guvernului nr. 234/2022 privind atribuțiile, organizarea și funcționarea Autorității Naționale pentru Protecția Drepturilor Persoanelor cu Dizabilități putând fi niște exemple bune de luat în calcul, în cazul acestuia din urmă.

În limbajul cotidian, termenul „handicap” nu definește numai persoana cu nevoi speciale. În timp, acesta a căpătat și un sens peiorativ.

În literatura de specialitate, acești termeni sunt clar definiți.

„Deficiența se referă la deficitul stabilit prin metode și mijloace clinice sau paraclinice, explorări funcționale sau alte evaluări folosite de serviciile medicale, deficit care poate fi de natură mintală, senzorială, psihică, motorie sau de limbaj” (Rusu C-tin coord., 1997) și Carantină D. – 2003, apud M. L. Pîslaru, 2020).

Deficiența înseamnă pierderea, anomalia și perturbarea cu caracter permanent ori temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice, precum și o stare patologică, funcțională, stabilă sau de lungă durată, care nu dispare în urma acțiunii terapeutice și care afectează capacitatea de muncă, dereglând procesul de adaptare și integrare în mediul școlar, la locul de muncă sau în comunitatea din care face parte persoana în cauză (Mona Lisa Pîslaru, 2020).

Dizabilitatea (Mona Lisa Pîslaru, 2020) este consecința unei deficiențe care nu permite realizarea normală a unor activități. Fie ea fizică, senzorială, intelectuală sau motorie, dizabilitatea duce la nașterea unui anumit comportament adaptiv și la forme funcționale care determină forme, mai mult sau mai puțin grave, de autonomie personală, profesională sau socială. Aceasta poate fi reversibilă sau ireversibilă, progresivă sau regresivă.

Handicapul (Mona Lisa Pîslaru, 2020) este un dezavantaj social rezultat atât dintr-o deficiență, cât și dintr-o dizabilitate, care limitează ori chiar nu permite îndeplinirea unui rol într-un context social, cultural, în funcție de vârsta, sexul sau profesia persoanei în cauză.

Mai putem spune că handicapul este, de asemenea, o consecință a barierelor impuse de societate pentru persoana cu nevoi speciale.

Dacă o persoană aflată în scaun cu roțile dorește să se urce într-un autobuz și nu poate să o facă, acest lucru se întâmplă pentru că autobuzul nu este dotat cu o rampă de acces. Lipsa rampei de acces constituie o barieră pentru persoana în cauză, fapt ce o împiedică să meargă unde are nevoie.

Dacă o persoană nevăzătoare se prezintă în secția de votare pentru a-și exercita dreptul, aceasta trebuie să intre în cabina de vot alături de persoana care o însoțește sau de unul dintre membrii comisiei de vot, fiindcă nu poate vota în mod direct din cauza lipsei buletinelor de vot accesibile, adică tipărite în alfabetul Braille. Astfel, caracterul secret al votului este din start anulat.

Lipsa buletinelor de vot accesibile este, așadar, o barieră pentru persoanele nevăzătoare, care sunt limitate în ceea ce privește exercitarea acestui drept.

Concluzionând, putem spune că societatea poate ridica aceste bariere adaptând lucrurile pentru persoanele cu deficiențe, handicapul putând fi astfel măcar ameliorat.

## **Subcapitolul 2. Definirea cerințelor educaționale speciale (CES)**

Această sintagmă face referire la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc., ori ca urmare a unor condiții psiho-afective, socio-economice sau de altă natură (cum ar fi lipsa mediului familial, condiții de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.) care îl plasează pe acesta într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur.

Cerințele educaționale speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau care întâmpină probleme în înțelegerea și valorificarea conținutului învățării, nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară

activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi. Evident că această sintagmă poate avea înțeles pentru fiecare elev în parte, în sensul că fiecare elev este o individualitate și, la un moment dat, într-un domeniu sau altul al învățării, reclamă anumite cerințe educaționale specifice pentru a putea înțelege și valorifica la maximum potențialul său în domeniul respectiv. De exemplu, un școlar care întâmpină dificultăți de învățare la matematică sau fizică, unde sunt necesare, în special, anumite categorii de operații ale gândirii la care este deficitar, poate obține rezultate foarte bune la disciplinele din celelalte arii curriculare, chiar peste media clasei. La fel se poate spune despre un elev coleric sau hiperkinetic care nu-și poate concentra atenția prea mult timp în clasă, dar care poate înțelege cu ușurință conținutul lecțiilor în momentele sale de atenție).

Totuși, termenul „cerințe educaționale speciale” este folosit mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale, unde semnifică necesitatea unor abordări diferențiate și specializate a educației copiilor cu deficiențe, a celor cu afecțiuni neuropsihice, neurofiziologice sau somatice, a celor cu dificultăți de învățare persistente și, mai recent, a celor supradotați (Mona Lisa Pîslaru, 2020).

### **Subcapitolul 3. Definirea dificultăților de învățare**

În literatura de specialitate este folosit și termenul „dificultăți de învățare”. Dificultățile de învățare (A. Gherguț, 2007, apud M. L. Pîslaru, 2020) semnifică un concept care acoperă o gamă foarte largă de manifestări care constituie rezultatul unor combinații atât de complexe de factori, încât este foarte dificil de stabilit o anumită cauză. Chiar și în situațiile în care școlarii prezintă anumite limitări cognitive sau probleme medicale ce le îngreunează învățarea, dificultățile pe care le întâmpină și cerințele educaționale consecutive acestora variază în funcție de atitudinile și așteptările celorlalți. În toate cazurile, sprijinul, cunoașterea și înțelegerea pe care elevii cu dificultăți de învățare le primesc atât acasă, cât și la școală, au un rol important în progresul lor educațional. Majoritatea elevilor din această categorie vor întâmpina probleme legate de abilitățile de citire, scriere și calcul ori de vorbire și limbaj, abilități sociale puțin dezvoltate, dificultăți de ordin emoțional și comportamental. Elevul cu dificultăți de învățare este cel care, deși nu are o deficiență propriu-zisă, nu rezolvă unele sau toate sarcinile învățării școlare. El nu are nevoi speciale semnificative, reclamând numai anumite cerințe educaționale speciale.

Elevul care nu prezintă o deficiență persistentă și semnificativă (intelectuală, fizică sau senzorială), însă întâmpină dificultăți în planul învățării preșcolare și școlare, înregistrând o întârziere evidentă a nivelului achizițiilor școlare este considerat, de regulă, elev cu dificultăți de învățare. Întârzierea poate fi evidențiată prin evaluare pedagogică sumativă, bazată pe programele școlare. Mai departe, rezultatul se raportează la capacitatea sau potențialul individual și la cadrul de referință constituit de capacitățile puse în lucru de majoritatea colegilor de aceeași vârstă, obiectivate în performanțe psihologice și școlare.

#### **Subcapitolul 4. Caracteristici psiho-fizice ale școlarului mic cu CES**

Conform Strategiei naționale privind drepturile persoanelor cu dizabilități „O Românie echitabilă” 2022-2027, aprobată prin hotărârea de Guvern nr. 490/2022, în România erau, la data de 31 decembrie 2020, 857638 de persoane cu dizabilități.

Dintre acestea, la data de 31 decembrie 2021, conform Autorității Naționale pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție, erau, în total, 81131 de copii cu dizabilități.

Dintre aceștia, 2112 erau încadrați în grad de handicap ușor, 20618 în grad de handicap mediu, 10984 în grad de handicap accentuat și 47417 în grad de handicap grav.

La grupa de vârstă 0-2 ani, 592 de copii erau încadrați în grad de handicap ușor, 2807 în grad de handicap mediu, 864 în grad de handicap accentuat și 3271 în grad de handicap grav.

La grupa de vârstă 3-6 ani, 685 de copii erau încadrați în grad de handicap ușor, 6017 în grad de handicap mediu, 2525 în grad de handicap accentuat și 11403 în grad de handicap grav.

La grupa de vârstă 7-13 ani, 520 de copii erau încadrați în grad de handicap ușor, 7057 în grad de handicap mediu, 4517 în grad de handicap accentuat și 20281 în grad de handicap grav.

La grupa de vârstă 14-17 ani, 315 copii erau încadrați în grad de handicap ușor, 4737 în grad de handicap mediu, 3078 în grad de handicap accentuat și 12462 în grad de handicap grav.

Acești copii sunt înscriși fie în învățământul special, fie sunt integrați în învățământul de masă, acest lucru fiind extrem de important, fiindcă în sistemul educațional pot beneficia de terapii compensatorii care, după cum sublinia Mona Lisa Pîslaru (2021), pot corecta ori chiar preveni afecțiunile secundare sau terțiare.

Afecțiunile secundare sau terțiare sunt consecințe ale tulburărilor primare de dezvoltare care, la rândul lor, sunt, așa cum sublinia Mona Lisa Pîslaru (2021), rezultatul direct al lezării organismului sau al funcțiilor sale de bază. Din cauza caracterului lor anatomo-fiziologic, tulburările primare, (Mona Lisa Pîslaru, 2021), sunt mult mai rezistente la acțiunea terapeutic-compensatorie și se tratează pe cale medicală.

Cu cât măsurile de corectare ale afecțiunilor secundare sau terțiare vor fi inițiate mai devreme, cu atât eficiența lor va fi mai mare, îndeosebi în planul prevenirii apariției și a consolidării fenomenelor negative, în acest sens, este important ca inițierea măsurilor respective să nu întârzie atât încât să se piardă perioada optimă de formare a funcțiilor aflate în pericol de a fi afectate (Mona Lisa Pîslaru, 2021).

La copiii cu deficiențe de auz (surzi și hipoacuzici), afecțiunea primară se situează la nivelul analizatorului auditiv, Consecința acesteia fiind existența dificultăților de adaptare, auzul stând la baza formării vorbirii orale, contribuind, alături de vedere, la orientarea în spațiul înconjurător, la controlul activității manuale etc. (Mona Lisa Pîslaru, 2021).

Lezarea totală sau parțială a auzului duce la lipsa capacității de structurare spontană a limbajului verbal și de antrenare în procesul obișnuit al comunicării, aceasta fiind, după cum sublinia Mona Lisa Pîslaru (2021), o tulburare derivată majoră.

Astfel, copilul surd devine și mut. Neabordată de timpuriu în procesul terapiei specifice, surdomutitatea va duce la o serie de întârzieri ale procesului dezvoltării, îndeosebi la nivelul cogniției superioare, copiii cu deficiențe de auz caracterizându-se, adesea, printr-o gândire situațional-concretă excesivă (Mona Lisa Pîslaru, 2021).

La copiii cu deficiențe de vedere (nevăzători și ambliopi) afecțiunea primară se situează la nivelul analizatorului vizual, ceea ce creează mari dificultăți în procesul adaptării, deoarece, prin intermediul vederii, omul se orientează în spațiu, observă lumea înconjurătoare, își controlează și își reglează propriile mișcări, mimica etc. Suprimarea totală sau parțială a văzului, ca afecțiune primară, duce la apariția unor tulburări secundare

ale procesului dezvoltării, îndeosebi la nivelul palierei orientării, al cunoașterii, al autoreglajului psihomotric și comportamental, al trăirilor afective etc. (Mona Lisa Pîslaru, 2021).

În cazul copiilor cu deficiențe mintale, afecțiunea primară este prezentă la nivelul cortexului, îndeosebi prin afectarea dinamicii corticale, iar tulburările secundare, derivate, la nivelul diferitelor paliere ale personalității, mai ales la nivelul cogniției superioare (L. S. Vâgotski și discipolii, apud M. L. Pîslaru, 2021).

Astfel, gândirea lor se caracterizează prin rigiditate, ca urmare a dereglării echilibrului dintre procesele nervoase fundamentale, excitația și inhibiția, și a afectării mobilității acestora.

De asemenea, copiii cu deficiențe mintale se caracterizează prin neputința lor de a se desprinde de concretul direct. Se mai caracterizează și prin capacitatea redusă de transfer, de adaptare la situații noi, prin afectarea funcției semiotice și a capacității de comunicare etc. Vâgotski (apud M. L. Pîslaru, 2021) subliniază că, într-o formă sau alta, într-o măsură mai mică sau mai mare, sunt afectate și alte paliere ale personalității la acești copii, existând o intercondiționare între tulburările inteligenței și cele din sfera afectivității, dar și din sfera volitivă, fapt ce trebuie avut în vedere, în sensul inițierii unor măsuri care vizează cuprinderea corelată a principalelor laturi ale personalității în procesul corectiv-formativ complex.

## CAPITOLUL II. MOTIVAȚIA

### Subcapitolul 1. Teorii ale motivației

De-a lungul timpului, motivației i-au fost atribuite mai multe definiții. Amintim câteva dintre ele:

Motivația (Sillamy, 1996, apud Dorina Sălăvăstru, 2004), reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ”.

După cum spunea Al. Roșea (1943), apud D. Sălăvăstru (2004), „prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”.

Mona Lisa Pîslaru (2020) definește motivația ca fiind „totalitatea imboldurilor interne ale conduitei, fie înnăscute sau dobândite, fie conștiente sau inconștiente, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte care-l stimulează și îl determină pe om să acționeze pentru a le satisface”.

Motivația (Dorina Sălăvăstru, 2004) este cea care face ca organismul să își fixeze anumite obiective și să acționeze spre atingerea acestora. Conform autoarei, orice act de conduită este motivat, chiar dacă omul nu își dă mereu seama de ce face ceva anume.. Niciun act comportamental nu apare de nicăieri și nu se manifestă fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

A nu se confunda motivația cu motivul. Dacă definim motivația ca fiind „o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg”, motivul îl vom defini ca fiind „forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate” (M. Golu, 2000, apud D. Sălăvăstru, 2004).

Motivația învățării (Dorina Sălăvăstru, 2004) se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate al cărei scop este de a conduce la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient.

Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare (mai ales când acestea sunt pozitive) susține eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația.

Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare.

După cum spunea Dorina Sălăvăstru (2004), o analiză a varietății motivelor care stau la baza activității de învățare trebuie să pornească de la piramida trebuințelor, datorată psihologului american Abraham Maslow. Teoria lui Maslow este extrem de cunoscută și a avut un imens succes, deși are o serie de limite. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică, la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei, trebuințele referitoare la realizarea de sine. Modelul ierarhic al trebuințelor umane, elaborat de Maslow, cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- trebuințe fiziologice (trebuința de hrană, de apă, trebuința sexuală, trebuința de odihnă);
- trebuințe de securitate (apărare, protecție, echilibru emoțional);
- trebuințe de iubire și apartenență la grup (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiune);
- trebuințe de stimă de sine (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective);
- trebuințe cognitive (trebuința de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- trebuințe estetice (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);
- trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului potențial (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi autoîmplinirea).

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: trebuințe de deficiență (care apar în urma unei lipse și includ primele patru clase de trebuințe) și trebuințe de creștere sau dezvoltare (care exprimă dorința omului de a avea succes, de a ști, de a-și valorifica aptitudinile și care includ ultimele trei clase de trebuințe). Sistemul lui Maslow presupune o



ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Astfel, dacă trebuințele fiziologice (foamea, setea, trebuința sexuală) sunt satisfăcute, apar alte trebuințe, cele de securitate și confort material (nevoia de apărare, nevoia de a avea o locuință etc). Odată satisfăcut, acest nivel lasă să apară nevoia de afecțiune, de prietenie, care este o trebuință de nivel superior. În felul acesta, pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior.

Psihologul american afirmă că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulțumire și dezvoltă o tensiune plăcută în organism. Deși trebuințele superioare nu sunt vitale pentru organism, ele sunt mai importante pentru subiectivitate, satisfacerea lor îmbogățind sfera spirituală a personalității și mărindu-i performanța socială. Trebuințele superioare dobândesc o oarecare independență funcțională și se impun ca fiind mai semnificative în măsura în care trebuințele inferioare, mai puternice și intense, sunt satisfăcute. Trebuințele de perfecționare, realizare socială, autodepășire, sub imperiul motivației de creștere, se comută progresiv la niveluri de organizare tot mai înalte și se angajează pregnant în creație.

Cea mai înaltă motivație, autoactualizarea, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute.

Maslow (1970, apud D. Sălăvăstru, 2004), a urmărit persoanele autoactualizate, persoane celebre care și-au valorificat în mod excepțional potențialul (B. Spinoza, Th. Jefferson, A. Lincoln, E. Roosevelt, A. Einstein, M. Gandhi) și a descoperit prezența unor seturi de motive, diferite de cele descrise în piramida trebuințelor, pe care le-a numit metamotive. Nivelul metamotivelor este caracteristic persoanelor apte să-și utilizeze calitățile potențiale și să se realizeze independent de context. Maslow a creat și un portret compozit al acestor persoane (care, de altfel, reprezintă o minoritate): capacitatea de a percepe corect realitatea, acceptare de sine și toleranță, spontaneitate în gândire și comportament, focalizare pe probleme, simțul umorului, detașare și independență, rezistență la enculturație, experiențe de vârf, capabile să privească viața în mod obiectiv, foarte creative, preocupate de binele umanității.

Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional. Educatorii trebuie să cunoască faptul că nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum trebuința de a cunoaște și înțelege, trebuința de performanță, dacă nu au fost satisfăcute

trebuințele de deficiență. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil (bine alimentați și odihniți), să se simtă în siguranță, relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur decât în unul tensionat și amenințător. Când în clasă e o atmosferă încordată, singurul lucru așteptat cu toată nerăbdarea este... pauza! Profesorul poate acționa în așa fel încât însușirea cunoștințelor să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici sau cu pedepse. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitatea lui de a rezolva sarcinile școlare, și în felul acesta să aibă o stimă de sine ridicată.

Deși teoria lui Maslow susține că indivizii își satisfac trebuințele în ordine strict ierarhică, de la bază către vârful piramidei, o serie de cercetări (Goebel, Brown, 1981, apud D. Sălăvăstru, 2004), au arătat că nu se poate susține generalizarea acestei teorii. Vârsta și trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce privește prioritățile motivaționale. Pentru tineri, nevoia de realizare este foarte importantă și se dezvoltă mai mult, în timp ce trebuința de prețuire rămâne mai slab exprimată. Scrierile biografice arată, de asemenea, că anumite personalități au o trebuință de realizare atât de puternică, încât nu mai contează nici măcar satisfacerea trebuințelor fiziologice.

Dorina Sălăvăstru (2004) vorbește și despre teoria motivației de realizare. Spune că unul dintre discipolii psihologului H.A. Murray (autorul testului proiectiv TAT), D.C. McClelland (1951), susține că trei sunt motivele fundamentale ale comportamentului uman, și anume: nevoia de realizare (de performanță, de reușită), nevoia de apartenență (de afiliere) și nevoia de putere (de autoritate, de dominație). Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, dar în grade diferite și cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale.

Nevoia de putere exprimă tendința individului de a conduce, de a fi autoritar, de a-și impune voința și dorința ca atenția celorlalți să se focalizeze asupra lui. Indivizii la care nevoia de putere este mare tind să ocupe într-o organizație, într-un colectiv, poziția cea mai înaltă și mai autoritară. Aceștia sunt motivați prin activități ce implică atingerea acestui obiectiv. Există două fețe ale puterii: una negativă, atunci când puterea este utilizată în scop personal, și una pozitivă, atunci când puterea este utilizată în scop social (de exemplu, folosirea poziției deținute într-un colectiv pentru a-l mobiliza în obținerea de succese).

Nevoia de apartenență exprimă dorința individului de a fi acceptat de ceilalți, de a fi iubit, de a se simți integrat într-un grup și de a fi protejat. Indivizii la care domină nevoia de afiliere vor căuta să stabilească noi prietenii, noi contacte sociale, care să le ofere satisfacții.

Nevoia de realizare a fost cel mai intens studiată de o echipă de psihologi conduși de J.W. Atkinson și D.C. McClelland și este definită drept „aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență”. Ceea ce contează pentru subiect este obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social. Pentru a selecta subiecții care au un nivel înalt al trebuinței de realizare, McClelland și echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT. Ei au constatat că nevoia de realizare (de reușită) se intensifică atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri.

Atkinson și McClelland au supus nevoia de realizare unui proces de formalizare și au arătat că intensitatea acestei motivații este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reușitei (așteptarea cu privire la reușită) și atractivitatea performanței. Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentei), dar și de probabilitatea reușitei.

Persoanele la care nevoia de realizare este ridicată au, în general, următoarele caracteristici: sunt realiste; caută mai ales sarcini de dificultate medie, pentru a fi sigure de succes; disting clar situațiile pe care le pot controla și cele pe care nu le pot controla; au capacitatea de a amâna momentul recompensării; au nevoie să cunoască rezultatele acțiunilor lor și cum au fost ele apreciate. Datele obținute de McClelland au arătat că femeile sunt mai puțin motivate de nevoia de realizare decât bărbații. Pentru a explica această tendință, Horner a introdus conceptul de „teamă de succes”, argumentând că femeile au tendința să evite succesul, întrucât societatea nu valorizează pozitiv (în baza stereotipurilor de gen) succesul feminin. McClelland a încercat să arate că, la tineri, nevoia de realizare este puternic condiționată de dezvoltarea economică a societății, dar și de statutul socioeconomic al familiilor din care provin.

## **Subcapitolul 2. Componente ale motivației**

După cum spunea Mona Lisa Pîslaru (2020), componentele motivației sunt:

### **1. Trebuintele**

La nivelul ființei umane, există o varietate de motive cu structuri și roluri diferențiate care apar treptat de-a lungul vieții și apoi formează constelații motivaționale bogate, complexe și eficiente. Printre acestea, trebuințele sunt unele dintre cele mai importante structuri motivaționale. Trebuințele se manifestă primele după naștere și evoluează continuu de-a lungul vieții. Ele semnalizează, în plan subiectiv, un anume dezechilibru organic sau psihic, generează o stare de alertă inițială, care însă nu este deocamdată suficientă pentru a-l pune pe om în mișcare. Când dezechilibrul crește, trebuința atinge o asemenea intensitate încât devine impulsul capabil să declanșeze activitatea de restabilire a echilibrului. Sub influența impulsului (trebuințe suficient de intense) se formează intenția de a acționa dar care poate rămâne doar atât dacă nu se constată că în ambianță sunt obiecte și condiții ce pot satisface trebuințe (adică au valență pozitivă).

Dacă există condiții, atunci se definește tendința de a acționa asupra elementelor din ambianță (cu valență pozitivă) și trebuința devine motiv în adevăratul sens al cuvântului; adică declanșează și susține energetic activitatea până când este atins scopul de restabilire a echilibrului organic sau psihic.

După conținutul și geneza lor, trebuințele au fost grupate în două categorii:

- a) primare;
- b) secundare.

Trebuințele primare sunt comune omului și animalului și au rol important în păstrarea integrității ființei și sănătății organice. Ele sunt înnăscute, însă la om satisfacerea lor se realizează într-un mod culturalizat.

La rândul ei, această categorie se clasifică în:

- a) trebuințe biologice sau organice, referitoare la substanțe necesare vieții (hrană, lichide și hormoni);
- b) fiziologice sau funcționale, cum ar fi cele de mișcare, relaxare, explorare a mediului, de apărare.

Aceste trebuințe se activează ciclic și, dacă nu sunt satisfăcute, determină o tensiune psihică din ce în ce mai mare, în timp ce satisfacerea lor duce la calm.

Trebuințele secundare sunt specifice numai omului și se formează treptat în cursul vieții. La rândul lor, au fost grupate astfel:

- a) trebuințe materiale, referitoare la locuință, confort, aparate și instrumente;
- b) spirituale, cum sunt cele de cunoaștere, de autorealizare;
- c) sociale, referitoare la anturaj, acceptare de către grup, comunicare etc.

## **2. Motivele curente ale oricărei activități**

Acestea sunt, așa cum le definește Mona Lisa Pîslaru (2020), „cauzele interne ale variațiilor comportamente umane și generează orientarea spre ceva a unei persoane, cât și susținerea energetică necesară îndeplinirii proiectelor și atingerii scopurilor”.

Autoarea mai precizează faptul că, spre deosebire de trebuință care, dacă nu atinge o anumită intensitate, rămâne doar un motiv potențial, motivul direct al unei activități este activ, împinge la acțiune. Motivele curente se pot grupa în: individuale-sociale, inferioare-superioare, minore-majore, egoiste-altruiste., etc.

## **3. Interesele**

Mona Lisa Pîslaru (2020) le definește ca fiind „structuri motivaționale care constau în orientări selective, active și relativ stabile spre obiecte, fenomene, domenii de activitate”.

Conform autoarei, acestea se pot clasifica după mai multe criterii, însă cel mai utilizat este domeniul orientării lor, existând astfel interese tehnice, științifice, literare, artistice, sportive, politice, creatoare etc.

## **4. Convingerile**

Mona Lisa Pîslaru (2020) le definește ca fiind „idei adânc implantate în structura personalității, puternic trăite afectiv, care se impun cu necesitate și stimulează puternic activitatea, pozițiile personale, opiniile etc.”

Uneori, convingerile pot fi atât de puternice, încât îi împing pe oameni la acțiuni care le pot pune în pericol viața. Au fost oameni care au murit pentru convingerile lor. Ele se manifestă atunci când este vorba de a opta pentru ceva semnificativ, a alege între bine și rău, frumos și urât, drept și nedrept, etc. Sunt susținute de valori, judecăți morale și certitudini intelectuale. Sunt considerate idei forță. Susțin activități foarte importante. Cine are convingeri ferme și constante, are condiții interne superioare pentru orientare în viața și pentru autoreglare (Mona Lisa Pîslaru, 2020).

Exemple de oameni care au murit pentru convingerile lor sunt cu miile, de la vechii creștini, persecutați de romani pentru credința lor, până la cei care au murit în închisorile comuniste după chinuri grele, căci nu au vrut să accepte regimul.

### **5. Idealul de viață**

Mona Lisa Pîslaru (2020) îl definește ca fiind un „tip de motiv care constă în proiectarea în imagini și idei cu privire la propria devenire, pornind de la posibilitățile prezente ale respectivei persoane și de la condițiile oferite de societate”.

Lipsa de ideal poate fi cauza risipirii capacităților și energiei de care dispune fiecare. De aceea, preocuparea pentru a-i ajuta pe tineri să-și proiecteze propria viață înseamnă a le oferi un ajutor major pentru dezvoltarea personală (Mona Lisa Pîslaru, 2020).

## **Subcapitolul 3. Formele Motivației**

Mona Lisa Pîslaru (2020) grupează formele motivației astfel:

- a) motivația pozitivă și motivația negativă;
- b) motivația intrinsecă și motivația extrinsecă;
- c) motivația afectivă și motivația cognitivă.

Motivația pozitivă și motivația negativă se referă la tonalitatea afectivă a motivelor, respectiv și la sursa formării lor.

Motivația pozitivă este produsă de stimulări periodice cum ar fi laude, încurajări, recompense și are efecte pozitive asupra activităților pe care le determină.

Motivația negativă este rezultatul amenințărilor, pedepselor și blamărilor, acestea fiind cele care declanșează comportamente de retragere, de evitare.

Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă se diferențiază după legătura cu însuși conținutul activității pe care o va realiza omul.

Motivația intrinsecă sau directă este cea care se satisface prin însăși desfășurarea acelei activități. De exemplu, un astfel de motiv intrinsec este plăcerea pentru joc. Acesta îi face pe copii să se implice puternic, să se joace fără să simtă niciun fel de oboseală. Motive

intrinseci, cum sunt curiozitatea epistemică sau interesul cognitiv, se satisfac prin însăși activitatea de învățare. Ele întrețin permanent atenția și activează gândirea așa încât învățarea devine eficientă și se obțin rezultate foarte bune.

Motivația extrinsecă sau indirectă nu este legată de conținutul activității, ci aceasta este numai mijlocul satisfacerii acestor motive. Un copil care învață pentru că i s-a promis un cadou va fi motivat indirect pentru a depune eforturile corespunzătoare. Nu-i va face plăcere și, adesea, îi va fi foarte greu. Tânărul care își va alege un loc de muncă doar pentru că are salariu bun va fi indirect motivat, îi va fi foarte greu să desfășoare acea activitate și s-ar putea să fie nefericit.

Prin urmare, cea mai bună motivație pentru o activitate este cea intrinsecă, însă cea extrinsecă poate fi asociată cu prima și astfel crește nivelul general al stimulării și al susținerii energetice.

Motivația afectivă este determinată de nevoia omului de a se bucura de iubirea și aprobarea celorlalți pentru ceea ce face. Un elev mic poate învăța motivat de dorința lui de a păstra dragostea părinților săi. Un elev de liceu poate să elaboreze un referat de literatură pentru a răspunde așteptărilor profesorului și a păstra admirația lui.

Motivația cognitivă este legată și își are sursa în activitatea de cunoaștere a omului și se satisface prin aceasta. Formele tipice de motivație cognitivă sunt: curiozitatea epistemică, interesul cognitiv, nevoia de stimulare senzorială, de percepere, etc.

#### **Subcapitolul 4. Optimum motivațional**

După cum spunea Mielu Zlate (2000), motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului. Din perspectiva diferitelor forme ale activității umane (joc, învățare, muncă, creație) faptul interesant este valoarea motivației și eficiența ei propulsivă, în acest context problema relației dintre motivație și performanță având nu numai o importanță teoretică, ci și una practică.

Conform aceluiași autor, relația dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de dus la bun sfârșit.

Cercetările psihologice au arătat că în sarcinile simple (repetitive, rutiniere, cu componente automatizate, cu puține alternative de soluționare) pe măsură ce crește intensitatea motivației, crește și nivelul performanței. În sarcinile complexe însă (creative, bogate în conținut și în alternative de rezolvare) creșterea intensității motivației se asociază, până la un punct, cu creșterea performanței, după care aceasta din urmă scade. Se întâmplă așa, fiindcă în sarcinile simple, existând unul, maximum două răspunsuri corecte, diferențierea lor se face cu ușurință, nefiind influențată negativ de creșterea impulsului motivațional. În sarcinile complexe, prezența mai multor alternative de acțiune, îngreunează acțiunea impulsului motivațional, intensitatea în creștere a acestuia fiind nefavorabilă discriminării, discernământului și evaluărilor critice.

Eficiența activităților (Mielu Zlate, 2000) depinde însă nu numai de relația dintre intensitatea motivației și complexitatea sarcinii (care poate fi o sarcină de învățare, de muncă sau de creație), ci și de relația dintre intensitatea motivației și gradul de dificultate al sarcinii cu care se confruntă individul. Cu cât între mărimea intensității motivației și gradul de dificultate al sarcinii există o mai mare corespondență și adecvare, cu atât și eficiența activității va fi asigurată. În contextul acesta, a apărut în psihologie ideea acestui optimum motivațional, adică a unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor așteptate. Este vorba despre legea stabilită de psihologii Robert M. Yerkes și John Dillingham Dodson în anul 1908, conform Wikipedia.

De optimum motivațional putem vorbi în două situații:

a) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect de către subiect, în acest caz optimum motivațional înseamnă relația de corespondență, chiar de echivalență între mărimile celor două variabile. În cazul în care dificultatea sarcinii este mare, înseamnă că este nevoie de o intensitate mare a motivației pentru realizarea ei. Dacă dificultatea sarcinii este medie, o motivație de intensitate medie este suficientă pentru soluționarea ei etc.

b) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) incorect de către subiect, în acest caz, ne confruntăm cu două situații tipice: fie cu subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu supraaprecierea ei. Prin urmare, subiectul nu va fi capabil să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii, într-un caz, el va fi submotivată, va acționa în condițiile unui deficit energetic, ceea ce va duce în final la nerealizarea sarcinii, în cel de-al doilea caz, subiectul este supramotivat, activează în condițiile unui surplus energetic care l-ar putea dezorganiza, stresa, l-ar putea face să-și consume energiile chiar



înainte de a se confrunța cu sarcina. Când un elev tratează cu ușurință sau supraestimează importanța unei teze sau a unui examen va ajunge la același efect, Eșecul. În aceste condiții, pentru a obține un optimum motivațional este necesară o ușoară dezechilibrare între intensitatea motivației și dificultatea sarcinii. De exemplu, dacă dificultatea este medie, însă este apreciată (incorect) ca fiind mare, atunci o intensitate medie a motivației este suficientă pentru realizarea ei (deci o ușoară submotivare). Dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este considerată (tot incorect) ca fiind mică, o intensitate medie a motivației este de ajuns (deci o ușoară supramotivare). Optimum motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc sub diferite forme. De exemplu, după multe eșecuri într-o sarcină dificilă, subiectul se va apuca să ducă la bun sfârșit scopuri mai simple, mai ușoare. De asemenea, agresivitatea unui copil față de tatăl său poate fi înlocuită cu agresivitatea față de un partener de joacă. Substituirea presupune o convertibilitate a energiei motivaționale, dar și alte modalități comportamentale precum abandonul sau neglijarea unui obiect în favoarea altuia nou, interesant. Deplasarea substitutivă a motivației implică restructurarea întregului sistem cognitiv al individului. Important este și fenomenul de perfecționare a structurilor motivaționale, individul urmărind nu numai realizarea unui scop, ci și a unui grad de perfecțiune în activitatea desfășurată. El tinde spre depășirea stadiului atins, spre progres, în sfârșit, fenomenul diferențierii structurilor motivaționale, realizat atât în plan orizontal (bazat pe trecerea de la un obiect la altul), cât și în plan vertical (unul și același obiect urmărit la diferite niveluri de perfecțiune) exprimă și mai pregnant dinamica structurilor motivaționale (Mielu Zlate, 2000).

## **PARTEA A II-A**

### **CAPITOLUL III. OBIECTIVELE, IPOTEZA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII**

#### **Subcapitolul 1. Introducere. Scurt istoric al pandemiei de COVID-19 în România**

Conform Wikipedia, infecția cu virusul SARS COV-2, așa cum mai este numit acest coronavirus, a apărut în decembrie 2019 în orașul Wuhan, China, de unde s-a propagat în majoritatea provinciilor chineze, iar mai apoi în majoritatea țărilor din lume, provocând o pandemie.

Inițial, în țara noastră au fost confirmate numai cazuri de import din Italia la persoanele venite din această țară sau care au avut contact cu o persoană venită de acolo. O sursă importantă a infecției în România erau persoanele venite din afară care nu se autoizolau la domiciliu sau care mințeau că nu fuseseră într-o zonă afectată de infecția cu COVID-19.

Conform aceleiași surse, în contextul evoluției situației epidemiologice pe teritoriul României, determinată de răspândirea COVID-19, Președintele României, domnul Klaus Iohannis, a decretat la data de 16 martie 2020 instituirea stării de urgență pe teritoriul României pentru 30 de zile, aceasta fiind prelungită la data de 14 aprilie 2020 cu încă 30 de zile. Pe 19 martie, Parlamentul a adoptat decretul emis de domnia sa.

În contextul scăderii numărului de cazuri de îmbolnăvire cu COVID-19, Președintele a promulgat la data de 15 mai 2020 legea privind instituirea stării de alertă pe teritoriul României pentru 30 de zile. Această stare de alertă avea să facă parte mult și bine din viața noastră, până la începutul lui martie 2022.

Pe data de 22 martie 2020 au fost confirmate primele 3 decese, conform sursei menționate. Era vorba de 3 pacienți cu vârstele de 67, 70 și 74 de ani. Toți 3 aveau boli preexistente. Cel de 67 de ani a murit la Craiova, cel de 74 de ani la București, iar cel de 70 de ani la Iași.

Din data de 22 martie 2020, dată la care au fost înregistrate primele decese, numărul persoanelor decedate crește în fiecare zi, cea mai neagră zi fiind 2 noiembrie 2021 cu 591 decese înregistrate, mai precizează sursa.

Acea zi de 16 martie avea să ne schimbe tuturor macazul. Totul fusese închis, iar școlile și universitățile au trecut în sistemul online. Nimic nu mai era ca înainte, era ca și cum cineva ar fi apăsat pe un buton și gata, s-a resetat lumea. Tehnologia a luat complet locul interacțiunii fizice dintre colegi și prieteni, iar declarația pe propria răspundere a ajuns să fie portița prin care se putea ieși pentru scurt timp din casă.

Cu alte cuvinte, ziua de 16 martie avea să marcheze un nou început, un început al cărui sfârșit încă nu îl știm. Nici nu a apucat pandemia să se termine, că s-a și ivit o altă pacoste, războiul cu care, la propriu, suntem vecini.

În următoarele pagini voi prezenta, pe baza discuțiilor avute cu participanții la această cercetare, cum a fost pentru ei acest început și cum le-a influențat motivația școlară.

## **Subcapitolul 2. Obiectivele cercetării**

Obiectiv general: identificarea nivelului motivației de a învăța la copiii din învățământul primar special și integrat înaintea și în timpul stării de urgență.

Obiective secundare:

1. Identificarea nivelului motivației de a învăța la copiii din învățământul primar special și integrat înaintea și în timpul stării de urgență;
2. Identificarea nivelului motivației de a învăța la copiii din învățământul gimnazial special și integrat înaintea și în timpul stării de urgență care erau în învățământul primar în anul școlar 2019-2020.

### **Subcapitolul 3. Ipoteza cercetării**

Această cercetare pleacă de la următoarea ipoteză: copiii din învățământul primar special și integrat au avut nivelul motivației mai scăzut în timpul stării de urgență decât înaintea acesteia.

Variabila independentă este: starea de urgență.

Variabila dependentă este: nivelul motivației de a învăța.

### **Subcapitolul 4. Metodologia cercetării. Eșantion, procedură, aparate și instrumente**

Am realizat cercetarea de față pe un eșantion de 8 copii cu CES din învățământul special și integrat de ambele sexe (4 băieți și 4 fete) cu vârsta cuprinsă între 10 și 14 ani din județele Bacău, Buzău, Constanța, Galați și Satu Mare. La realizarea acestui eșantion am urmărit îndeplinirea următoarelor criterii: prezența cerințelor educaționale speciale și parcurgerea învățământului primar la ora actuală sau în anul școlar 2019-2020.

Ca o limită a cercetării, trebuie să menționez faptul că procesul de randomizare nu a stat la baza alcătuirii eșantionului, subiecții fiind aleși pe baza voluntariatului din rândul prietenilor și cunoscuților. Acest fapt ar putea fi luat drept sursă de eroare, deoarece presupun că subiectul cercetării a fost unul de interes pentru elevii participanți, aceștia acordându-i o atenție specială.

În ceea ce privește consimțământul informat, i-am informat pe participanți despre scopul cercetării și despre aspecte legate de confidențialitate, aceștia și părinții lor dându-și acordul verbal de participare la studiu.

În scopul realizării cercetării, primul pas pe care l-am făcut a fost acela de a lua legătura cu subiecții. Le-am spus despre ce este vorba și ce presupune participarea la studiu; să răspundă la câteva întrebări în legătură cu motivația de a învăța în timpul stării de urgență. De asemenea, le-am adus la cunoștință faptul că discuțiile vor fi înregistrate, aceste

înregistrări urmând a mă ajuta să prelucrez răspunsurile. În cele ce vor fi urmat, voi fi înregistrat convorbirile, urmând a le șterge după realizarea lucrării de față.

Al doilea pas a presupus stabilirea, cu fiecare dintre participanți, a datei și a orei la care să aibă loc discuțiile.

Al treilea pas a fost acordarea efectivă a interviurilor de către participanți. Acestea au fost susținute în perioada 05.03.2023-10.04.2023 atât telefonic, cât și online prin intermediul platformelor Skype și TeamTalk.

Prin interviu se înțelege încercarea de a obține informații de la alte persoane prin întrebări și răspunsuri în cadrul unei convorbiri” (Rotariu și Iluț, apud Victoria Gheorghe, 2021).

Septimiu Chelcea (2004, apud Victoria Gheorghe, 2021) definește interviul de cercetare ca fiind „o tehnică de obținere, prin întrebări și răspunsuri, a informațiilor verbale de la indivizi și grupuri umane, în vederea verificării ipotezelor sau pentru descrierea științifică a fenomenelor socio-umane.”

Victoria Gheorghe (2021) caracterizează interviul de cercetare astfel:

- a) prezența inițiativei și a orientării către un anumit scop din partea intervievatorului (interviul e realizat de o persoană A care obține o informație de la o persoană B, în scopul comunității;
- b) interviul este o întâlnire; a intervieva pe cineva implică un anumit grad de standardizare, o codare a informației, o dirijare a conversației în direcția dorită, însă în același timp este și o experiență interpersonală, un eveniment unic în care sunt implicate și o serie de necunoscute;
- c) interviul este o “improvizație reglată” (Bourdieu, 1980, apud V. Gheorghe, 2021). “Improvizație” pentru că fiecare interviu reprezintă o situație singulară capabilă să producă efecte particulare de cunoaștere. “Reglată” pentru că în vederea producerii acestor efecte de cunoaștere, interviul necesită o serie de adaptări, de intervenții (tehnica intervieării), ceea ce aduce o altă caracteristică;
- d) Caracterul explanatoriu: se construiește pe durata derulării sale; poate să se uite în prezent, însă cu acuitate și în viitor;
- e) Caracterul subiectiv al informației culese (a se vedea punctul a).

Eficiența interviului necesită respectarea condițiilor privitoare la naturalețe, flexibilitate din partea intervievatorului, capabil să susțină asertiv exprimarea completă a faptelor de către interviuat, orientarea lor către aspecte relevante în raport cu obiectivul propus (Victoria Gheorghe, 2021).

În cercetarea educațională ca și în cercetarea sociologică, se utilizează mai multe tipuri de interviu:

- interviuri față în față sau prin telefon (companiile de telefonie mobilă practică frecvent acest interviu), în funcție de genul convorbirii;
- interviuri individuale sau de grup, după numărul subiecților investigați;
- interviuri structurate, semistructurate și nestructurate, după gradul de libertate în formularea întrebărilor. Fiecare din aceste ultime tipuri de interviu prezintă avantaje și dezavantaje, cele structurate presupun o ordine clară și prestabilită a ideilor și întrebărilor, permit orientarea dinainte a interviuatului asupra problemelor ce vor fi discutate, cu posibilitatea formulării prealabile a răspunsurilor și mai multă eficiență în atingerea obiectivelor propuse. Cele nestructurate conferă interviului naturalețe, flexibilitate în trecerea de la o problemă la alta, în funcție de cursul firesc al dialogului, dar există și riscul devierii de la scopul propus, abordarea unor teme adiacente etc. )Victoria Gheorghe, 2021).

După realizarea înregistrărilor, i-am alocat fiecărui participant în calculator un număr de la 01 la 08, în ordinea în care au avut loc discuțiile. De aceea, atunci când voi transcrie parțial sau total în această lucrare răspunsurile date de subiecți, mă voi referi la aceștia utilizând numerele care le-au fost alocate, prin acest mijloc nefăcând nimic altceva decât să respect principiul confidențialității, la care țin foarte mult. Astfel, numai eu și ei vom ști cu adevărat cine a dat un anumit răspuns, căci rezultatele sunt importante, la urma urmei.

Pentru a înregistra discuțiile avute cu participanții, am folosit fie programul Virtual Recorder, atunci când interviurile s-au desfășurat telefonic sau pe platforma TeamTalk, fie funcționalitatea de înregistrare a apelurilor integrată în Skype, atunci când s-au desfășurat pe această platformă.

Două motive au stat la baza hotărârii mele de a alege să utilizez metoda interviului în realizarea acestei cercetări, pe care le voi explica în cele ce urmează.

În primul rând, mi-am dorit să interacționez direct cu subiecții. Chestionarul nu mi-ar fi dat această posibilitate.

În al doilea rând, programele care la ora actuală sunt utilizate în scopul interpretării datelor colectate prin metoda chestionarului, Jamovi și SPSS, nu sunt accesibile (compatibile) cu cititoarele de ecran (screen readers) (cu ajutorul cărora noi, persoanele cu deficiențe vizuale, putem folosi tehnologia. În cele ce urmează, voi da o definiție simplă și proprie a cititorului de ecran și voi explica ce înseamnă această inaccesibilitate, pentru a se înțelege mai bine despre ce este vorba.

Mai întâi însă, trebuie să plecăm de la ceea ce cunoaștem, și anume de la faptul că un sistem de calcul are două componente mari și late: componenta hardware și componenta software.

Componenta hardware reprezintă totalitatea componentelor fizice ale unui sistem de calcul, adică tot ceea ce poate fi atins (unitatea centrală, monitorul, tastatura, mouse-ul, procesorul, hard disk-ul etc.).

Componenta software reprezintă sistemele de operare (Windows, Linux, Android, IOS etc.) și toate celelalte programe pe care le folosim (Winamp, Word, Excell etc.), pe care nu putem pune mâna. La urma urmei, toate programele sunt un ocean de algoritmi.

Cititorul de ecran face parte din componenta software. Nu este nici mai mult, nici mai puțin decât un program care interpretează textul afișat pe ecran și îl redă fie prin intermediul unei sinteze vocale cu care vine la pachet, fie prin intermediul unui afișaj (display) Braille conectat la calculator prin USB.

Întrucât nimic nu este perfect, faptul că nu toate programele din lumea asta pot fi folosite cu un cititor de ecran este de la sine înțeles. Este o consecință a imperfecțiunii. Există mereu loc de mai bine, însă perfecțiunea absolută nu poate fi atinsă.

Pentru ca un program să fie incompatibil cu un cititor de ecran, trebuie ca screen reader-ul să nu poată citi tot sau chiar deloc ceea ce se afișează în acel program. Dacă cititorul de ecran nu poate da informații cu privire la ceea ce se întâmplă în acel program, utilizatorul nu poate interacționa cu interfața programului, adică nu poate ajunge acolo unde își dorește pentru a da click. Dacă utilizatorul nu poate ajunge utilizând tastatura cu tastele de navigare Tab și cele patru săgeți acolo unde își dorește, atunci e o problemă.

Utilizatorul de screen reader face totul din tastatură, lipsindu-se complet de mouse. Interacțiunea cu cititorul de ecran se realizează prin utilizarea tastelor și a combinațiilor (scurtăturilor) de taste (hotkeys/keystrokes). La nevoie însă, el poate folosi, să-i spunem, mouse-ul virtual, o funcționalitate integrată în mai toate cititoarele de ecran existente la ora

actuală, prin intermediul căreia poate duce cursorul mouse-ului acolo unde își dorește apăsând niște combinații de taste care simulează mouse-ul fizic. Această funcționalitate nu are un nume comun, în fiecare screen reader fiind denumită în diferite feluri. În JAWS (Job Access With Speech) și în NVDA (Nonvisual Desktop Access), două dintre cele mai cunoscute cititoare de ecran la ora actuală pentru sistemul de operare Windows, această funcționalitate poartă denumirea de JAWS Cursor, respectiv Object Navigation. Dacă nici cu această funcționalitate utilizatorul nu poate interacționa cum trebuie, atunci problema este și mai mare. Putem vorbi deja de un program complet inaccesibil.

În această situație se află Jamovi și SPSS, în care aspectul grafic are multe de spus, de aceea am optat pentru metoda interviului.

Interviul este alcătuit din 9 întrebări pe care le-am conceput eu însumi. Mi-am dorit să aflu de la participanți cum a fost pentru ei starea de urgență, cât de motivați au fost să învețe în acea perioadă, dacă motivația lor s-a reflectat în rezultatele școlare și cum cred ei că ar trebui să fie ajutați pentru a depăși cu ușurință situații precum aceasta.



## CAPITOLUL IV. REZULTATELE CERCETĂRII

În cadrul interviului de cercetare, subiecților le-au fost adresate următoarele întrebări:

1. Cum a fost pentru tine starea de urgență?
2. Cum ai resimțit trecerea bruscă în sistemul online?
3. Ai fost mai motivat să înveți în această perioadă decât înainte? Dacă da, ce te-a motivat?
4. În cazul în care erai slab motivat, cum găseai puterea de a face față provocărilor? Cum îți îndeplineai sarcinile școlare?
5. Făceau ceva domnii profesori ca să te motiveze să înveți? Dacă da, ce anume?
6. Familia făcea ceva în acest sens?
7. Care a fost cel mai greu moment pe care l-ai trăit în această perioadă? Ce anume te-a marcat?
8. Slaba ta motivație de a învăța, dacă ai avut așa ceva, s-a reflectat în rezultatele școlare?
9. Cum crezi că ai putea fi ajutat ca pe viitor să gestionezi mai ușor situații precum aceasta?

În ceea ce privește prima întrebare, un participant a perceput starea de urgență ca fiind ceva nou și ciudat, altul a perceput-o ca fiind încântătoare și plină de provocări, iar altul ca pe o vacanță prelungită. Pentru restul de 5 participanți însă, starea de urgență a fost dificilă, obositoare și frustrantă. Totuși, cu toții au fost de acord că în această perioadă au fost dezorientați, fiindcă nu știau cum urma să se desfășoare lucrurile. Numai unul dintre cei pentru care starea de urgență a fost dificilă a spus că s-a adaptat rapid la situație.

Subiectul 08: „Mi s-a părut ceva neașteptat, n-am crezut că o să fie chiar așa de stricte măsurile. Mi s-a părut frustrant, pentru că era foarte strict totul; nu aveam voie să ne întâlnim, eram foarte închiși, izolați... nu, nu prea a fost OK.”

Subiectul 07: „A fost super aiurea, pentru că tot auzeam la televizor COVID, COVID, chestii<sup>1</sup>, școală online... a fost nașpa, pentru că nu prea îți mai găseai motivație.”

Subiectul 03: „Oh, a fost destul de dificilă, având în vedere că nu eram familiarizată cu Classroom, Meet și alte platforme. Noi am făcut pe Meet, Classroom și toată suita Google.

---

<sup>1</sup> Se referea la decesele provocate de acest virus.

Ideea e că eu nu știam cum se folosesc treburile astea și pe vremea aia nu erau accesibile cu cititoarele de ecran.”

Subiectul 05: „Pentru mine a fost ceva obositor. Nu aveam pauze și programul era foarte... nu se respecta.”

Subiectul 02: „La început a fost dificil, pentru că nimeni nu știa despre ce e vorba și cum o să se desfășoare lucrurile pe mai departe, dar am fost una dintre persoanele care s-a adaptat foarte repede și nu mi s-a mai părut atât de complicat, ba dinpotrivă, în anumite situații am avut senzația că e mult mai ușor să facem lucrurile de acasă și totodată mă gândeam că pe mine nu o să mă afecteze... în momentul respectiv nu simțeam că mă afectează atât de tare, dar mai târziu efectele s-au văzut.”

În cazul trecerii bruște în sistemul online, pentru un respondent a fost interesantă. În cazul altui participant, schimbarea în sine nu a avut un impact pe termen scurt, întrucât acesta și în sistemul fizic folosea calculatorul, însă i-a lipsit interacțiunea fizică cu ai săi colegi. Pe termen lung, din copilul care își dorea să iasă zi de zi din casă și făcea acest lucru, a ajuns să se obișnuiască cu situația, să nu mai simtă atât de mult nevoia de a ieși din casă.

Un alt participant la cercetarea de față a spus că trecerea bruscă în sistemul online nu a avut un mare impact, singura diferență făcând-o schimbarea mediului de lucru, însă faptul că trebuia să țină camera deschisă era lucrul care nu-i plăcea. Îi crea un mare disconfort.

Pentru alt subiect, trecerea în sistemul online a avut drept consecință pozitivă simplificarea procesului de primire/predare a temelor și a celorlalte conținuturi didactice.

Pentru restul de 4 subiecți, trecerea în sistemul online a fost dificilă.

Subiectul 07: „A fost dificilă, pentru că la început nu mă puteam obișnui să mă trezesc dimineața devreme, acasă fiind, să intru la ore. Îmi era greu să mă conectez, mai ales că aplicațiile nu erau accesibile cu cititoarele de ecran.”

Subiectul 08: „Nu mi s-a părut OK, pentru că orice coleg care intra primul pe aplicație le putea opri microfoanele celorlalți. Abia am așteptat să se revină la normal.”

Subiectul 05: „Nu mi-a plăcut, pentru că nu suportam ideea de a ține camera deschisă, iar la ore nu aveam posibilitatea să scriu și făceam foarte multe exerciții la matematică oral.”

Pe parcursul discuțiilor avute cu participanții, toți, inclusiv cei pentru care trecerea în sistemul online nu a avut un mare impact, au afirmat că le-a lipsit interacțiunea fizică cu

colegii lor. Pentru ei, nu schimbarea în sine a fost problema, ci efectele care, așa cum am văzut mai sus, și acum se simt.

În ceea ce privește cea de-a treia întrebare, 6 din 8 respondenți au afirmat că erau mai motivați să învețe înainte de starea de urgență decât în timpul acesteia. Ceilalți doi participanți au afirmat că aveau mai mult timp la dispoziție să învețe în starea de urgență, ceea ce i-a motivat mai mult.

La cea de-a patra întrebare, răspunsurile participanților care au fost slab motivați în starea de urgență au fost variate. Au spus că își găseau cu greu puterea, cheful de a se apuca de lucru, însă fie gândul că vor veni pauzele, că după ore vor face ceea ce le place, ori pur și simplu ideea de a nu lua un calificativ slab le dădea puterea să meargă mai departe. Cu aceste gânduri își îndeplineau sarcinile școlare.

Pe parcursul acestei perioade, majoritatea participanților au primit sprijin moral din partea cadrelor didactice și a familiilor lor, fapt ce reiese din răspunsurile pe care le-au dat la a cincea și a șasea întrebare. Numai doi subiecți au spus că profesorii nu făceau nimic pentru a-i motiva.

Subiectul 04: „Nu făceau nimic, n-aveau ce să facă.”

Subiectul 05: „Nu, ci din contră, făceau orele mai complicate.”

Sprijinul familiei a fost sub diferite forme, de la crearea condițiilor de participare la orele online și asistența acordată în cadrul acestora, până la încurajare, spunându-le că totul va fi bine.

La cea de a șaptea întrebare nu este nimic de cuantificat. Răspunsurile participanților sunt o ilustrație în cuvinte pentru posteritate a momentelor care ne-au marcat pe noi toți cei care am trăit această perioadă. Poate că peste decenii și veacuri cineva va găsi lucrarea de față în arhivele universității, descoperind astfel o bucățică de istorie a unui trecut îndepărtat pentru el.

Subiectul 01: „Cel mai greu moment a fost atunci când unul dintre colegii mei ne-a trimis un mesaj în care ne-a spus că are virusul și toți ne gândeam că uite, mă, el are și dacă se întâmplă să luăm și noi sau dacă i se întâmplă lui ceva, adică a fost într-un fel frica aia... îl are el, înseamnă că virusul e lângă noi. Era mult mai reală chestia asta.”

Subiectul 02: „Eram obișnuită să ies din casă și dintr-o dată nu s-a mai întâmplat acest lucru, asta m-a marcat.”

Subiectul 03: „Cel mai greu moment pe care l-am trăit în această perioadă a fost cel în care am fost descurajată și în care mi s-a zis "nu suntem școală specială, descurcă-te". Mi-a fost foarte greu să trec mai departe.”

Subiectul 04: „Simțeam nevoia să mă văd cu oamenii și nu puteam, atunci am simțit că e cel mai greu. Voiam să ies cu prietenii, să stăm, să ne vedem, să cântăm... să stai închis forțat în casă, între patru pereți, ăsta a fost cel mai greu lucru.”

Subiectul 05: „Îmi era foarte greu să suport să nu mai ies din casă și, pe de-asupra, am luat și primul insuficient din pandemie.

Subiectul 07: „Din punctul meu de vedere, cel mai greu moment din această perioadă a fost faptul că nu puteam ieși din casă. Nu mă puteam întâlni cu colegii.”

Subiectul 08: „M-a marcat foarte tare faptul că n-am putut să facem un eveniment de sfârșitul clasei a IV-a și că n-am reușit cumva să ne luăm rămas bun de la doamna învățătoare. Mi-a părut foarte rău că fix atunci am plecat foarte repede acasă și n-am mai făcut nimic.”

În ceea ce privește cea de-a opta întrebare, 5 din 6 subiecți care au fost mai puțin motivați să învețe în starea de urgență decât înainte de aceasta au afirmat că slaba lor motivație s-a reflectat în rezultatele școlare. Dintre aceștia, numai unul a spus că a avut rezultate mai bune la învățătură.

Prin intermediul ultimei întrebări a acestui interviu i-am invitat pe respondenți să își exprime opinia cu privire la modul în care ar putea fi ajutați ca pe viitor să gestioneze mai ușor situații precum aceasta.

Subiectul 08: „Să ni se explice mai mult, să știm ceva concret despre pandemie dacă ar mai fi situații din acestea. Unii spuneau despre vaccin că e OK, alții că nu e... ne-au derutat de tot, n-am mai știut ce să credem. Cumva, să fie ceva concret.”

Subiectul 07: „Cred că o chestie care ne-ar putea ajuta ar fi să fim informați din timp, să trecem ușor-ușor la restricții și cumva să găsească ei o metodă pentru a adapta oamenii.”

Subiectul 06: „Nu știu dacă este o modalitate care ar putea fi de ajutor.”

Subiectul 05: „Un program flexibil, adică nici să țină toată ziua orele, dar nici fără nicio pauză.”

Subiectul 04: „Eu nu prea vreau să mai găsesc soluții, pentru că, mai nou, îmi este ușor să mă adaptez la pandemii și la situații de genul. Aș încerca să-i fac pe ceilalți, în cazul în care, să zicem, voi avea și eu ore online cu copiii pe viitor, deși nu știu ce să zic, aș face activități mai interesante, ca să îi fac să uite că e o situație de urgență sau o pandemie, sau că suntem "sechestrați" de COVID"... să-i fac să fie și ei adaptați.”

Subiectul 03: „Ar trebui ca în loc de discursurile alea goale de genul "stați în casă", "fiți uniți", "bla-bla-bla", "ajutați-vă între voi" și așa mai departe, pe mine, ca persoană cu dizabilități, mai tare m-ar încălzi, să zic așa, dacă n-aș mai primi refuzuri, dacă mi s-ar accesibiliza documentele, dacă aș fi întrebată de fiecare dată ce am nevoie și... OK, fiind integrată într-o școală de masă, îți dai seama că nu e de datoria profesorilor să facă lucrul ăsta strict pentru mine și așa mai departe și, gândește-te că au clase mult mai mari. În generală sunt clase de treizeci și ceva de elevi. Însă, problema e că nu poți să-i scuzi. Ar trebui să-și dedice mai mult timp și mai multe resurse și, și eu la rândul meu ar trebui să fiu ajutată să învăț cum să îi învăț, practic, și să învăț să mă descurc mai bine cu navigarea prin obiecte<sup>2</sup>, cu textul extras din imagini<sup>3</sup> și așa mai departe, să învăț mai multe tehnici de a-mi accesibiliza și ușura munca.”

Subiectul 02: „Cred că este importantă deschiderea din partea tuturor.”

Având în vedere rezultatele prezentate mai sus și ținând cont mai ales de răspunsurile oferite de subiecți la cea de-a treia întrebare, care este întrebarea cheie a interviului, ipoteza prezentată în subcapitolul 3 al capitolului III, conform căreia copiii din învățământul primar special și integrat au avut nivelul motivației mai scăzut în timpul stării de urgență decât înaintea acesteia, este validată.

---

<sup>2</sup> O funcționalitate a cititoarelor de ecran despre care am vorbit pe la sfârșitul subcapitolului 4 al capitolului III, atunci când am explicat ce înseamnă incompatibilitatea programelor cu cititoarele de ecran.

<sup>3</sup> Se referă la OCR (Optical Character Recognition [recunoașterea optică a caracterelor]), o funcționalitate a sistemului de operare Windows bazată pe inteligența artificială, la care cititoarele de ecran pot face apel pentru extragerea textelor din imagini. De reținut faptul că metoda nu este întotdeauna eficientă, calitatea imaginii contează foarte mult. Metoda este complet ineficientă atunci când vine vorba de recunoașterea scrisului de mână.

## PARTEA A III-A

### CAPITOLUL V. CONCLUZII ȘI APRECIERI FINALE

Cercetarea de față a urmărit identificarea nivelului motivației de a învăța la copiii cu CES din învățământul primar special și integrat înaintea și în timpul stării de urgență.

Rezultatele au arătat că pentru majoritatea respondenților starea de urgență a fost dificilă, că motivația de a învăța a fost mai slabă în timpul stării de urgență decât înaintea acesteia, dar și că aceasta s-a reflectat în rezultatele școlare, fapt ce nu face decât să confirme ipoteza cercetării.

De asemenea, cu toții au simțit lipsa interacțiunii fizice cu prietenii și colegii lor, fapt ce poate avea consecințe pe termen lung, efecte care deja se fac simțite în cazul unui participant, cum ar fi lipsa dorinței de a ieși din casă.

Prin întrebările adresate elevilor și prin răspunsurile oferite de aceștia, am reușit să obțin aceste rezultate. În concluzie, obiectivele propuse au fost atinse.

Din aceste rezultate se poate concluziona faptul că trebuie făcut ceva.

În primul rând, ar trebui ca profesorii și mai ales familiile elevilor să stea de vorbă mai des cu ei despre ceea ce îi frământă și să-i ajute să-și depășească greutățile. O încurajare, un sfat bun ori cât mai multe motive de bucurie, fie ele cât de mici, toate acestea sunt mai prețioase decât ne-am putea închipui.

În al doilea rând, ar trebui ca profesorii să facă orele interesante inserând conținut de actualitate sau făcând loc discuțiilor despre subiectele care îi preocupă pe elevi. Într-o posibilă viitoare pandemie, atunci când poate se va trece din nou în sistemul online, cadrele didactice ar putea să le prezinte copiilor momente în care omenirea s-a confruntat cu pandemii precum cea de COVID-19, cea de gripă spaniolă din 1918-1919, cea de ciumă bubonică din 1346-1353 („Moartea neagră”) sau cea cunoscută drept „ciuma lui Iustinian” din 541-542; ce făceau oamenii pentru a se proteja și cum au trecut peste aceste momente de cumpănă în istoria umanității.

Nu în ultimul rând, faptul că elevii dispun de mijloace electronice de acces la informații poate fi folosit în favoarea actului didactic. Pentru acest lucru însă, ar trebui făcută și educație

digitală. Internetul este o resursă imensă de informații, însă trebuie să știm să le selectăm pe cele de care avem nevoie. Nu ar strica să știe elevii ce înseamnă termeni ca „fakenews”, „clickbait” sau „fishing”, tot mai prezenți în viața noastră. Nu tot ceea ce se spune este adevărat, iar mai ales în situațiile de genul celei în care omenirea s-a aflat apar informațiile false și teoriile conspirației.

## BIBLIOGRAFIE

1. Gheorghe, Victoria (2021), „Suport de curs pentru disciplina Metodologia cercetării în științele educației”, FPSE Buzău
2. Pîslaru, Mona Lisa (2020), „Suport de curs pentru disciplina Fundamentele psihopedagogiei speciale”, FPSE Buzău
3. Pîslaru, Mona Lisa (2020), „Suport de curs pentru disciplina Fundamentele psihologiei”, FPSE Buzău
4. Pîslaru, Mona Lisa (2021), „Suport de curs pentru disciplina Educație incluzivă a elevilor cu CES”, FPSE Buzău
5. Sălăvăstru, Dorina (2004), „Psihologia educației”, Editura Polirom, Iași
6. Zlate, Mielu (2000), „Fundamentele psihologiei”, Editura Pro Humanitate, București
7. Hotărârea Guvernului nr. 490/2022 pentru aprobarea Strategiei Naționale privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități „O Românie echitabilă” 2022-2027, publicată în Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 375Bis din 15 aprilie 2022
8. Legea 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, republicată în Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 1 din 3 ianuarie 2008
9. Hotărârea Guvernului nr. 234/2022 privind atribuțiile, organizarea și funcționarea Autorității Naționale pentru Protecția Drepturilor Persoanelor cu Dizabilități, publicată în Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 165 din 18 februarie 2022
10. <https://copii.gov.ro/1/wp-content/uploads/2022/05/situatie-copii-cu-certificate-de-incadrare-in-grad-de-handicap-la-31-12-2021.doc>
11. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19\\_%C3%AEn\\_Rom%C3%A2nia](https://ro.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia)
12. [https://en.wikipedia.org/wiki/Yerkes%E2%80%93Dodson\\_law](https://en.wikipedia.org/wiki/Yerkes%E2%80%93Dodson_law)
13. <https://www.legidiz.ro/legi.html>
14. <https://www.legidiz.ro/hg.html>



