

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**Cu titlu de manuscris
CZU: 373.5.015.3(569.4)(043.3)**

ASLA IBRAHIM

**REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII
MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

PLATON Carolina,
doctor în psihologie,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

Autor:

ASLA Ibrahim

CHIȘINĂU, 2021

© ASLA IBRAHIM, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză și rusă)	4
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
INTRODUCERE	9
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE MOTIVAȚIEI: DIMENSIUNI PSIHOPEDAGOGICE	20
1.1. Delimitări conceptuale ale motivației	20
1.2. Teorii motivaționale cu implicații educaționale	35
1.3. Concluzii la Capitolul 1	51
2. CADRUL CONCEPTUAL AL DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII	54
2.1. Particularități ale motivației învățării în context școlar	54
2.2. Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării	76
2.3. Concluzii la Capitolul 2	87
3. STRATEGII PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL	90
3.1. Coordonata constatativă a motivației învățării la liceenii arabi din Israel	90
3.2. Proiectarea, aplicarea și validarea Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel	104
3.3. Concluzii la Capitolul 3	126
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	129
BIBLIOGRAFIE	133
ANEXE	144
Anexa 1. Ancheta pentru liceenii din clasele a X-XI	144
Anexa 2. Chestionar privind atitudinile liceenilor față de obiectele academice	145
Anexa 3. Chestionar pentru determinarea motivației învățării	146
Anexa 4. Datele brute – profil universal	147
Anexa 5. Datele brute – profil real	149
Anexa 6. Datele brute – profil tehnic	152
Anexa 7. Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil universal	155
Anexa 8. Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil real: fizică-matematică	156
Anexa 9. Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil real: chimie-biologie	157
Anexa 10. Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil tehnic	158
Anexa 11. Strategii de dezvoltare a motivației pentru învățare	159
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	161
CURRICULUM VITAE	162

ADNOTARE

ASLA Ibrahim

Repere psihopedagogice ale dezvoltării motivației învățării la liceenii arabi din Israel

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2021

Volumul și structura tezei. Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 162 surse bibliografice, 11 anexe, 132 pagini text de bază, 23 figuri, 19 tabele.

Cuvinte-cheie: motivație, teorii motivaționale, motivația învățării, profil de studii (universal, real, tehnic), model pedagogic, program de dezvoltare motivațională.

Domeniu de studiu: Științe ale Educației

Scopul cercetării constă în stabilirea cadrului conceptual al motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel și în valorificarea modalităților de dezvoltare a motivației.

Obiectivele cercetării: analiza literaturii de specialitate cu referire la fenomenul studiat în vederea elaborării unor sinteze teoretice relevante cercetării; identificarea particularităților motivației învățării în context școlar; conceptualizarea Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării; determinarea specificului și a rolului motivației învățării la liceenii arabi din Israel; analiza comparativă a motivației învățării în dependență de profilul de studii al liceenilor arabi din Israel; elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Noutatea și originalitatea științifică a tezei sunt obiectivate în: realizarea unei cercetări teoretico-empirice axate pe motivația învățării la liceenii arabi din Israel, conceptualizarea unui *Model pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*; identificarea specificului motivației învățării la liceenii arabi în dependență de profilul de studii: *universal, real, tehnic*; stabilirea *factorilor de influență* a motivației învățării la liceenii arabi; determinarea *atitudinilor* liceenilor față de obiectele planului individual profesional din perspectiva *interesului, importanței înțelegerii* disciplinei de studiu; identificarea motivației *dominante* a învățării la liceenii arabi; configurarea științifică a *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în determinarea fundamentelor teoretico-aplicative încorporate în *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* și manifestate în *specificul* motivației pentru învățare a liceenilor arabi în dependență de profilul de studii – *universal, real, tehnic*, fapt ce a condiționat elaborarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*, asigurând, astfel, *eficientizarea procesului de motivație a învățării* la liceenii arabi din Israel.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de: analiza și sinteza *teoriilor motivaționale*; precizarea conceptelor de *motivație* și *motivație a învățării* din perspectivă psihopedagogică; fundamentarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*; identificarea specificului *motivației învățării* la liceenii arabi în dependență de profilul de studii: *universal, real, tehnic* și manifestat în *factorii de influență, atitudinile liceenilor* și în *dominantele motivaționale ale învățării*.

Valoarea aplicativă a cercetării consistă în: selectarea și validarea unui *set de instrumente* cu ajutorul cărora a fost structurat un sistem de idei privind necesitatea dezvoltării motivației învățării; validarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*; formularea unor *concluzii și recomandări* științifice ce vizează premisele și contextul psihopedagogic al dezvoltării motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin diseminarea rezultatelor obținute pe parcursul cercetărilor teoretice și empirice în cadrul discuțiilor purtate la ședințele Departamentului Științe ale Educației al Universității de Stat din Moldova, în comunicările prezentate la varii conferințe științifice naționale și internaționale, în diverse publicații științifice ale autorului, precum și prin realizarea activităților practice organizate cu liceenii arabi din liceul AL-BUKHARI, orașul Arraba, Israel.

ANNOTATION

ASLA Ibrahim

Psycho-pedagogical landmarks for the development of learning motivation at Arab high schools in Israel

Doctoral Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2021

Volume and structure of the thesis: The thesis consists of an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 162 bibliographic sources, 11 annexes, 132 basic text pages, 23 figures, 19 tables.

Keywords: motivation, motivational theories, learning motivation, study profile (universal, real, technical), theoretical model, motivational development program.

Field of study: Education Sciences.

The purpose of the research is to establish the conceptual framework of the motivation for learning at the Arab high schools in Israel and to capitalize the ways of its development.

The objectives of the research: the analysis of the specialized literature with reference to the studied phenomenon in order to elaborate some theoretical syntheses relevant to the research; identifying the peculiarities of learning motivation in a school context; conceptualizing the Pedagogical model of developing learning motivation; determining the specifics and role of learning motivation in Arab high school students in Israel; comparative analysis of learning motivation depending on the study profile of Arab high school students in Israel; elaboration, implementation and evaluation of the efficiency of the Psychopedagogical program for the development of learning motivation in Arab high school students in Israel.

The novelty and scientific originality of the thesis are objectified in: realising a theoretical-empirical research with reference to the learning motivation of Arab high school students in Israel; conceptualizing a Pedagogical model of developing learning motivation; identifying the specifics of learning motivation in Arab high school students depending on the study profile: universal, real, technical; establishing the factors influencing the learning motivation of Arab high school students; determining the attitudes of high school students towards the objects of the individual professional plan from the perspective of interest, the importance of understanding the study discipline; identifying the dominant motivation for learning Arab high school students; the scientific configuration of the Psychopedagogical Program for the development of learning motivation in Arab high school students in Israel.

The scientific problem solved is the determination of the theoretical-applied foundations incorporated in the Pedagogical Model of the development of learning motivation and manifested in the specific motivation for learning of Arab high school students depending on the study profile – universal, real, technical, which conditioned the elaboration of the Psychopedagogical Program for the development of learning motivation in Arab high school students in Israel.

The theoretical significance of the research is justified by: the analysis and synthesis of classical and modern motivational theories; specifying the concepts of motivation and motivation of learning from the psycho-pedagogical perspective; conceptualization of the Pedagogical model of the development of learning motivation; identifying the particularities of the motivation of learning of Arab high school students; the foundation of the Psychopedagogical program for the development of learning motivation of Arab high school students in Israel as a connection between the psychological and pedagogical elements of motivation formation and optimization.

The applicative value of the research consists in: selection and validation of a set of tools with which a system of ideas on the need to develop learning motivation was structured; validation of the Psychopedagogical program for the development of learning motivation; formulating scientific conclusions and recommendations regarding the premises and the psychopedagogical context of developing the motivation for learning in Arab high school students in Israel.

The implementation of the scientific results was achieved by disseminating the results obtained during the conduct of the theoretical and empirical research, through the discussions within the meetings of the Department of Education Sciences of the State University of Moldova, through the communications at the national and international scientific conferences, as well as the publications and publications. by carrying out the practical activities organized with the Arab high school students from the AL-BUKHARI high school, Arraba city, Israel.

АННОТАЦИЯ

ASLA Ibrahim

Психолого-педагогические основы развития учебной мотивации у арабских лицеистов Израиля.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2021

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, 162 библиографических источников, 11 приложений, 132 страниц основного текста, 23 рисунков, 19 таблиц.

Ключевые слова: мотивация, теории мотивации, учебная мотивация, профиль обучения (универсальный, реальный, технический), теоретическая модель, программа мотивационного развития.

Область исследования: Педагогика

Цель исследования: установить концептуальную основу мотивации обучения в арабских лицеях Израиля и освоить пути ее развития.

Задачи исследования: изучение научных исследований с учетом проблемы мотивации в целом и мотивации обучения в частности; концептуализация теоретической модели развития учебной мотивации; выявление особенностей мотивации обучения в арабских лицеях Израиля; сравнительный анализ мотивации обучения в зависимости от выбранного профиля обучения; разработка и утверждение Психолого-педагогической программы развития учебной мотивации в арабских лицеях Израиля.

Новизна и научная оригинальность диссертации объективированы в: проведении теоретико-эмпирического исследования учебной мотивации арабских старшеклассников в Израиле, концептуализации педагогической модели развития учебной мотивации; выявлении специфики учебной мотивации у арабских старшеклассников в зависимости от профиля обучения: универсального, реального, технического; установление факторов, влияющих на учебную мотивацию арабских старшеклассников; определение отношения старшеклассников к объектам индивидуального профессионального плана с точки зрения интересов, важности понимания учебной дисциплины; определение доминирующей мотивации к обучению у арабских старшеклассников; научная конфигурация Психолого-педагогической программы развития учебной мотивации у арабских старшеклассников в Израиле.

Научная проблема решенная в исследовании состоит в определении теоретико-прикладных основ, заложенных в Педагогической модели развития учебной мотивации и проявляющихся в конкретной мотивации обучения арабских старшеклассников в зависимости от профиля обучения – универсального, реального, технического, что обусловило разработку программы развития учебной мотивации, тем самым обеспечив эффективность процесса учебной мотивации для арабских старшеклассников в Израиле.

Теоретическая значимость исследования оправдана: анализом и синтезом классических и современных мотивационных теорий; уточнением значимости понятий *мотивация* и *учебная мотивация* с психолого-педагогической точки зрения; концептуализацией теоретической модели развития учебной мотивации; выявлением особенностей учебной мотивации арабских лицеистов; обоснованием Психолого-педагогической программы развития учебной мотивации у арабских лицеистов Израиля как взаимосвязь психолого-педагогических элементов формирования и оптимизации мотивации.

Прикладная ценность исследования состоит в: выборе и проверке набора инструментов, с помощью которых была структурирована система представлений о необходимости развития учебной мотивации; валидация Психолого-педагогической программы развития учебной мотивации; формулирование научных выводов и рекомендаций относительно предпосылок и психолого-педагогического контекста развития мотивации к обучению у арабских старшеклассников в Израиле.

Внедрение научных результатов. Результаты полученные в ходе проведения теоретических и эмпирических исследований были обсуждены на заседаниях Департамента педагогических наук Государственного университета Молдовы; представлены в ряде сообщений на национальных и международных научных конференциях, а также в публикациях автоа. Они были применены в ходе проведения практических занятий, организованных с арабскими учащимися лицея АЛ-БУХАРИ, города Арраба, Израиль.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Aproximarea și evitarea față de sarcina de învățare	38
Tabelul 2.1. Combinația celor trei parametri de atribuire	60
Tabelul 2.2. Tipologia elevilor în funcție de motivația pentru succes și de evitarea eșecului	61
Tabelul 3.1. Rezultatele alegerii obiectelor academice importante pentru planul individual profesional	93
Tabelul 3.2. Factorii ce influențează alegerea profilului de studii	94
Tabelul 3.3. Obiectivele învățării liceenilor	95
Tabelul 3.4. Autoaprecierea succesului școlar	96
Tabelul 3.5. Autoaprecierea succesului școlar la obiectele opționale	97
Tabelul 3.6. Factorii ce influențează succesul școlar	98
Tabelul 3.7. Valorile medii ale atitudinii liceenilor față de obiectelor academice	100
Tabelul 3.8. Motivele dominante ale învățării	102
Tabelul 3.9. Rezultatele comparative ale valorilor medii ale motivelor dominante	103
Tabelul 3.10. Direcțiile de activitate realizate în scopul dezvoltării motivației învățării	105
Tabelul 3.11. Program de intervenție psihopedagogică privind stimularea și dezvoltarea motivației	110
Tabelul 3.12. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele <i>cu profil universal</i>	117
Tabelul 3.13. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu <i>profil real</i>	118
Tabelul 3.14. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu <i>profil tehnic</i>	120
Tabelul 3.15. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele <i>universale</i> și <i>cu profil</i> , etapa de evaluare	121
Tabelul 3.16. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele <i>cu profil universal, real și tehnic</i> , etapa de evaluare	123

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Teoria ierarhizării nevoilor (A.Maslow)	28
Figura 1.2. Teoria bifactorială (F.Herberg)	29
Figura 1.3. Schema de acțiune (V.Vroom)	32
Figura 1.4. Modelul integrativ al motivației (A.Maslow, C.Alderfer, F.Herzberg, V.Vroom)	33
Figura 1.5. Relația dintre performanță și intensitatea motivației	51
Figura 2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării	77
Figura 2.2. Factorii ce influențează motivația învățării	78
Figura 3.1. Rezultatele alegerii obiectelor academice importante pentru planul individual profesional	93
Figura 3.2. Autoaprecierea succesului școlar	97
Figura 3.3. Autoaprecierea succesului școlar la obiectele opționale	98
Figura 3.4. Factorii ce influențează succesul școlar	99
Figura 3.5. Motivele dominante ale învățării	102
Figura 3.6. Rezultatele comparative ale valorilor medii ale motivelor dominante	104
Figura 3.7. Schema demersului experimentului formativ	106
Figura 3.8. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu <i>profil universal</i>	118
Figura 3.9. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu <i>profil real</i> ..	119
Figura 3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu <i>profil tehnic</i>	120
Figura 3.11. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele <i>universale</i> și cu <i>profil</i> , etapa de evaluare	122
Figura 3.12. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu <i>profil universal</i> , <i>real și tehnic</i> , etapa de evaluare	123
Figura 3.13. Valorile medii ale grupului de motivații <i>comunicative</i> în dependență de profil	124
Figura 3.14. Valorile medii ale motivației <i>dezvoltare personală</i> în dependență de profil ...	125
Figura 3.15. Valorile medii ale motivației <i>autorealizare</i> în dependență de profil	125
Figura 3.16. Valorile medii ale grupului de motivații <i>profesionale</i> în dependență de profil	126

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare. Perioada în care trăim este una deosebit de complexă. Diversele fenomene sociale, crizele economice din lume se repercutează direct sau indirect asupra școlii ca instituție integrată în sistemul social, asupra procesului educațional pe care aceasta îl desfășoară, asupra felului în care utilitatea educației este percepută de către actorii sociali. În acest context, educația de tip școlar tinde să fie supusă diverselor concepții, viziuni, opinii, schimbări privind reformarea sistemului educațional, sistem despre care se afirmă că nu mai este potrivit pentru contemporaneitate. Or, se modifică substanțial scopul învățării, deoarece problema ridicată ține nu doar de a cunoaște, ci și de a te integra cu succes în activitățile sociale, fapt ce necesită, pe lângă cunoștințe științifice temeinice, și antrenarea tuturor competențelor dobândite, în special, a competenței de a învăța să înveți. Apare un moment extrem de important, și anume: învățarea reprezintă un proces continuu, iar formarea motivației pentru învățare, a capacității și încrederii de a achiziționa o nouă experiență care depășește mediul școlar devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan.

În linii generale, conceptul de motivație reflectă totalitatea motivelor sau mobilurilor, conștiente sau inconștiente, care determină efectuarea unor anumite acțiuni sau realizarea anumitor scopuri. Referitor la persoane, motivația exprimă componenta sau procesul care reglementează angajamentul față de o anumită activitate, determinând declanșarea acestuia într-o anumită direcție cu intensitatea dorită și asigurând continuitatea respectivei activități. Or, motivația este ansamblul forțelor care obligă un individ să acționeze și se referă la anumite acțiuni sau experiențe [1, 3].

În contextul învățării școlare, conceptul de motivație a fost obiectul numeroaselor studii. Au fost depuse eforturi substanțiale pentru a defini și a explica esența acestui concept. În ultimii ani au fost modelate mai multe cercetări referitoare la motivația învățării.

Astfel, motivația învățării este concepută ca o stare dinamică care își are originea în percepția pe care un elev o are despre sine și despre mediul său și care îl încurajează să aleagă o activitate, să se angajeze în aceasta și să persevereze în realizarea ei pentru a atinge un scop. Se subliniază că conceptul de motivație în context școlar conține trei dimensiuni fundamentale: este o stare dinamică, care variază în timp; se măsoară prin angajamentul și persistența elevului în activitățile realizate; depinde de percepțiile elevului despre sine, despre școală și obiectivele acesteia. Motivația învățării este văzută și ca un ansamblu de factori determinanți interni și externi care obligă elevul să se angajeze activ în procesul de învățare, să adopte atitudini și comportamente care conduc la realizarea obiectivelor de învățare. Și cadrele didactice definesc, intuitiv, motivația școlară ca ceea ce îi face pe elevi să asculte cu atenție și să lucreze din greu – definiție considerată

prea vagă pentru a putea studia și, în mod special, influența fenomenul cercetat [129, 154].

Din cele relatate putem conchide că motivația este unul dintre factorii principali în procesul de învățare, are impact pozitiv asupra eficienței activității și dezvoltării personalității. Astfel, devine actuală întrebarea despre ceea ce stă la baza formării motivației pentru învățare și care sunt modalitățile de stimulare și menținere a ei pentru un parcurs școlar optim în cadrul sistemului educațional.

Societatea arabă-israeliană cuprinde aproximativ 20% din populația Israelului. Arabii sunt o minoritate băștinașă în Israel. Or, învățarea eficientă, în general, și cea a liceenilor arabi, în particular, este o problemă actuală la toate nivelurile învățământului secundar. Totodată, managerii instituțiilor de învățământ și cadrele didactice din școlile arabe scot în evidență problema lipsei motivației învățării la toate treptele de învățământ. La debutul adolescenței, uneori chiar mai devreme [2], motivația pentru activitatea școlară scade aproape la toți elevii, devenind o problemă acută la etapa liceală. Această demotivare în raport cu învățarea este determinată de mai mulți factori.

Analizând opiniile liceenilor, se constată că:

- ceea ce se învață nu corespunde cu ceea ce liceenii cred că trebuie să se învețe;
- cunoștințele nu corespund proiectelor liceenilor de viitor;
- condițiile de învățare sunt istovitoare;
- lucrările de examinare, în care rolul întâmplării pare major, generează apariția sentimentului de a nu putea influența viitorul;
- apariția altor necesități redirecționează energia către alte motivații.

În acest context, liceenii se caracterizează prin lipsa interesului pentru studii, a asiduității și a învățării sistematice. De asemenea, liceenilor le lipsește curiozitatea pentru conținuturile predate și competența de a-și planifica eficient învățarea. Toate acestea, de fapt, reflectă lipsa motivației pentru învățare la liceenii care își fac studiile în liceele arabe din Israel, generând consecințe multiple în viitoarea pregătire profesională.

În această ordine de idei, *motivația alegerii temei de cercetare* este justificată de trei categorii de interese: interes personal, interes social și interes științific.

Interesul personal ține de activitatea autorului în calitate de psiholog în liceu, de interacțiunea strânsă cu liceenii, părinții și cadrele didactice, care ne-a permis să identificăm necesitatea evidentă de a examina și explica problema motivației învățării, în general, și cea a motivației scăzute și a efectelor acesteia asupra învățării liceenilor arabi din Israel.

Interesul social este caracteristic, în general, pentru orice societate. Anume societatea va

putea profita de buna pregătire a liceenilor, viitori specialiști, capabili să devină profesioniști de înaltă calificare și să participe la dezvoltarea națiunii și la formarea viitoarelor generații.

Interesul științific se referă la faptul, că la etapa actuală, în literatura de specialitate din Israel, puține cercetări s-au focusat pe abordarea motivației învățării la liceenii arabi. Aceasta în pofida faptului că minoritatea arabă din Israel este una distinctă, unică din punctul de vedere al caracteristicilor etnice și culturale.

Or, în cadrul prezentei cercetări ne-am propus să abordăm probleme cărora li s-a acordat mai puțină atenție până în prezent, orientându-ne spre relevarea reperelor psihopedagogice ale motivației învățării la liceenii arabi din Israel și a modalităților de dezvoltare a ei.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Motivația este un domeniu de cercetare complex și complicat. De mai mulți ani, motivația constituie un domeniu de interes sporit al specialiștilor și obiectul unui număr impunător de investigații. Nici problema motivației învățării nu este una nouă, ea a fost abordată într-un șir de studii pedagogice, psihologice, psihosociale.

Un rol semnificativ în studierea motivației le revine cercetătorilor occidentali: M.K. Alderman [84], M.Blanchette [87], E.Deci [86, 92, 93, 94, 95], M.H. Dembo [96], C.S. Dweck [97, 98, 99], A.J. Elliot [102, 103], J.M. Keller [108], G.P. Latham [109], M.R. Ryan [119, 120, 121], J.Sinoir [124], R.Viau, [125], V.H. Vroom [126, 127], R.J. Wlodkowski [131] și alții. Studiile realizate de ei se referă la o gamă foarte largă și variată de probleme, precum: motivația și performanța, motivația și competența, managementul motivațional, motivația și personalitatea, rolul personalității în dezvoltarea motivației, motivația și strategiile de învățare, sursele de motivare sau demotivare, motivația ca plăcere de a învăța și a preda în context școlar, motivația elevilor cu dificultăți de învățare, autodeterminarea și învățarea, motivația pentru învățare la adulți etc. În cadrul celor relatate, un loc aparte este atribuit fondatorului teoriei motivației și a nevoilor personalității – A.Maslow, care a analizat atât mecanismele, procesele, tipologia motivației, cât și motivația în aspect educațional.

Savanții ruși E.C. Бабурина [133], Л.И. Божович [134], В.С. Ильин [136, 137], А.Н. Леонтьев [140], А.К. Маркова [141], А.В. Маслов [142], Г.А. Карпова [139], Е.В. Сидоренко [144] etc., de asemenea, și-au adus contribuția la cercetarea proceselor motivaționale. În literatura științifică de specialitate, raportată la problematica motivațională, este evidențiată relația dintre nivelul de motivație și succesul învățării, sunt identificate, justificate și validate condițiile psihopedagogice care asigură performanța în procesul de învățare. Este evidențiată, în mod special, problema interesului pentru cunoaștere, care presupune o motivație intrinsecă cognitivă, o nevoie de autocunoaștere, o trebuință conștientizată de a afla, de a cunoaște, de a descoperi.

Analiza publicațiilor la tema dată ale autorilor din Republica Moldova și din România permite evidențierea mai multor abordări în comprehensiunea fenomenului studiat. M.Șevciuc identifică interesele cognitive ale elevilor din ciclul primar [68]; L.Posțan studiază problema motivației învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții [156]; E.Staricov determină condițiile psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic [67]; N.Silistraru examinează rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi [62]; A.Ciobanu-Pilețcaia stabilește bazele științifico-teoretice ale motivației pentru studierea cursului gimnazial de matematică [21]; M.Pruteanu examinează formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar [56]. Relația dintre diversele procese ale motivației, dintre motivație și performanță, dintre motivație și reușita școlară este amplu analizată ca o relație de incluziune și determinare reciprocă de către autorii români V.Pavelcu [51], Șt.Popenici [54], C.Fartușnic [55], Gh.Pop [53], A.Lazăr [38, 39], I.Neașu [45, 46, 47], M.Zlate [71].

Și savanții din Israel au abordat problematica motivațională. Cercetările cu această tematică care au avut drept scop investigarea motivației în legătură cu învățarea s-au referit la: identificarea principiilor motivației pentru învățare – M.Nabil, G.Zoheily [82]; determinarea relației dintre motivație și emoții – M.Bahi, A.Șalabi [74]; cercetarea relației dintre stima de sine și orientarea motivațională a adolescenților arabi din Israel – Ib.Asla [4]; examinarea motivației învățării în mediul de învățare extracurricular – N.Orion [80]; stabilirea elementelor formării motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal – L.Bazel [10, 11]; identificarea influenței contextului psihosocial și pedagogic al învățării asupra motivației studenților arabi, viitoare cadre didactice – B.Jarjoura [36]; motivația cognitivă și relația sa cu motivația învățării – G.M. Zonehli [83]; motivația și învățarea – M.Nabil [82]; motivația pentru realizare – A.Knalifa, M.Latif [77].

Totodată, deși realizările științifice la tema investigației sunt valoroase, totuși, se constată a fi deschise cercetării numeroase aspecte care relaționează cu problemele esențiale ale motivației pentru învățare – unul dintre factorii-cheie pentru succesul învățării. Analiza gradului de elaborare a cercetării problematice referitoare la motivația învățării a permis identificarea următoarelor *contradicții*: a) între recunoașterea rolului determinant al motivației învățării în procesul educațional și lipsa studiilor complexe cu referire la această problemă; b) între obiectivul comunității academice din Israel de a forma elevi motivați pentru învățare și oferta redusă a investigațiilor teoretice și/sau empirice cu privire la particularitățile motivației învățării la liceenii arabi din Israel.

Or, contradicțiile relatate au scos în evidență o problemă majoră a învățământului liceal din Israel, soluționarea căreia este văzută în identificarea caracteristicilor motivației pentru învățare în vederea determinării factorilor predominanți ai dinamicii motivaționale a liceenilor arabi din Israel.

Astfel, **scopul** prezentei cercetări constă în stabilirea cadrului conceptual și empiric al motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel și în valorificarea strategiilor de dezvoltare a motivației.

Scopul enunțat implică realizarea următoarelor **obiective ale cercetării**:

1. Analiza literaturii de specialitate cu referire la fenomenul studiat în vederea elaborării unor sinteze teoretice relevante cercetării.
2. Identificarea particularităților motivației învățării în context școlar.
3. Conceptualizarea Modelului pedagogic al dezvoltării motivației învățării.
4. Determinarea specificului și a rolului motivației învățării la liceenii arabi din Israel.
5. Analiza comparativă a motivației învățării în dependență de profilul de studii al liceenilor arabi din Israel.
6. Elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Pentru a atinge scopul și a realiza obiectivele enunțate au fost formulate următoarele

Ipoteze ale cercetării:

- Elaborarea și implementarea unui *Model pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* va influența dinamica motivațională a liceenilor arabi din Israel.
- Motivația învățării este *funcție a profilului de studii*: există diferențe în manifestarea motivației de învățare de către liceenii arabi din Israel în dependență de profilul de studii ales: universal, real și tehnic.
- Există diferențe în manifestarea motivației la liceenii arabi din Israel care se referă la:
 - *motivele prioritare* ale învățării;
 - *factorii de influență* a învățării;
 - *atitudinile* liceenilor față de obiectele de studiu conform criteriilor *interes, importanță, înțelegere*;
 - *dominantele motivaționale* ale învățării.
- Implementarea unui *Program psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* va avea un impact pozitiv atât asupra succesului școlar al liceenilor, cât și asupra personalității lor.

Repererele conceptuale ale cercetării. Cercetarea a fost realizată în baza concepțiilor, teoriilor, ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei educației, psihologiei vârștelor, sociologiei. Or, drept repere teoretice ale cercetării au servit:

- concepțiile/ teoriile referitoare la esența și evoluția motivației: teoriile motivaționale clasice [142, 147, 148, 150], teoriile motivaționale moderne [126, 127, 157], teoriile motivaționale integrative [151];
- concepțiile/ teoriile motivaționale cu implicații directe în practica educațională: teoria obiectivelor [97, 98, 102, 103, 113], teoria autodeterminării [92, 93, 120, 121], teoria expectanță-valoare [100, 101], teoria autoeficacității, [85], teoria atribuirii cauzale [125, 130], teoria sociocognitivă [125,158,159], teoria stimei de sine [4, 111], teoriile învățării [111, 124], teoriile demotivării [86, 87, 111, 112, 113, 150, 152].

Cadrul metodologic al cercetării

Pentru a soluționa problema, a fost realizată *o amplă cercetare teoretică* (Capitolele 1, 2) și un *concludent demers empiric* (Capitolul 3). Astfel, metodologia cercetării conține un set de metode orientate spre realizarea obiectivelor propuse și soluționarea problemei de cercetare:

- *metode teoretice:* analiza surselor științifice, sinteza materialului științific, documentarea științifică, metoda ipotetico-deductivă de cercetare și interpretare a rezultatelor;
- *metode empirice:* testarea, anchetarea, experimentele de constatare, de formare, validare;
- *metode statistico-matematice de prelucrare a datelor.*

Or, în cadrul demersului teoretic am procedat la examinarea problemei motivației, în general, și a celei privind motivația învățării, în particular. Analiza critică a literaturii de specialitate a condus la definirea conceptelor de bază, la încadrarea multiplelor abordări, teorii, viziuni într-o postură epistemologică, sau sistem de idei, care aduc aport și contribuie la dezvoltarea problematicii motivaționale.

În cadrul demersului empiric am recurs la stabilirea unui eșantion reprezentativ de subiecți experimentali (200 de liceeni, cadre didactice, psihologi) și la instrumente care s-au axat pe determinarea particularităților motivației învățării – *Ancheta pentru liceenii din clasele X –XI*, pe stabilirea atitudinii liceenilor față de obiectele academice – *Chestionar privind atitudinile liceenilor față de obiectele academice*, pe identificarea opiniei liceenilor privind motivația dominantă a învățării – *Chestionar pentru determinarea motivelor învățării*.

În cadrul analizei rezultatelor, în scopul obținerii unei informații cât mai ample și mai nuanțate, prelucrarea datelor a fost realizată prin mai multe metode statistico-matematice: metode statistice descriptive (stabilirea frecvențelor relative (%) și a valorilor medii), metode statistice inferențiale (testul *t* – *Student* pentru eșantioane independente, testul *One-Way ANOVA* pentru

compararea valorilor medii ale mai multor eșantioane).

Rezultatele științifice importante înaintate spre susținere:

1. Motivația învățării este dimensiunea fundamentală a personalității elevului, un ansamblu de *mobiluri* (trebuințe, interese, montaje, atracții, convingeri, aspirații, scopuri, idealuri) care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare.
2. *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* include patru dimensiuni: *contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă* – care reflectă abordarea multidimensională, integrativ-funcțională a motivației învățării, evidențiind componente esențiale incluse într-un sistem logic și ordonat în raport cu scopul urmărit.
3. Motivația învățării se manifestă diferit în dependență de profilul de studii ales: *universal, real, tehnic*. Aceste diferențe se referă la *factorii de influență* a motivației; la *atitudinile* liceenilor față de obiectele planului individual profesional din perspectiva *interesului, importanței, înțelegerii* disciplinei de studiu; la *dominantele motivaționale* ale învățării liceenilor arabi.
4. Implementarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*, destinat stimulării motivației prin intervenții special organizate (tehnici și strategii de motivare, stimulente intrinseci și extrinseci, strategii didactice interactive), contribuie la *eficientizarea procesului de motivație a învățării* la liceenii arabi din Israel.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: fundamentarea, argumentarea și validarea științifică a *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*; identificarea specificului motivației învățării la liceenii arabi în dependență de profilul de studii: *universal, real, tehnic*; stabilirea *factorilor de influență* a motivației învățării la liceenii arabi; determinarea *atitudinilor* liceenilor față de obiectele planului individual profesional din perspectiva *interesului, importanței, înțelegerii* disciplinei de studiu; identificarea motivației *dominante* a învățării la liceenii arabi; configurarea științifică și validarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Problema științifică importantă soluționată constă în determinarea fundamentelor teoretico-aplicative încorporate în *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* și manifestate în *specificul* motivației pentru învățare a liceenilor arabi în dependență de profilul de studii – *universal, real, tehnic*, fapt ce a condiționat elaborarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*, asigurând, astfel, *eficientizarea procesului de motivație a învățării* la liceenii arabi din Israel.

Structura tezei. Lucrarea include introducerea, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 162 surse bibliografice, 11 anexe, 132 pagini text de bază, 23 figuri, 19 tabele.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de investigație. Sunt formulate problema, scopul, obiectivele și ipotezele cercetării. Sunt prezentate rezultatele științifice importante înaintate spre susținere ce reflectă noutatea și originalitatea științifică a investigației privind dezvoltarea motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel.

Capitolul 1 – Fundamente teoretice ale motivației învățării: dimensiuni psihopedagogice – reflectă conținutul științific și abordările teoretice ale problemei cercetate și include: analiza conceptelor motivație, motiv; identificarea aspectelor structurale și procesuale ale motivației din diverse perspective; examinarea teoriilor motivaționale clasice, moderne și integrarea lor în sistemul educațional. O atenție deosebită se acordă analizei particularităților motivației învățării.

Or, se constată că problema motivației, în general, și cea a motivației învățării, în particular, este amplă și complexă. Diversele abordări au generat multiple definiții, teorii, modele, concepții, circulația cărora dintr-un câmp științific în altul, intercalarea reciprocă și reapariția lor într-o formă mai mult sau mai puțin renovată fac dificilă identificarea lor.

În logica demersului cercetării este analizat conceptul de motivație ca unul dintre factorii care determină personalitatea să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri. Se constată că motivația constituie temeiul comportamentelor și al activităților pe care le prestează indivizii, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

În această ordine de idei, s-a stabilit că diversele abordări ale motivației și, deci, multitudinea de concepții, teorii, modele ale motivației expuse în literatura de specialitate pot fi încadrate în câteva sisteme de idei. *Teoriile motivaționale clasice* care, prin modelele lor, urmăresc să identifice aspectele relaționare dintre motivație și productivitatea muncii, a satisfacției/insatisfacției angajaților, ale ierarhizării nevoilor personalității etc. *Teoriile motivaționale moderne* care vin să ia locul orientării preponderent manageriale, evoluând spre motivația personalității, accentul fiind pus pe echitate, aspirații, consolidarea și întărirea comportamentală. *Teoriile motivaționale integrative* care se bazează pe elaborarea unor modele complexe și funcționale, susceptibile să ofere o mai mare putere de predicție a performanțelor. *Teoriile motivaționale cu implicații directe în practica educațională* care vin să releve complexitatea motivației pentru învățare. Scopurile, obiectivele învățării, expectanțele de succes

și valoarea conferită de liceeni sarcinii de învățare, credințele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării.

A fost stabilit că, în linii mari, motivația învățării se subordonează sensului general al conceptului de motivație și se definește ca o totalitate de imbolduri care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare, ca un ansamblu de factori determinanți interni și externi care obligă elevul să se angajeze activ în procesul de învățare, să adopte atitudini și comportamente care conduc la realizarea obiectivelor de învățare. Motivația învățării conferă sens și consistență activităților de învățare. Ea rezultă din confruntarea nevoilor elevului cu modul cum își reprezintă el complexitatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare. Substratul motivațional activează sau suprimă conduitele de învățare, le amplifică sau le diminuează, le prelungeste sau le scurtează durata.

Capitolul 2 – Cadrul conceptual al dezvoltării motivației învățării – cuprinde o dublă incursiune în domeniul studiat.

Prima incursiune se referă la analiza specificului motivației învățării în context școlar. Scopul explicit al acestui compartiment a fost de a evidenția, în mod expres, particularitățile, tipologiile, caracteristicile, factorii de influență, evoluția motivației ca bază a fundamentării unui model reprezentativ pentru motivația învățării în context școlar, inclusiv cel arab.

A doua incursiune face referire la complexitatea fenomenului cercetat și reflectă fundamentarea, definirea și prezentarea unui *Model pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*, elaborat în conformitate cu viziunile teoretice expuse în prezenta cercetare.

În acest compartiment se constată că motivele învățării pot fi supuse unei operații de clasificare detaliată, fundamentală rămânând diferențierea motivației în intrinsecă și extrinsecă. Motivația intrinsecă este asociată cu o orientare dezinteresată față de proces. Sursele ei sunt nevoia de autonomie și autodeterminare, atât de importantă pentru vârsta adolescenței. Motivația de învățare intrinsecă presupune un interes altruist pentru conținutul și procesul învățării. Motivația extrinsecă este orientată spre rezultate. Ea este asociată cu un interes care se referă la activitatea de învățare nu ca la un scop, ci ca la un mijloc. Or, la baza motivației pentru învățare intrinseci, care în esență este cognitivă, se află necesitatea de cunoaștere, iar la baza motivației extrinseci stă nevoia socială. Totodată, se arată că factorii majori ce influențează motivația învățării se referă la: atribuirea cauzelor succesului sau eșecului sarcinii/ situației, percepția obiectivelor urmărite de școală sau de cadrul didactic. În aceeași ordine de idei, a fost stabilit că predicția declinului motivației și anticiparea abandonului școlar în prezența unor factori de risc semnificativi nu prezintă dificultăți în cazul modelelor actuale. Din contra, predicția evoluției motivației la elevii care nu prezintă acești factori de risc este mult mai dificilă, deoarece este sensibilă la factori contextuali, locali care

se pot deosebi, în mod substanțial, de la un profesor la altul, de la o clasă la alta, de la un subiect la altul.

În conformitate cu viziunile teoretice expuse în prezenta cercetare a fost elaborat și prezentat *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* care cuprinde patru dimensiuni de bază: contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă. *Dimensiunea contextuală* identifică factorii referitori la societate: cultura, legile, valorile; factorii referitori la viața elevului: familia, prietenii; factorii referitori la școală: familia, colegii; factorii referitori la clasa de elevi: activitatea pedagogică, cadrul didactic, climatul clasei. *Dimensiunea conceptuală* reflectă concepțiile, teoriile, modelele, viziunile motivaționale cu impact semnificativ asupra motivației învățării. *Dimensiunea determinativă* vizează percepțiile de importanță majoră privind motivația învățării referitoare la valoarea activității, la controlabilitatea activității și la competența elevului în cadrul activității. *Dimensiunea indicativă* integrează indicatorii de bază ai motivației învățării: opțiunea, perseverența, angajamentul cognitiv și performanța care exprimă consecințele motivației.

Capitolul 3 – Strategii psihopedagogice de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel – cuprinde două etape ale cercetării: constatativă și formativă.

Etapa constatativă a motivației învățării la liceenii arabi din Israel reflectă designul și rezultatele experimentului constatativ. Sinteza rezultatelor a făcut posibilă conturarea specificului motivației învățării la liceenii arabi care studiază în clase cu diverse profiluri de studii: universal, real, tehnic. Acest specific poate fi redus la următoarele: a) alegerea obiectelor academice a depins de profilul și planul individual profesional; b) principalii factori care influențează învățarea sunt: obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior, dorința de a studia aprofundat obiectele alese, încrederea în propriile aptitudini și capacități de învățare; c) principalele scopuri și obiective ale învățării se referă la pregătirea pentru examenele de BAC, aprofundarea cunoștințelor la obiectele din planul individual profesional, obținerea informației suplimentare și obținerea cunoștințelor necesare pentru viitoarea profesie; d) pozitiv influențează asupra succesului școlar corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional, formele și metodele de predare, pregătirea profesională a cadrelor didactice; e) liceenii care și-au ales profilul concret de studii – real sau tehnic – și și-au propus scopuri și obiective clare și eficiente manifestă o motivație a învățării mai înaltă decât elevii care își fac studiile în clasele cu profil universal.

Etapa formativă se referă atât la configurarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceeni, conceput în conformitate cu viziunile teoretice și metodologice expuse (sunt prezentate direcțiile și obiectivele de bază ale programului, principiile

și caracteristicile programului, etapele, subetapele și instrumentarul aplicat pentru dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel), cât și la evaluarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* (sunt analizate rezultatele obținute privind dezvoltarea sistemului motivațional în clasele cu profil universal, real și tehnic și, drept rezultat, este argumentată eficiența programului vizat).

Astfel, a fost stabilit că liceenii din clasele cu profil real și tehnic și cu plan individual de instruire demonstrează un nivel semnificativ mai înalt al motivației învățării în raport cu liceenii din clasele cu profil universal. Fiind determinați de profil și fiind orientați profesional, ei manifestă o mai mare implicare în procesul de învățare, în aplicabilitatea celor studiate, în conștientizarea capacităților de a acționa și a realiza, demonstrând mai multă responsabilitate, atitudine pozitivă și interes față de obiectele de studiu, față de sarcinile și cerințele înaintate. Rezultatele obținute ne-au demonstrat că aplicarea programelor psihopedagogice de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației învățării are impact pozitiv asupra motivației învățării, în general, și a personalității liceenilor, în particular.

Concluziile generale reflectă rezultatele finale ale investigației, descriu contribuția personală, semnificația teoretică, valoarea aplicativă și relevă impactul rezultatelor teoretice și aplicative ale cercetării în dezvoltarea problematicii motivaționale. În temeiul lor sunt înaintate **recomandări** în vederea dezvoltării și stimulării motivației învățării la liceenii arabi din Israel.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE MOTIVAȚIEI: DIMENSIUNI PSIHOPEDAGOGICE

Problema motivației, în general, și cea a motivației învățării, în particular, este amplă și complexă. Diversele abordări au generat multiple definiții, teorii, modele, concepții, circulația cărora dintr-un câmp științific în altul, intercalarea reciprocă și reapariția lor într-o formă renovată fac uneori dificilă identificarea lor.

Prezentul capitol reflectă abordările teoretice ale problemei cercetate și include: analiza numeroaselor definiții ale conceptelor motivație, motiv; identificarea aspectelor structurale și procesuale ale motivației din diverse perspective; examinarea evoluției teoriilor motivaționale clasice, moderne și integrate cu impact în domeniul educațional.

1.1. Delimitări conceptuale ale motivației

1.1.1. Definiții ale conceptului de motivație

Termenul "motivație" provine din latinescul *motivus*, care înseamnă "mobil" și *movere*, ceea ce înseamnă "a muta". Ideea mișcării este, prin urmare, predominantă etimologic. Într-adevăr, motivația este fluctuantă în funcție de vârsta, evenimentele inerente vieții și mediului omului.

În linii mari, motivația este definită ca un ansamblu de motive care explică un act; ca o totalitate de factori dinamici care determină conduita unui individ; ca stări ipotetice ale organismului care activează comportamentul și direcționează organismul spre un scop. În limbajul curent, motivația corespunde forței care direcționează persoana să realizeze un act condiționat prin recompense sau sancțiuni.

Or, motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă cu rol de suport în elaborarea diferitelor procese și capacități psihice. Motivația constituie primul element cronologic al conduitei; ea pune în mișcare organismul și persistă până la reducerea tensiunii. În prezent, se consideră că la baza conduitei se află un ansamblu de factori conștientizați și neconștientizați, somatici și fiziologici, intelectuali și afectivi, individuali și sociali care interacționează între ei. Orice acțiune de conduită este motivată. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o anumită incitare, direcție și susținere energetică.

Cercetările privind motivația și definirea ei constituie subiectul numeroaselor *abordări psihologice, psihosociale, educaționale*.

În abordările psihologice, conceptul de motivație are mai multe semnificații. Șirul definițiilor conceptului de motivație este departe de a fi epuizat. Literatura de specialitate indică faptul că fondatorii conceptului au întâmpinat dificultăți în sinteza și definirea motivației. Au fost

evidențiate multiple dezacorduri cu privire la unele aspecte ale conceptului, dezacorduri care persistă și în prezent [74, 78, 136, 137, 140].

Or, în abordările psihologice conceptul de motivație este definit ca:

- proces fiziologic și psihologic responsabil de declanșarea, desfășurarea și finalizarea unui comportament;
- aspect dinamic al relaționării subiectului cu lumea, care orientează activ comportamentul spre o categorie preferențială de situații sau de obiecte;
- model subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei.

În limbajul curent, motivația corespunde forței care ne împinge să facem sau să realizăm ceva, este ceea ce vrem să facem, condiționat de o recompensă sau o sancțiune.

Prin conceptul de motivație R.K. Atkinson [132] desemnează influențele imediate ale direcției, vigorii și persistenței unei acțiuni, iar V.H.Vroom [126, 127] definește motivația ca un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară. Prin caracterul ei propulsator și tensional, motivația reasează, amplifică și sedimentează viața psihică a individului.

E.Guilane-Nachez [31] afirmă că motivația este formată din:

- scop precis, clar și măsurabil, fiind foarte important, într-o situație de viață;
- înțelegerea clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv;
- voință fermă și matură;
- credința că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul;
- convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni;
- dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei;
- identificarea și stabilirea unor strategii;
- pregătirea pentru a fi flexibili și adaptabili în demersurile pentru atingerea scopului.

Deci, din cele remarcate mai sus reiese că motivația este „motorul acțiunii”. De menționat că motivația indică atât aspectul dinamic și direcțional al comportamentului, cât și cel cognitiv, valoric și normativ-responsabil. Or, afirmă M.Zlate, motivația nu se reduce doar la o cantitate de energie. Grație funcțiilor cognitive, ea devine un mecanism cognitiv dinamic care orientează acțiunea spre scopuri definite [71].

În context, P. Golu constată că, pe măsura satisfacerii stării de motivație, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, latura dinamică se convertește energetic,

iar locul energiei negative de tensiune-încordare este preluat de energia pozitivă de satisfacție, saturație, relaxare [32].

Motivația este importantă în menținerea stimulilor, păstrând organismul activ până la atingerea scopului. Motivația dispune de instrumente bazate pe ideea de întărire și condiționare. Această idee presupune că motivația necesită reactivare permanentă dat fiind faptul că în caz contrar ea devine inoperantă.

Pentru C. Prévost, citat de pedagogul Viau [159], motivația se înscrie în funcția de relație a comportamentului: datorită ei, nevoile se transformă în obiective, planuri și proiecte. Autorul menționează că pentru ca motivația să se dezvolte, este nevoie de a implica următoarele patru elemente ale procesului: canalizarea nevoilor (învățare), dezvoltarea cognitivă (obiective și proiecte), motivația instrumentală (mijloace și scopuri), personalizarea (autonomie funcțională).

În studiile privind fenomenul motivațional se constată și unele deosebiri între conceptele *motivație* și *motiv*. Spre deosebire de motivație, motivul este o însușire constantă a personalității, un stimulent intern de a efectua anumite acțiuni. Și în opinia savanților A.Cosmovici și L.Iacob motivul este acel fenomen psihic cu rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei; el este o cauză principală a conduitei umane [22].

Specialiștii identifică mai multe tipuri de motive: individuale și sociale, inferioare și superioare, minore și majore, egoiste și altruiste care acționează interdependent, formează adevărate rețele de motive și demonstrează enorma varietate a comportamentelor umane.

P.Golu arată că motivul, ca mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete, are un șir de caracteristici [29]. *Conținutul*, care se identifică pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. *Intensitatea*, care exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție. *Duratai*, care exprimă timpul de menținere a motivului în stare activă dominantă. *Nivelul de integrare*, care se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului.

Din cele analizate se poate observa că, spre deosebire de trebuință, care întotdeauna reușește să declanșeze o acțiune, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, de refacere a echilibrului perturbat. În acest context, motivul reprezintă mobilul care declanșează, susține energetic, orientează acțiunea și un anumit comportament. Deci, motivul are două dimensiuni: dimensiunea energizantă și dimensiunea orientativă, care se susțin reciproc.

În rol important în literatura de specialitate se atribuie *aspectelor structurale ale sferei motivaționale*: Motivația a fost mult timp privită ca un set de forțe care conduc activitatea noastră: trebuința, interesul, convingerea, aspirația, idealul, năzuința, tendința, pasiunea, dorința,

curiozitatea, voința, instinctul etc. Acestea sunt concepții care au evoluat de la instinctul determinat genetic până la voința în care omul își păstrează libertatea de arbitru. Curentul comportamentalist a fost primul care a încercat să sintetizeze și să definească motivația ca ansamblu de mecanisme biologice și psihologice care permit declanșarea acțiunii în orientarea, intensitatea și persistența sa.

Astfel, în studiile privind motivația un loc aparte se atribuie conceptului de *trebuință*. Trebuințele reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității. În opinia savanților, trebuința este o stare provocată de o diferență între ceea ce este necesar subiectului și ceea ce posedă el în prezent [53, 79, 105, 109, 136, 137].

Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, care are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligație socială. Nesatisfacerea trebuințelor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a individului [67, 95, 142]. Totodată, menționăm că există diverse tipuri de trebuințe.

În funcție de geneza și de conținutul trebuințelor, cunoaștem:

- a) trebuințe primare – înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului și trebuințe secundare – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului;
- b) trebuințe spirituale: etice, estetice, religioase și trebuințe sociale: de comunicare, cooperare, stimă și respect.

Analizând trebuințele, A.Maslow [142] face distincție între trebuințele de deficit și cele de dezvoltare, care sunt repartizate în:

- trebuințele de deficit (de siguranță, de iubire, de stimă) vizează bunăstarea fiziologică/ fizică a individului; aceste trebuințe fiind satisfăcute, motivația persoanei diminuează;
- trebuințele de dezvoltare (de cunoaștere, înțelegere, apreciere) vizează bunăstarea psihologică/ spirituală a individului; aceste trebuințe fiind satisfăcute, motivația persoanei nu diminuează.

Concomitent cu conceptul de trebuințe, Maslow introduce și conceptul de nevoie de autorealizare, caracterizat printr-o multitudine de dimensiuni – concept care vizează sănătatea psihică a individului [142].

Modul în care satisfacem trebuințele variază pe parcursul vieții în funcție de diverși factori, ca: educația, autoeducația, cursul dezvoltării personale, experiențele prin care trece subiectul pe parcursul vieții, perspectiva și mediul de viață etc. Cunoașterea tipului de trebuințe contribuie la explicarea comportamentelor persoanei.

Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană. Interesele

sunt structuri motivaționale complexe; în structura lor psihică intră elemente cognitive, afective, volitive. Interesele, ca orientare spre activitate, presupun existența unor cunoștințe, a activismului mintal, care direcționează persoana spre acțiune, control, implicând hotărâre și perseverență.

În opinia lui P.Golu, interesele se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuințele. Ca urmare, remarcă autorul, satisfacerea unui interes devine mai puțin imperativă decât satisfacerea unei trebuințe. Apariția și formarea interesului precede formarea trebuinței: trebuința se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă, printr-o puternică integrare și consolidare în profilul motivațional al personalității [29].

Interesele pot fi clasificate ca fiind generale și personale, pozitive și negative, profesionale și extraprofesionale, materiale și spirituale, imediate și de perspectivă. În opinia savanților, interesele pot fi analizate din punct de vedere subiectiv sau obiectiv. Din punct de vedere subiectiv, interesele reflectă curiozitatea individului, ideea de descoperire, de căutare. Din punct de vedere obiectiv, interesele reflectă avantajele obținute de individ în rezultatul unei situații, acțiuni, alianțe și sunt marcate de utilitate [45, 70, 97, 105, 118.].

Convingerea reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl orientează să acționeze în concordanță cu principiile și concepțiile sale; este o idee implantată în structura personalității, puternic trăită afectiv. Nu orice idee este o convingere, ci doar cea care constituie pentru individ o valoare. Prin aceste idei-valoare individul stabilește ceea ce este valabil și necesar, distinge între bine și rău, autentic și fals, adecvat și inadecvat în dezvoltarea vieții sale [29]. Or, convingerile își au rădăcinile adânc înfipte în afectivitatea și pasiunile individului, constituind structuri motivaționale complexe și decisive pentru viața individului, pentru relațiile lui cu lumea și cu sine însuși, pentru creșterea lui spirituală, pentru dezvoltarea personalității [136].

Raportându-se la conceptele de *aspirație, tendință și ideal*, P. Popescu-Neveanu definește *aspirația* ca fiind o năzuință, o structură motivațional finalistă, *tendința* – ca fiind o structură focalizată valoric, cu aspect de proiectare și *idealul* – ca o structură care exercită un rol de orientare a conduitei și a activității persoanei spre un anumit viitor [49].

Și *aspectul procesual al motivației* este examinat pe larg într-un șir de studii [77, 78]. Se subliniază că procesul motivațional parcurge mai multe faze importante: de orientare, de declanșare, de susținere a comportamentului spre atingerea unor scopuri. Esența fazelor vizate ține de: luarea unor decizii, angajarea și mobilizarea resurselor personale și perseverența în atingerea scopurilor scontate.

În abordările psihosociale, motivația este examinată preponderent în contextul fenomenului disonanței cognitive [27, 53, 83, 99, 104].

În psihologia socială, disonanța cognitivă este o teorie conform căreia o persoană care se

confruntă simultan cu informații, opinii, comportamente sau credințe care o privesc în mod direct și care sunt incompatibile între ele, simte o stare neplăcută de tensiune. Cu alte cuvinte, disonanța cognitivă este tensiunea internă specifică sistemului de gânduri, credințe, emoții și atitudini ale persoanei, atunci când mai multe dintre ele se contrazic reciproc. Această stare, numită „disonanță cognitivă”, care se află la nivel psihic, conduce persoana la dezvoltarea unor strategii inconștiente care vizează reducerea disonanței și abordarea stării opuse cunoscute sub numele de „consonanță pozitivă”.

Conceptul de disonanță cognitivă a fost formulat pentru prima dată de psihologul american Leon Festinger pentru a explica modul în care ființa umană gestionează tensiunile cauzate de elementele incompatibile. Unitatea de bază a teoriei disonanței cognitive este cogniția, definită ca orice element de cunoștință, opinie, credință cu privire la mediu, la sine sau la propriul comportament. Diferitele cogniții pot menține trei tipuri de relații între ele: disonanță, consonanță sau neutralitate. Conform teoriei disonanței cognitive, atunci când circumstanțele determină o persoană să acționeze în dezacord cu convingerile sale, persoana va simți o stare de tensiune numită disonanță, care ulterior va tinde să fie redusă, de exemplu, printr-o schimbare a opiniei sale [104].

Autorul subliniază că disonanța cognitivă duce persoana la implementarea unor strategii menite să restabilească echilibrul cognitiv (schimbarea uneia sau mai multor credințe, discreditarea anumitor informații, căutarea de informații noi etc.). Astfel, Festinger acordă o importanță majoră studierii strategiilor pentru reducerea stresului psihologic indus și menținerea coerenței personale, inclusiv strategiilor pentru evitarea circumstanțelor identificate ca sursă de disonanță. Reducerea disonanței cognitive constă, de exemplu, în modificarea convingerilor, opiniilor sau atitudinilor pentru a le alinia informațiilor contradictorii, denumită de autor proces de raționalizare. Reducerea disonanței cognitive poate lua și alte forme decât raționalizarea:

- Adăugarea elementelor consonante pentru a justifica comportamentul disonant.
- Reinterpretarea realității pentru a se asigura că convingerile rămân intacte.
- Minimizarea importanței elementelor disonante.
- Uitarea unuia dintre evenimentele disonante de parcă el nu ar exista.
- Modificarea unuia dintre elementele disonante, de exemplu: schimbarea comportamentului sau a atitudinii.

Disonanțele cognitive pot avea un impact decisiv asupra *motivației elevilor*. De exemplu, savanții au măsurat rolul justificării efortului în reducerea disonanței. În cadrul unui experiment, ei au cerut elevilor să completeze puzzle-uri, unii primind o recompensă, iar alții nu. Cu toate

acestea, cei din urmă erau mai interesați de puzzle-uri decât cei care fuseseră recompensați pentru această activitate. Cercetătorii au ajuns la concluzia că elevii care au raportat eforturile recompensei au încetat să mai lucreze în absența acestei recompense, în timp ce cei care și-au raportat munca doar motivației intrinseci au găsit sarcina destul de agreabilă.

Savanții au integrat disonanța cognitivă și în modelele proceselor elementare de învățare, inclusiv în modelele constructiviste. Multe intervenții educaționale au fost concepute pentru a încuraja disonanța la elevi prin creșterea gradului de conștientizare a conflictului dintre informațiile anterioare și informațiile noi (de exemplu, cerând elevilor să-și susțină convingerile), furnizându-le apoi explicații noi și corecte care puteau rezolva aceste conflicte. De exemplu, cercetătorii au elaborat logistici educaționale care includeau ghiduri pentru a facilita chestionarea elevilor cu privire la subiecte complexe. Cercetările realizate au demonstrat că intervențiile care induc disonanța cognitivă pentru a realiza schimbări conceptuale dezvoltă semnificativ învățarea.

Relevanța disonanței cognitive pentru educație se referă la aplicarea acestei teorii în situația în care elevii primesc feedback-uri neplăcute asupra performanțelor lor academice. De exemplu, un elev care, de obicei, are note foarte bune, primind o notă slabă se va afla într-o stare de disonanță cognitivă, dat fiind faptul că această notă nu corespunde cu propria lui imagine despre sine. Pentru a diminua acest discomfort și a justifica nota slabă, elevul, pe de o parte, decide să învețe mai mult, iar, pe de altă parte, încearcă să-și explice nota prin faptul că întrebările nu au fost destul de clare, a fost prea cald în clasă și nu te puteai concentra etc. Toate aceste scuze sunt orientate spre a evita inconsistența a două idei, care pot crea un anumit sentiment de disconfort: sunt elev bun, dar am fost nepregătit la această temă și aceasta este greșeala mea.

Abordarea educațională a fenomenului motivațional prezintă interes din perspectiva raportului *școală-motivație-învățare*.

Analizând diferitele definiții expuse de autori, pot fi identificate puncte comune care permit stabilirea unor definiții operaționale în zona educației, în general, și a învățării, în particular [87, 88, 90, 96].

Conceptul de motivație a făcut obiectul numeroaselor studii în contextul învățării școlare. Pentru Viau, motivația în context școlar este o stare dinamică care își are originea în percepția pe care elevul o are despre sine și despre mediul său și care îl încurajează să aleagă o activitate, să se angajeze în ea și să persevereze în realizarea ei pentru a atinge un scop.

În cercetările sale Viau arată că unii profesori definesc motivația școlară în mod intuitiv ca ceea ce îi face pe elevii lor să asculte cu atenție și să lucreze din greu. Viau precizează că această definiție este vagă și neclară pentru a permite dezvoltarea strategiilor de intervenție care promovează motivația [158, 159].

În ultimii ani, concepția lui Viau despre motivația școlară a dat naștere mai multor reflecții. De exemplu, Sinoir, folosind definiția lui Viau, relatează că pentru ea această definiție este compusă din trei dimensiuni fundamentale ale motivației: este o stare dinamică, deoarece este susceptibilă de a varia în timp și în funcție de subiectele studiate; se măsoară prin angajamentul și persistența elevului manifestate în activitățile oferite acestuia; ea depinde de percepția elevului, mai precis – de modul în care el percepe și de maniera în care își percepe mediul, mai direct – școala și obiectivele ei [124].

Mai mult, autoarea vine cu propria definiție conform căreia a motiva înseamnă a crea condiții de muncă care permit elevului să treacă de la neputință la un angajament de calitate în activitățile care îi sunt propuse. Este important de a concepe motivația ca un proces dinamic și nu ca o stare fixă și permanentă sau ca o caracteristică individuală. În timpul predării, profesorul este pe măsură să acționeze, dar trebuie să știe cum să o facă. Profesorul trebuie să dea sens învățării, pentru că a motiva un elev înseamnă a da sens învățării, finalizând altfel decât prin motivația extrinsecă.

În același context, savanții afirmă că motivația școlară cuprinde totalitatea determinantilor interni și externi care direcționează elevul spre angajarea activă în procesul de învățare, spre adoptarea atitudinilor și a comportamentelor susceptibile să conducă la realizarea obiectivelor de învățare pe care le urmărește și spre perseverarea în fața dificultăților [96, 98].

Deși definițiile expuse par să sintetizeze toate punctele de vedere, savanții reamintesc că în contextul școlar putem vorbi, preponderent, despre două tipuri de motivație [93, 104, 119, 120]:

- Motivația intrinsecă, care își are sursa în doleanțele elevului (succes, recunoaștere socială etc.). Motivația depinde de individul însuși. El își stabilește propriile obiective, definește așteptările, iar rezultatele sunt atinse în dependență de realizarea obiectivelor pe care și le-a propus.
- Motivația extrinsecă, care depinde de factori externi elevului, precum recompense sau pedepse. Acest tip de motivație este cauzat de o forță externă celui care învață, iar motivația este obținută prin promisiunea de recompense sau prin frica de sancțiuni care vin din exterior.

Or, școala și orice altă instituție de învățământ trebuie să promoveze motivația intrinsecă pentru a putea realiza o instruire care îi va face pe elevi autonomi și responsabili. Dacă se dorește ca elevul să dea sens învățării, motivația intrinsecă trebuie să fie mai importantă decât motivația extrinsecă. Savanții trasează cinci condiții pentru ca o persoană să învețe: să-și creeze sisteme de motivare și consolidare; să definească propriile obiective; să proiecteze strategii pentru a le atinge; să fie satisfăcută atunci când și-a atins obiectivele; să nu renunțe în caz de eșec. În caz contrar,

elevul intră într-un proces de demotivare.

1.1.2. Teorii motivaționale generale

Literatura de specialitate ne prezintă o multitudine de publicații cu referire la teoriile motivaționale generale, cele principale fiind sintetizate în: teorii motivaționale clasice și teorii motivaționale moderne.

Teorii motivaționale clasice

Ierarhia nevoilor a lui Maslow

Teoria nevoilor a lui Abraham Maslow [142] este una dintre cele mai cunoscute. Ea oferă o concepție sistematică a nevoilor la locul de muncă și clasifică diferite niveluri în funcție de o piramidă. Maslow, psiholog comportamental, înainte de a se adresa altor aspecte ale psihologiei, a stabilit o teorie asupra ierarhiei nevoilor care a fost aplicată pe scară largă în organizații. Această teorie răspunde la întrebarea care stă la baza motivației individului. Maslow consideră că comportamentul uman este condus de satisfacție – originea nevoilor, dat fiind faptul că oamenii sunt instinctivi, biologici și fundamentali. El clasifică nevoile umane în diferite categorii și stabilește o ierarhie prezentată într-o formă piramidală (Figura 1.1.).

Se disting cinci grupuri de nevoi:

- Nevoi fiziologice (hrană, adăpost, aer etc.);
- Nevoi de securitate (protecție și stabilitate, protecție împotriva durerii și amenințărilor);
- Nevoi de apartenență (nevoile de camaraderie, de dragoste);
- Nevoia de împlinire (de a deveni tot ceea ce cineva este capabil să fie);
- Nevoia de recunoaștere (nevoi de stimă, de respect).

Conform opiniei lui Maslow, persoană este sensibilă la parametrii unui anumit nivel numai dacă sunt îndeplinite nivelurile anterioare de nevoi.

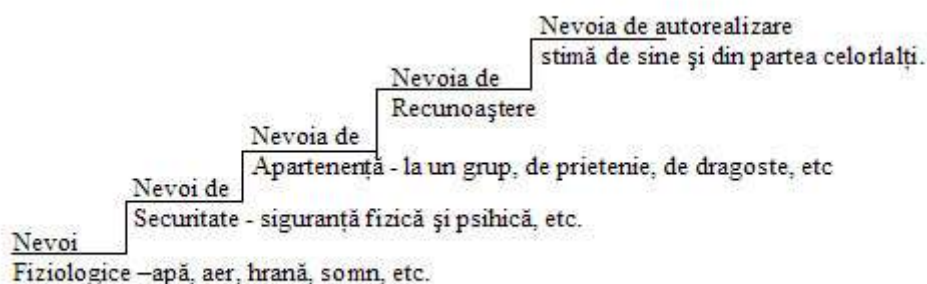


Fig.1.1. Teoria ierarhizării nevoilor (A.Maslow)

Astfel, conform teoriei lui A.Maslow, factorii care motivează persoana sunt nevoile acestora și modul lor propriu de ierarhizare.

Teoria ERG a lui Alderfer

Teoria ERG a fost elaborată de C.Alderfer [147] și a rezultat în urma prelucrării piramidei lui A. Maslow. În explicarea comportamentului uman, teoria utilizează un set redus de trebuințe, și anume:

S = Subzistență (nevoie materială și nevoie de securitate);

R = Relație (totalitatea de nevoi sociale, legăturile sociale cu oameni care sunt importanți pentru sine, familie, prieteni etc.);

P = Progres (necesitatea dezvoltării și utilizării abilităților).

Or, nevoile de subzistență sunt de fapt nevoi materiale. Este vorba despre alimente, locuințe, salarii, prestații sociale și condiții de muncă. Nevoile de relație se referă la dorința de a stabili și menține relații interumane cu colegii, superiorii, subordonații, prietenii etc. Nevoile de progres sunt nevoile pe care un individ le exprimă atunci când caută orice oportunitate de a progresa personal, aducând o contribuție creativă și productivă în munca desfășurată.

Această teorie are ca și calitate principală depășirea rigidității piramidei lui A.Maslow, arătând că o persoană poate, de exemplu, să fie preocupată de autorealizare, deși o parte din trebuințele anterioare nu sunt satisfăcute, sau că toate cele trei categorii pot acționa în același timp.

Teoria bifactorială a lui Herzberg

Teoria bifactorială a fost elaborată de F.Herzberg [150], care a studiat satisfacția și insatisfacția în muncă, trecând în revistă situațiile în care lucrătorii s-au simțit bine/ rău în raport cu munca lor și a evidențiat două categorii de factori (Figura 1.2.).

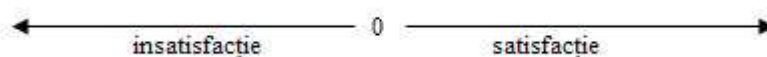


Fig.1.2. Teoria bifactorială (F.Herzberg)

Teoria lui Herzberg a motivației și a vieții sănătoase este una dintre cele mai în vogă teorii motivaționale. Herzberg și-a dezvoltat teoria după ce a intervievat sute de angajați. Este o teorie care oferă informații importante atunci când se încearcă să se înțeleagă rolul motivației în cadrul instituției.

Cercetările efectuate de Herzberg l-au determinat să clasifice diferitele nevoi ale indivizilor în două categorii: „factori motorii”, care sunt factori intrinseci pentru indivizi și „factorii vieții sănătoase”, care sunt factori extrinseci pentru indivizi. Factorii motorii se referă la factorii care țin

de conținutul nemijlocit al muncii, interesul față de conținutul muncii, satisfacția de a efectua munca, dezvoltarea personală. Acești factori motivaționali sunt asociați cu satisfacția, ca de exemplu: realizările personale, recunoașterea, responsabilitatea, posibilitățile de avansare, dezvoltarea proprie prin muncă etc. Factorii vieții sănătoase se referă la factorii care țin nemijlocit de mediul de lucru: condițiile de muncă, salariul. Acești factori motivaționali sunt asociați cu insatisfacția, cum ar fi supravegherea la locul de muncă, relațiile interpersonale, securitatea muncii, administrarea și politica instituției. Factorii enunțați pot elimina insatisfacția fără a spori neapărat satisfacția.

Cercetările lui Herzberg au generat propuneri de ameliorare a muncii și de stimulare și sporire a stisfăției personale. Prin cele două categorii de factori teoria lui F. Herzberg arată ce anume motivează oamenii. Teoria a fost ulterior depășită, prin susținerea ideii unui “continuum motivațional”, în sensul că orice element al muncii are capacitatea de a genera atât satisfacție, cât și insatisfacție în muncă.

Teoria X/ Y a lui McGregor

Teoria X și Teoria Y evidențiază atitudinea managerilor, filosofia acestora cu privire la comportamentul lucrătorilor [148].

Teoria X pornește de la premisa că muncitorilor le displace munca și de aceea ei vor munci efectiv numai într-un mediu puternic controlat. Această teorie se bazează pe ideea că viziunea managerilor asupra ființei umane îi determină să presupună că trebuie să-și controleze, să-și constrângă angajații, în vederea motivării acestora. Aceste acțiuni manageriale sunt necesare pentru că oamenii au o aversiune înnăscută față de muncă, le displace munca, evită munca și, ca urmare, ei trebuie dirijați și controlați.

Teoria Y pornește de la premisa că lucrătorii acceptă responsabilitățile și muncesc pentru atingerea scopurilor organizației, dacă astfel își ating și scopuri personale. Astfel, opusă teoriei X, teoria Y se bazează pe ideea că oamenii consideră munca o parte importantă a vieții, acceptă bucuroși responsabilitățile, dau dovadă de inventivitate și creativitate, au potențial care îi ajută în atingerea obiectivelor instituției.

Asfel, rezumând cele două teorii, conform *teoriei X*, factorii ce motivează lucrătorii sunt legați de preocupările pentru securitatea personală, iar conform *teoriei Y*, motivația lucrătorilor este legată de autorealizare.

Teorii motivaționale moderne.

Teoria nevoilor a lui McClelland

Teoria nevoilor, propusă de D. McClelland [157], explică motivația prin existența nevoilor pe care individul caută să le satisfacă. În cadrul teoriei sale, McClelland identifică trei clase de

nevoi, și anume: *nevoia de realizare*; *nevoia de apartenență*; *nevoia de putere*.

- Nevoia de realizare desemnează dorința de a excela, de a atinge anumite standarde în vederea reușitei. Ea este reflectată în dispoziția stimulatorie și permanentă a personalității de atingere a succesului în situații în care performanța poate fi evaluată în conformitate cu anumite standarde de excelență.
- Nevoia de apartenență, sau de afiliere, exprimă dorința de a stabili, menține sau restabili o relație emoțională pozitivă. Ea este reflectată în dorința de prietenie și relații interpersonale apropiate.
- În cele din urmă, nevoia de putere este definită ca dorința de a-i influența pe alții, de a avea un impact asupra oamenilor și a evenimentelor. Ea este reflectată în dorința de a-i determina pe alții să se comporte într-un anumit mod, mod în care, de altfel, nu s-ar fi comportat.

Autorul susține faptul că nivelul de aspirații este cel care orientează comportamentul, nivelul de aspirații exprimând acele nevoi de succes care variază de la o persoană la alta și care sunt determinate de performanțele obținute anterior.

Teoria echității a lui Adams

Teoria echității, dezvoltată de Adams [157], se bazează pe conceptul de balanță și pune în evidență căutarea unui echilibru echitabil între munca furnizată și recompensa obținută. Teoria pornește de la premisa că oamenii sunt motivați de atingerea și menținerea unui sens al echității. Conform acestei teorii, oamenii fac o comparație între efortul pe care îl depun (educație, calificare, abilități, experiență, timpul lucrat în organizație etc.) și compensarea pe care o primesc (salariu, beneficii, recunoașteri, promovări).

Au fost identificate patru tipuri de comparații:

- cu o situație anterioară în cadrul aceleiași organizații;
- cu o situație anterioară în afara organizației;
- cu o persoană sau grup de persoane din interiorul organizației;
- cu o persoană sau grup de persoane din afara organizației.

Conform acestei teorii, atunci când angajații percep o anumită inechitate, ei pot alege una dintre următoarele posibilități de modificare a situației:

- modificarea efortului propriu;
- modificarea rezultatelor;
- distorsiunea percepției față de sine;
- abandonarea domeniului etc.

Teoria echității arată că indivizii sunt preocupați nu doar de nivelul propriei recompense, ci și de recompensa pe care o primesc alții.

Teoria performanțelor așteptate a lui Vroom

Teoria performanțelor așteptate este atribuită lui V.Vroom [126, 127], care susține că motivația depinde de raportul dintre măsura doleanțelor proprii ale omului și măsura așteptărilor de a realiza aceste doleanțe. Figura 1.3. reprezintă schema de acțiune din cadrul teoriei lui V.Vroom.

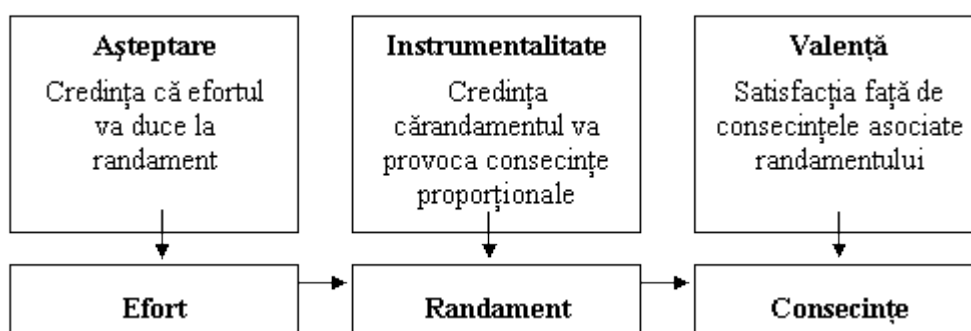


Fig.1.3. Schema de acțiune din cadrul teoriei lui V.Vroom

Relația dintre comportament și rezultatele dorite este afectată de:

- factori individuali: nevoi, calificare, abilități, experiență;
- factori organizaționali: sistemul de recompense, performanțe scontate, organizarea controlului în instituție.

Relația comportament-rezultate este caracterizată de:

- așteptarea, care se referă la șansa de a atinge performanțe prin munca depusă;
- performanța-recompensa, care se referă la așteptările privind recompensele dorite;
- valența, care reflectă valoarea pozitivă/negativă atribuită rezultatelor așteptate.

Acestea pot fi: externe: salariu, promovare, pensii; interne: valoarea eului dată de asumarea responsabilității.

Modelul examinat explică motivarea ca un proces complex în care indivizii analizează șansele pe care le au în obținerea anumitor rezultate și măsura în care aceste rezultate sunt atrăgătoare pentru ei.

Teoria întăririi/ consolidării a lui Skinner

Conceptul de întărire/ consolidare a fost stabilit științific în context experimental. În cadrul acestei teorii se afirmă că, prin consolidare, toate acțiunile oferă posibilitatea de a remobiliza ceea ce a fost construit – fie pentru a-l reactualiza, fie pentru a-l reconstrui. În orice situație de învățare,

există problema consolidării.

Teoria întăririi/ consolidării se referă la teoria motivațională cu cel mai mare potențial de aplicare în practică. Elaborată de B.F. Skinner [157], ea se bazează pe principii comportamentale și postulează ideea că comportamentul răsplătit (întărit) se poate repeta mai des decât comportamentul sancționat.

Există mai multe forme de întărire/ consolidare:

- Consolidarea pozitivă – formă eficientă de întărire a comportamentului dorit prin acordarea recompenselor (laude, salariu, facilități, premii).
- Consolidarea negativă – formă de întărire a comportamentului dorit prin evitarea unei sarcini sau situații.
- Sancțiunea – consecință nedorită care rezultă dintr-un comportament nedorit (concedieri, sancționări bănești etc.).
- Extincția (dispariția, stingerea) – formă de consolidare bazată pe ideea că un anumit comportament va dispărea dacă va fi ignorat.

Eficiența consolidării depinde de tipul și momentul aplicării sale. Fiecare dintre cele patru tipuri este potrivit pentru anumite situații.

Modelul integrativ al motivației

Eterogenitatea teoriilor și modelelor motivaționale a făcut ca diferiți cercetători să încerce integrarea acestora într-un model complet și funcțional cu posibilitatea validării sale în practica managerială. Savanții au construit un model (Figura 1.4.) care integrează atitudinile, motivația, performanța, combinând, astfel, teoria nevoilor, teoria așteptărilor, teoria obiectivelor și legătura inversă dată de consolidare [151].

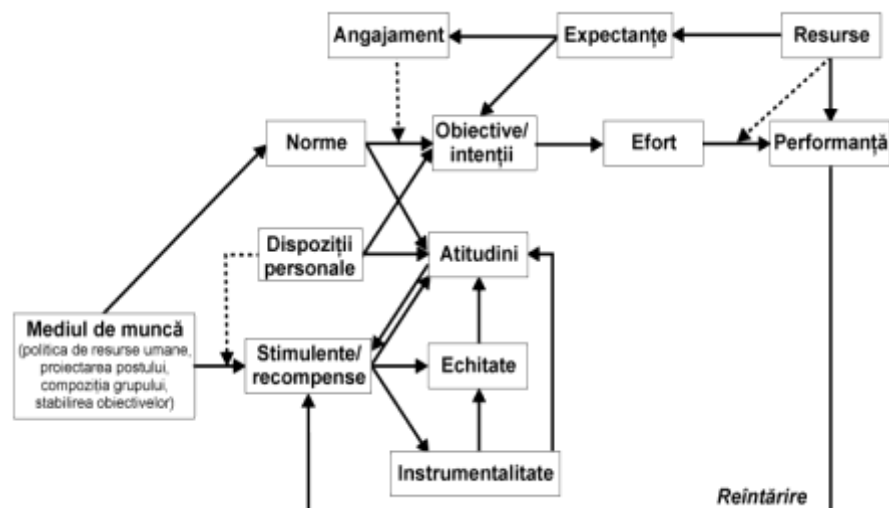


Fig.1.4. Modelul integrativ al motivației
(A.Maslow, C.Alderfer, F.Herzberg, V.Vroom)

Metodologia modelului a inclus teoriile care au suport empiric substanțial și permit stabilirea unor legături cauzale între elementele-cheie constitutive.

Mediul de muncă include caracteristicile locului de muncă care provoacă reacții pozitive sau negative angajatului.

Stimulentele reflectă expectanțele și stimulările muncii pentru satisfacerea nevoilor personale.

Atitudinile angajaților indică funcția de activare a comportamentului.

Obiectivele reprezintă rezultatul spre care este direcționat un anumit comportament.

Echitatea se referă la echilibrul dintre performanță și recompensă perceput de către angajat.

Reîntărirea urmărește repetarea/ modificarea ulterioară a unui anumit comportament dorit/ nedorit [157].

Toate elementele modelului, integrând principalele modele motivaționale analizate mai sus, determină *performanța* la locul de muncă: mediul de muncă determină modalitățile de stimulare a angajaților care pot fi influențate de dispozițiile personale; stimulentele influențează percepția de echitate și instrumentalitatea având legătură reciprocă cu atitudinile; rezultanta modelului – performanța – are legătură inversă cu stimulentele care, prin întărire, vor determina comportamentul ulterior motivat sau nemotivat.

Rezumând cele relatate, menționăm că, pe lângă teoriile generale (clasice, moderne, integrate) au fost elaborate și dezvoltate și alte teorii motivaționale conforme abordărilor disciplinare. Este un alt mod de a le analiza folosind patru abordări care sintetizează principalele teorii ale motivației: abordarea biologică, abordarea umanistă, abordarea psiho-dinamică, abordarea raportată la învățare [111, 142, 157].

În cadrul abordării biologice, motivația a fost reflectată de mai mulți autori. Or, abordarea biologică constă în a demonstra că comportamentele urmează un model complex, înnăscut, biologic prestabilit și esențial pentru supraviețuire. Astfel, organismul urmărește să-și mențină nevoile sale la un punct de echilibru prestabilit. O carență fiziologică provoacă o mobilizare a energiilor dirijate către un act care vizează satisfacerea acestei carențe. Pentru a obține o motivație, se produce o activare a organismului. În acest sens, nivelul optimal de stimulare care conduce la cea mai bună performanță se găsește la vârful unei curbe parabolice inversate.

În abordarea umanistă, voința de a satisface nevoile ierarhizate constituie sursa motivației. Individul ierarhizează nevoile sale în conformitate cu ordinea de prioritate crescătoare. Această viziune abordează, de asemenea, motivația pentru realizare ca un concept al nevoii de împlinire. Acest concept reflectă dorința de a face lucrurile repede și bine, pentru a depăși obstacolele, pentru a reuși în activități dificile și pentru a atinge niveluri ridicate de eficiență.

Abordarea psiho-dinamică specifică faptul că impulsurile, care provin din inconștient și care răspund principiilor plăcerii, acționează prompt.

Referitor la abordarea raportată la învățare, aceasta este determinată de variabile intermediare, comportamentul în sine nefiind altceva decât expresia unui potențial excitator, valoarea căruia este determinată prin formula: comportament – obișnuință – motivație. În cadrul acestei abordări de învățare, comportamentele sunt emise pentru a obține o recompensă sau pentru a evita o pedeapsă.

1.2. Teorii motivaționale cu implicații educaționale

În cadrul problematicii motivaționale cu implicații educaționale coexistă mai multe teorii care servesc drept referințe teoretice: teoriile de bază ale motivației școlare (1.2.1.); teoriile învățării (1.2.2.); teoriile demotivării (1.2.3.). Un rol important se atribuie motivației învățării și optimului motivațional (1.2.4).

1.2.1. Teoriile de bază ale motivației școlare

Aceste teorii cuprind: 1) teoria obiectivelor, 2) teoria autodeterminării, 3) teoria motivației pentru reușită, 4) teoria sociocognitivă.

1) Teoria obiectivelor

Teoria obiectivelor se bazează pe o vastă metaforă: obiectiv, operaționalizare, eficiență. Legată de învățământul programat, această teorie apare ca o întreprindere de raționalizare a actului educativ în întregime. Sursa principală a teoriei obiectivelor rezidă în conturarea progresivă în Statele Unite, la începutul secolului XX, a noțiunii de obiectiv pedagogic. În timp ce printre psihologi se impune behaviorismul, în domeniul pedagogic se dezvoltă un curent de idei care vizează obiectivele educației. Contextul ideologic, dominat de ideile de raționalizare, de standardizare, de conducere, de utilitarism în educație, a influențat specialiștii în curriculum, care au instituit o reformă vastă a programelor în învățământ, aplicând concepțiile teoretice de elaborare științifică a programelor de studii. Caracterul novator al acestor programe consta în faptul că erau construite pe baza obiectivelor pedagogice și nu pe cea a conținuturilor. Obiectivele erau numeroase, precise și formulate în termeni de activități observabile [52].

Influențată enorm de tezele behavioriste, pedagogia obiectivelor impresionează prin propunerile de a formula în termeni comportamentali și de a numi clar prin ”verbe de acțiune” ceea ce persoana va face în rezultatul formării. Mulți au reținut din această propunere doar obsesia de a formula în termeni de comportament rezultatele scontate și nu au perceput ideea de a prevedea mai bine rezultatul formării, acest rezultat, clar formulat, fiind condiția instaurării unei colaborări cu persoana evaluată.

Construirea unei secvențe prin obiective (integrând obiectivele generale, intermediare, operaționale) devenea un fel de metodologie care avea ea însăși și coerența sa. Era o modalitate de a stabili pregătirea unui curs sau secvențe de formare cu o raționalitate neobișnuită, în contrast cu practicile aproximative. Efectele modalității de pregătire a secvenței de formare, metodică și sistematică, par a fi mai importante pentru formatori decât pentru cei formați. Această pregătire rațională constituie o încercare, în primul rând, pentru formator. Are el într-adevăr "idei clare"? Știe el precis ce trebuie de luat în considerare și ce vrea să garanteze persoanelor în formare? Căutarea coerenței între ceea ce se vizează ca rezultat, eșalonarea etapelor, identificarea mijloacelor adaptate, propunerea modalităților de evaluare corespunzătoare nu sunt, bineînțeles, în plan de idei o noutate în pedagogie, însă ele devin o inovație efectivă când sunt puse în funcție în practicile de formare [52].

Pedagogia obiectivelor relaționează strâns cu evaluarea. În măsura în care gândirea prin obiective a influențat organizarea învățământului, instaurând noi exigențe de rigoare, ea a transformat, într-un anumit mod, problematica de evaluare. Istoricește, lucrările în evaluare au succedat celor ale obiectivelor pedagogice de parcă cele din urmă au constituit prealabilul. Câmpul de studiu în evaluare se focalizează pe procedeele care permit prin intermediul diverselor categorii de obiective (un gen de matrioșcă rusească) identificarea obiectivelor care trebuie realizate. Primatul este dat comportamentului observabil și, prin urmare, evaluabil. Aceste idei au creat unele confuzii în problematica evaluării. Astfel, pentru un număr mare de formatori obiectul formării rămânând comportamentul, evaluarea se reducea la verificarea acestor comportamente. Alții, din contra, au conservat noțiunea de observabilitate ca exigență de evaluare și au continuat cercetările referindu-se la indicatori sau criterii măsurabile. Această evaluare face posibilă trecerea de la concepțiile behavioriste la luarea în considerare a propunerilor psihologiei cognitive, trecere pe care mulți utilizatori de obiective nu au realizat-o.

Centrându-se pe persoana în formare, obiectivele pedagogice facilitează evaluarea ei. Evaluarea inițială, formativă, sumativă permite a redefini globalitatea activității de evaluare și interdependențele între diferitele momente unde se aplică. Pe de altă parte, obiectivele pedagogice subliniază principiul conform căruia la sfârșitul formării s-ar putea evalua doar ceea ce a fost clar enunțat. Ele asigură probelor finale o mai mare validitate și pot evita atât fenomenele aleatorii, cât și ocazia pentru cel evaluat de a se simți interogat în ceea ce nu a fost învățat. Or, obiectivele pedagogice schimbă practicile tradiționale de evaluare. Numeroasele exerciții și probe nu mai pot fi justificate în multiplele forme de evaluare din momentul în care ele nu sunt puse în corespondență cu obiectivele enunțate. În pedagogia obiectivelor un ansamblu de contribuții pornesc de la o nouă paradigmă de evaluare – evaluarea formativă. În timp ce altădată evaluarea

era concepută mai degrabă ca normativă, punând în evidență diferențele individuale, acum prezintă interes, din ce în ce mai mult, progresul persoanei formate în timp în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite. Or, obiectivele pedagogice constituie prealabilul unui lucru de inovare [52].

Teoria obiectivelor, cu implicații directe în practica educațională și atribuită savanților J.Nicholls, C.Dweck și M.Covington, a trecut prin mai multe etape [97, 98, 102, 103, 113].

În teoria obiectivelor, din perspectiva motivației și reușitei școlare, este vorba de conștientizarea și înțelegerea reușitei școlare. Calitatea învățării elevului, precum și disponibilitatea sa de a continua să învețe, depinde de interacțiunea dintre natura obiectivelor școlare și a celor sociale, de proprietățile acestor obiective.

În teoria obiectivelor se face distincția dintre motivația ca obiectiv și motivația ca pulsione. Aceste două tendințe se completează reciproc.

Motivația ca obiectiv nu oferă un răspuns cu privire la motivul pentru care o persoană preferă un obiectiv și nu altul. Ea postulează că, pe de o parte, orice acțiune capătă semnificație, direcție și intenție prin obiectivele propuse. Pe de altă parte, calitatea și intensitatea comportamentului se schimbă dacă aceste obiective se schimbă. Avantajul acestei teorii este că oferă un substituit practic pentru un concept, cel al motivației, a cărui natură rămâne imprecis. Prin consolidarea anumitor obiective, profesorii pot schimba motivele pentru care elevii învață, ceea ce echivalează cu schimbarea motivației lor.

Motivația ca pulsione găsește răspunsul în cadrul teoriei tendințelor dinamice. Motivația ca pulsione presupune o stare internă, o nevoie, o condiție care determină individul să acționeze. În acest context, a fost dezvoltată, la începutul anilor '60 ai sec.XX, o teorie dinamică a motivației conform căreia orice comportament de realizare provine dintr-un conflict emoțional între căutarea succesului și evitarea eșecului. Aceste două stări motivaționale se supun unei dinamici concepute, cu precădere, în termeni emoționali: pe de o parte, emoțiile asociate speranței în succes; pe de altă parte, emoțiile asociate rușinii în cazul în care subiectul crede că există șanse mari de a eșua. Dezechilibrul dintre acești doi factori ar determina direcția, intensitatea și calitatea comportamentelor. Persoanele care doresc evitarea eșecului ar tinde să evite toate activitățile, cu excepția cazului în care incitarea extrinsecă, cum ar fi banii sau amenințarea cu pedeapsa, este introdusă pentru a depăși rezistența.

Un rol important în cadrul teoriei obiectivelor se atribuie teoriei obiectivelor școlare și celor pro-sociale.

Conform teoriei obiectivelor școlare, acestea influențează succesul școlar acționând asupra calității proceselor de autoreglare cognitivă. În învățare există două categorii de obiective care

influențează motivația și succesul învățării școlare: obiective de învățare și obiective de performanță. Obiectivele de învățare sporesc competența, înțelegerea și aprecierea a ceea ce se învață. În cadrul obiectivelor de performanță, sau de prestigiu, este vorba de a realiza activități mai bine decât alții pentru a-și ridica statutul personal în detrimentul colegilor. Totodată, modelul distinge două obiective ale performanței: performanța ca abordare și performanța ca evitare (Tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Abordarea și evitarea față de sarcina de învățare

Obiectiv	Perspectiva	
	Abordare	Evitare
<i>De performanță</i>	Scop: a părea superior în ochii altora.	Scop: a evita sa pari incapabil în ochii altora.
<i>De învățare</i>	Scop: a învăța, a înțelege, a stăpâni sarcina.	Scop: a evita neînțelegerea, nerezolvarea sarcinii de învățare.

Fiecare dintre cele două orientări spre scop, abordarea/ evitarea sarcinii de învățare admite această dublă perspectivă: de confruntare sau de evitare a sarcinii. Scopurile îndreptate spre evitare indică o relație tensionată, negativă, între motivație și actul de învățare.

În ceea ce privește teoria obiectivelor pro-sociale, nu este clar cum realizarea obiectivelor pro-sociale în cadrul școlii este legată de succesul academic. Pe de altă parte, teoria permite conturarea anumitor principii generale: a fi responsabil pentru alte persoane, a fi respectat de colegi; a-și face prieteni etc. Cu toate acestea, unele obiective sociale pot compromite succesul școlar pentru unii elevi. De exemplu, așa-numita școală de performanță are ca valori concurența, autonomia și independența. În asemenea cazuri, valorile sociale pozitive sunt opuse valorilor școlare. Or, în toate cazurile, reușita școlară va depinde de o compoziție dinamică a diferitelor obiective, iar profesorii constituie un important factor moderator al acestei dinamici.

2) Teoria autodeterminării

Problema motivației se înscrie și în teoria autodeterminării. Teoria autodeterminării se numără printre principalele teorii care permit să înțelegem mai bine și să explicăm mai bine motivația. Este o teorie care facilitează identificarea diferiților factori din contextul social care ajung să afecteze motivația. Această teorie sugerează existența diferitelor tipuri de motivații autodeterminate care au repercusiuni importante asupra dezvoltării persoanei. Esența teoriei autodeterminării se identifică în faptul că individul are nevoie să se considere ca și cauză principală a acțiunilor sale. Or, abordarea autodeterminării presupune că un elev va fi mai motivat dacă se va considera ca sursă și cauză principală a acțiunilor sale. În plus, un elev căruia îi place o activitate

se va angaja mai rapid și mai intens în această activitate.

Conform teoriei autodeterminării, trei nevoi stau la baza motivației umane: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de apartenență socială. Savanții Deci, Ryan, Piletier și Vallerand [92, 93, 120, 121] susțin că nevoia de autonomie este strâns legată de celelalte două nevoi: nevoia de a se simți competent, care corespunde dorinței elevului de a face bine ceea ce întreprinde să facă și nevoia de apartenență socială, care corespunde dorinței de a menține relații securizate și satisfăcătoare cu cei din jur. Când este prezentă satisfacția acestor trei nevoi, aceasta ar trebui să ducă la un sentiment de bunăstare al individului. Or, satisfacerea acestor nevoi influențează direct motivația, dat fiind faptul că o persoană găsindu-se într-un mediu în care se poate autodetermina este mai motivată intrinsec decât alta care se regăsește într-un mediu care nu-i permite să se autodetermine.

În context, Deci și Ryan sugerează existența diferitelor tipuri de motivații autodeterminate care se caracterizează prin diferite niveluri de autonomie: motivația intrinsecă, motivația extrinsecă și amotivarea [121].

Motivația intrinsecă indică că dacă o persoană este motivată intrinsec de o activitate, ea va dori să o facă pentru a se bucura de această activitate. Elevii motivați intrinsec nu ezită să depună mai mult efort, să fie mai persistenți și să învețe mai profund. Ei fac ceva pentru că le este interesant și plăcut.

Motivația extrinsecă indică că dacă o persoană este motivată extrinsec pentru o activitate, ea va face această activitate deoarece este împinsă să o facă de elemente externe sau pentru o recompensă. Elevul face ceva pentru că acel ceva duce la un rezultat separat.

Amotivarea este definită ca absența motivației autodeterminate la individ. Este o consecință a incapacității individului de a percepe o legătură sau o relație între ceea ce prezintă ca comportament și rezultatele pe care le obține ulterior. În această situație, individul simte că este supus unor factori pe care nu-i controlează.

3) Teoriile motivației pentru reușită

Motivația pentru reușită este un subdomeniu al cercetării motivaționale. Studiile din acest domeniu încearcă să explice alegerea sarcinilor indivizilor, persistența lor în aceste sarcini, vigoarea pe care o pun în realizarea lor și calitatea angajamentului față de aceste sarcini [101, 129].

Există un număr mare de teorii moderne legate de cercetarea motivației pentru reușită. Diferitele teorii ale motivației pentru reușită se completează reciproc în mai multe moduri. Potrivit lui Eccles, Wigfield și Schiefele [129], aceste teorii pot fi clasificate în funcție de faptul dacă încearcă să răspundă la următoarele întrebări:

- Pot face această sarcină?

- Vreau să fac această sarcină?
- Ce trebuie să fac pentru a avea succes la această sarcină?

Principalele teorii care încearcă să răspundă la aceste trei întrebări sunt abordate în cele ce urmează.

a) Teoria atribuirii cauzale

Teoria atribuirii a lui Weiner [130] a dominat cercetarea în motivarea succesului în ultimii treizeci de ani. Această teorie reliefează interpretările pe care le oferă un individ asupra rezultatelor sale într-o activitate. Studiarea cauzalității rezultatelor este importantă în motivație, deoarece aceste cauze vor avea un impact asupra comportamentului individului și a activităților viitoare.

Prin urmare, comportamentul elevului depinde de ceea ce face cu elementele pe care le percepe pentru a explica succesele și eșecurile sale. Astfel, un elev poate atribui succesul său coeficientului de inteligență sau bunătății profesorului său, sau eforturilor pe care le-a depus pentru a studia. Când evenimentele nu au o influență importantă asupra imaginii de sine a unui elev, percepțiile sale atribuționale au un efect redus asupra propriilor decizii. Pe de altă parte, atunci când evenimentele importante apar, cum ar fi, de exemplu, eșecurile școlare, percepțiile atribuționale devin extrem de importante și influențează motivația.

Viau, citându-l pe Covington, prezintă următoarea listă a cauzelor invocate de elevi pentru a explica succesele sau eșecurile lor școlare [125].

Majoritatea elevilor, indiferent de vârstă, au tendința de a atribui realizările/ succesele capacităților lor intelectuale, în timp ce eșecul este atribuit eforturilor care nu au fost depuse sau cauzelor externe. Elevii din clasele primare confundă inteligența și efortul, fapt ce dispare spre sfârșitul școlii primare. Atunci inteligența este percepută ca o cauză internă, stabilă și incontrollabilă.

Pentru a-și păstra o imagine pozitivă față de colegi, unii elevi au tendința de a evita îndeplinirea unor sarcini care prezintă un anumit risc de eșec. În asemenea cazuri ei își asumă sarcini foarte ușoare sau foarte dificile (acestea din urmă nu le amenință imaginea, deoarece eșecul va fi considerat normal).

Elevii de succes își atribuie succesul eforturilor depuse și capacităților intelectuale, iar eșecurile le atribuie unor cauze interne, modificabile și controlabile ca, de exemplu, efortul. Elevii care dezvoltă o anumită incapacitate învățată tind să atribuie succesul lor cauzelor externe, cum ar fi norocul, iar eșecurile – cauzelor interne, stabile și incontrollabile, cum ar fi capacitățile intelectuale. În rezultat, eșecurile lor îi determină să nu-și asume succesul realizat. Or, când elevii slabi simt că vor eșua, ei încearcă să păstreze o imagine pozitivă despre ei înșiși prin a nu depune eforturile necesare pentru a reuși, pentru a putea spune, în caz de eșec, ”dacă aș fi vrut, aș fi putut

reuși ”.

b) Teoria autoeficacității

Teoria autoeficacității, elaborată de A. Bandura [85], scoate în evidență percepția pe care o au indivizii cu privire la capacitatea lor de a produce un efect dorit într-o sarcină. Această idee se distinge de alte constructe motivaționale prin specificitate: percepția eficacității se referă la o anumită sarcină, într-o anumită situație. Spre deosebire de atribuiri, efectuate post factum, autoeficacitatea percepută se manifestă înainte de abordarea sarcinii de învățare.

Bandura consideră că modul în care indivizii își percep eficacitatea depinde de următoarele patru elemente:

- performanța anterioară;
- plăcerea de a învăța;
- încurajarea verbală din partea altora;
- reacțiile fiziologice ale unei persoane.

Autoeficacitatea este influențată de calitățile personale precum abilitatea, experiențele școlare, dar și de suportul social al învățării. Când elevii încep să se angajeze în realizarea sarcinii, ei sunt influențați de factorii personali și de cei situaționali. Ambele elemente conțin informații care permit elevilor să-și evalueze așteptările. În acest sens, în studiile sale Bandura a stabilit două tipuri de așteptări:

- așteptarea rezultatelor, care se referă la ideea că anumite comportamente, cum ar fi antrenamentul, vor provoca anumite rezultate, cum ar fi performanța;
- așteptări de eficacitate, care se referă la ideea că pot fi realizate comportamentele necesare pentru a produce rezultatul.

În cazurile când autoeficacitatea este scăzută, dar așteptările elevului referitoare la rezultate sunt ridicate, riscul constă în apariția decepției și a demotivării. Însă, există cazuri când autoeficacitatea este ridicată, dar așteptările privind rezultatul sunt reduse. De exemplu, un elev care muncește din greu, dar care obține note modeste, se va simți frustrat, ca urmare a intervenției unor factori externi, cum ar fi evaluarea profesorului.

c) Teoria expectanță-valoare

Teoria expectanță-valoare, elaborată de J. Eccles, A. Wigfield, U. Schiefele [100, 101], reflectă ideea că expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare sunt determinate de credințele și comportamentele de reușită ale elevilor. De fapt, această teorie explică mecanismele motivației de învățare.

Primul pilon de bază al teoriei lui Eccles se referă la conceptul de valoare. Eccles definește

valorile atribuite sarcinii prin credințele despre dezirabilitatea anumitor rezultate sau obiective. Autorul diferențiază patru componente ale valorilor: valoarea ca atare a sarcinii, utilitatea sarcinii, costul sarcinii (anxietate, angajament cerut pentru beneficiile așteptate), importanța obținerii unui rezultat.

Cel de-al doilea pilon de bază al teoriei lui Eccles, așteptările, depind de percepțiile persoanei despre abilitatea sa. În structura modelului, un rol central îl are relația bidirecțională dintre credințele despre sarcină și obiective. Nivelul abilității percepute și al estimării dificultății sarcinii influențează așteptările privind reușita și valorile sarcinii, iar acestea, la rândul lor, influențează direct motivația. Astfel, motivația apare ca un produs final al unor interacțiuni multiple

Rezultate semnificative ale cercetărilor J.Eccles, A.Wigfield și U.Schiefele vizează și problematica privind valoarea sarcinii *versus* dificultatea acesteia. Percepțiile elevilor referitoare la propria abilitate se corelează pozitiv cu percepția referitoare la valoarea sarcinii, dar negativ în raport cu judecățile despre dificultatea sarcinii [100, 101].

4) Teoriile sociocognitive

În cadrul abordării sociocognitive se afirmă că operațiile cognitive ale elevului determină comportamentul acestuia. Prioritatea elevului este organizarea și menținerea unui sistem de credințe coerent și funcțional. Interacțiunile cu mediul, în special cu cele sociale, afectează sistemul de valori.

Ca postulat al abordării sociocognitive, Bandura, citat de Viau, afirmă că toți oamenii, de diferit nivel, au un șir de capacități [158, 162]:

- Capacitatea de a se reprezenta și de a interpreta mediul înconjurător datorită sistemelor simbolice precum limbile vorbite și scrise. În context școlar, abilitățile lingvistice ale elevului îl ajută să interpreteze ceea ce i se întâmplă și aceste interpretări influențează motivația învățării.
- Capacitatea de a se referi la trecut și de a anticipa viitorul: amintirile pe care le evocă elevul și aspirațiile pentru viitor stau la originea dinamicii motivaționale.
- Abilitatea de a-i observa pe ceilalți și de a trage concluzii pentru sine. Acest postulat implică faptul că este posibil să învățăm prin a-i urmări pe alții efectuând o sarcină fără a fi nevoie să o facem singuri. Prin urmare, observarea altora nu este un act pasiv, ci activ, care poate ajuta la motivarea unui elev să se angajeze în activitate.
- Capacitatea de autoreglare, adică de a controla și modifica comportamentele în conformitate cu situația în care se află. Omul nu se limitează doar la a răspunde mediului

înconjurător, el este capabil să-și modifice abordarea, pentru a atinge scopul scontat.

Abordarea sociocognitivă, așa cum o cunoaștem astăzi, a urmat o evoluție istorică, pornind de la diferite teorii și diferiți autori. A fost dezvoltată teoria așteptării-valoare, a cărei idee de bază este că conduitele sunt determinate de expectanțele privind această conduită; teoria atribuirii cauzale, esența căreia este de a pune accentul pe cauzele interne sau externe; teoria disonanței cognitive, în cadrul căreia se afirmă că atunci când apare disonanța cognitivă, o activitate cognitivă de reducere a disonanței se face pentru a restabili o mai mare armonie [111].

Deci și Ryan, în cercetarea lor despre motivația intrinsecă, extrinsecă și amotivare, susțin că comportamentele care se manifestă liber și care duc la un sentiment de competență și autodeterminare persistă în timp, pe când comportamentele care se bazează pe obiective externe riscă să fie neglijate [119, 120, 121].

În context, menționăm și teoria sociocognitivă a lui Viau [125, 158, 159], care reflectă o abordare contextualizată privind activitatea de învățare. Autorul definește două categorii de 25 factori care afectează motivația de învățare: factorii interni ai învățării, cei care țin de elev (dinamica motivației) și factorii externi (activitatea pedagogică, evaluarea, caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei).

Și *teoria stimei de sine* poate fi încadrată în această abordare. Teoria stimei de sine se referă la scopul elevului de a reuși pentru a stabili și a menține stima de sine și sentimentul de apartenență la cei care prețuiesc competența și succesul. Felul în care elevii definesc succesul este un factor-cheie prin care mecanismele de stimă de sine vor influența nivelul reușitei. Pentru unii elevi, succesul este cea mai bună abordare a stimei de sine, fără a ține cont de realizările altora. Asemenea elevi acordă importanță dobândirii abilităților și a succesului doar ca mijloc pentru a atinge obiective semnificative pentru propria persoană. Pentru alți elevi, succesul semnifică să fii mai bun decât alții din punct de vedere academic, apreciind succesul ca statut [4, 111].

1.2.2. Teoriile învățării

În cadrul problematicii motivaționale un loc aparte le revine teoriilor învățării. În acest context, învățarea este definită ca „o schimbare adaptivă observată în comportamentul individului. Ea rezultă din interacțiunea acestuia cu mediul și este inseparabilă de maturizarea fiziologică și de educație [111, p.76].

Literatura de specialitate privind teoriile învățării este foarte vastă. În acest context, un interes deosebit prezintă teoriile care au jucat un rol important în învățare, în general, și în învățarea școlară, în special. Ceea ce poate permite distingerea diverselor teorii și modele este locul acordat motivației, asimilării, achiziției competențelor și reușitei pentru a confirma schimbarea sau modificarea comportamentului. Or, vom prezenta analiza succintă a patru mari teorii ale învățării:

behaviorismul, constructivismul, socioconstructivismul și teoriile interacționiste, evidențiind diferențele și similitudinile și insistând asupra impactului acestor teorii asupra practicilor educaționale și a legăturii dintre actul predării și actul învățării.

Teoria behavioristă

Importanța majoră a modelului behaviorist este de a propune o teorie completă a învățării. În acest cadru, a învăța înseamnă a deveni capabil de a da un răspuns adecvat, de a construi un comportament adaptat unui mediu [111, p.81]. Acest model reflectă, în esență, instruirea programată și se bazează pe următoarele principii:

- materialul care trebuie predat este decupat în elemente scurte pentru a permite cea mai rapidă consolidare posibilă;
- conținutul începe de la cel mai simplu nivel, nivelul de dificultate crește treptat, promovând, astfel, învățarea fără erori;
- conținutul este prezentat sub forma unei secvențe liniare, dar fiecare o poate face în ritmul său, contribuind la individualizarea predării;
- întăririle pozitive (prin încurajare etc.) sunt favorizate și trebuie utilizate cât mai pe larg posibil.

Elementele esențiale ale unei educații de tip behaviorist sunt următoarele:

- structurile mentale sunt constituite de cutia neagră la care nu avem acces;
- profesorul definește cunoștințele pe care trebuie să le dobândească elevul în termeni de comportament observabil;
- comportamentul așteptat este formulat în felul următor: elevul trebuie să poată + un verb de acțiune (a identifica, a distinge, a numi, a recunoaște, a clasifică...); verbele mentale, precum a înțelege, a cunoaște, a reflecta etc. trebuie evitate;
- observațiile permit elevului să-și identifice greșelile și să activeze pentru a le corecta.

Totodată, în pofida caracteristicilor pozitive, unele observații critice au fost adresate învățării de tip behaviorist, și anume: operaționalizarea obiectivelor poate conduce la un număr prea mare de subobiective care trebuie atinse în același timp; reducerea unei învățări complexe la o succesiune de elemente de învățare mai simple în detrimentul complexității.

Trebuie remarcat și faptul că în domeniul educațional *pedagogia bazată pe reușită* și *evaluarea formativă* se bazează, de asemenea, parțial, pe behaviorism.

Teoria constructivistă

În cadrul teoriei constructiviste „învățarea” este considerată ca rezultat al unei construcții a cunoștințelor. Etapele în construcția cunoștințelor sunt definite de parametrii biologici de

dezvoltare a copilului. Curentul de gândire constructivist prezintă numeroase variante (Piaget, Gagne, Bruner). În cadrul acestor variante, se presupune că fiecare subiect asimilează instrumente conceptuale (mentale) care îi permit să înțeleagă lumea în care se află, accentul se pune pe asociațiile care trebuie stabilite între informația externă și structura gândirii, între percepție și categorizare, se pune semnul egalității, se consideră ca fiind esențiale conceptele de asimilare și de acomodare. Aceste modele timpurii au reușit să arate că „învățarea” rezultă mai întâi din activitatea unui subiect [111, p.88].

Modelul constructivist a dat naștere unei pedagogii care pornește de la nevoile spontane spre interesele „naturale” ale copilului. Sub numele de constructivism, această pedagogie vizează expresia personală, creativitatea și dezvoltarea autonomiei, acordând un loc important încercărilor și experimentării individuale sau în grup. Așa-numitele metode active se fondează pe acest model educațional.

Ca orice teorie, cea a constructivismului are și limite.

- Ideea unei simple acumulări de cunoștințe: pedagogia constructivistă rămâne foarte limitată în ce privește înțelegerea dificultăților și oferirea mijloacelor de a le remedia.
- Pedagogia inspirată de modelul constructivist nu oferă răspuns la unele întrebări, precum de ce în unele cazuri nu învățăm în pofida explicațiilor acordate? de ce unele cunoștințe noi se dezintegrează după câteva săptămâni sau câțiva ani pentru a fi înlocuite cu cunoștințe elementare?

Teoria socioconstructivistă

Pe lângă teoria behavioristă și constructivistă, putem evoca teoria socioconstructivistă bazată pe modelul social al învățării. Abordarea socioconstructivistă, numită și sociocognitivă, introduce o dimensiune a interacțiunilor, a verbalizării, a construcțiilor și co-elaborării. Conceptele de bază ale acestei teorii – a interacționa și a cunoaște, a învăța în grup și a partaja idei în procesul de învățare – sunt reflectate în mai multe lucrări recente. În această teorie, dezvoltată în principal de Vygotsky, învățarea este considerată rezultatul activităților sociocognitive legate de interacțiunile profesori - elevi și elevi - elevi. Conceptul de construcție socială a inteligenței este o continuitate a unei auto-socioconstrucții de cunoștințe de către cel care învață. Condițiile pentru a stimula activitatea elevilor sunt esențiale în cadrul socioconstructiviștilor, deoarece asimilarea noilor cunoștințe nu sunt unicele obiective de învățare. Învățarea presupune și dezvoltarea capacității de a învăța, a înțelege, a analiza și a stăpâni instrumentele de învățare. Or, învățarea nu mai este doar ceea ce transmite profesorul, învățarea este și interactivitate între elevi, între profesor și elevi.

Teoriile interacționiste

Teoriile interacționiste dau predominanță interacțiunii între factorii interni și externi. Interacțiunea poate avea loc, de exemplu, între două teorii – teoria cognitivă, care susține activitățile mentale și teoria behavioristă, care se bazează pe relația dintre comportamente și consecințele sale.

În cadrul acestor teorii, învățarea este definită ca proces care rezultă dintr-o interacțiune între individ și mediul înconjurător. Pentru a exista învățare, este foarte important de a observa schimbările produse în performanță. Conform teoriei interacționiste, „învățarea este influențată de evenimente interne (motivație) și externe (feedback dat de o persoană externă, profesorul)” [111, p.96]. Altfel zis, învățarea necesită ambele tipuri de motivație: extrinsecă și intrinsecă. Pentru a efectua o învățare eficientă, sunt folosite ierarhii care constau în descrierea abilităților și a relațiilor lor în realizarea unei sarcini mai globale. Pentru a obține o învățare semnificativă, e nevoie de un șir de premise. În opinia autorilor, actul învățării constă din opt etape: motivație, percepție, achiziție, memorare, reamintire, generalizare, performanță și feedback. Se susține că evenimentele externe, cum ar fi: stimularea motivației elevilor, formularea obiectivelor de învățare, stimularea atenției, reamintirea cunoștințelor anterioare, ghidarea elevilor – promovează învățarea. Unii profesori aplică această teorie în actul învățării școlare.

1.2.3. Teoriile demotivării

Dacă cu privire la conceptul de motivație au fost realizate multiple cercetări și elaborate diverse teorii, cu referire la demotivare numărul lor este cu mult mai redus. Majoritatea cercetărilor se concentrează pe motivația umană în sens larg al cuvântului, demotivarea însemnând lipsă de motivație sau slaba motivație. Majoritatea cercetărilor, în acest sens, utilizează teoriile motivației.

Astfel, în studiile privind rolul contextului școlar și al demotivării în absenteismul elevilor, autorii au folosit teoria obiectivelor, schematizând relațiile dintre contextul școlar și motivația școlară. Pentru ei, demotivarea școlară nu poate fi măsurată în afara teoriilor privind motivația academică.

Viau, pentru a răspunde la întrebarea referitoare la principalele surse ale demotivării elevilor aflați în dificultate de învățare, folosește modelul dinamicii motivaționale din cadrul abordării sociocognitive. Autorul specifică faptul că pentru identificarea principalelor surse de demotivare trebuie să cunoaștem diferitele componente ale dinamicii motivaționale care animă un elev atunci când el realizează o activitate în clasă. Modelul dinamicii motivaționale din cercetările abordării sociocognitive explică faptul că motivația elevului are drept sursă trei percepții: percepția asupra valorii pe care o acordă activității, percepția pe care o are asupra competenței sale pentru a realiza activitatea și percepția privind controlul pe care îl are asupra procesului de învățare și a

rezultatelor. Modelul specifică, de asemenea, că principalele consecințe ale motivației sunt alegerea pe care o face elevul pentru a se angaja cognitiv în activitate, perseverența sa și performanța sa [150, 152].

Pentru Viau, cele trei surse ale dinamicii motivaționale sunt definite după cum urmează:

- 1) percepția valorii unei activități este judecata pe care o emite un elev cu privire la utilitatea și interesul activității pentru a-și atinge obiectivele scontate;
- 2) percepția competenței sale este o percepție despre sine prin care un elev, înainte de a întreprinde o activitate care implică un grad ridicat de incertitudine cu privire la succesul său, evaluează capacitatea sa de a o realiza adecvat;
- 3) percepția controlabilității este definită ca fiind controlul pe care un elev îl poate exercita pe parcursul activității și a consecințelor ei în activitățile educaționale.

Aceste trei surse motivaționale influențează trei comportamente de învățare.

1. Alegerea de a întreprinde o activitate de învățare corespunde valorii pe care elevul o acordă acestei activități.
2. Angajamentul cognitiv corespunde gradului de efort mental depus de elev atunci când efectuează o activitate de învățare.
3. Perseverența corespunde timpului pe care elevul îl dedică activității de învățare.

În opinia lui Viau, o mai bună cunoaștere a surselor dinamicii motivaționale permite să se tragă concluzia de ce mulți elevi cu dificultăți de învățare sunt demotivați, în timp ce alții rămân motivați. Desigur, alte cauze pot sta la originea demotivării elevilor cu dificultăți de învățare, dar, conform cercetărilor realizate, putem afirma că principalele motive constau în absența sau nivelul scăzut al uneia sau alteia dintre percepțiile care se află la baza dinamicii motivaționale a elevului [150, 151, 152].

Pentru Deci și Ryan, sursa demotivării depinde de context. Autorii subliniază că există patru contexte ca sursă de demotivare: școala, familia, tulburările fizice și psihice, societatea. În context școlar, elevii demotivați manifestă un șir de caracteristici. Ei se plictisesc, au performanțe slabe, nu învață, ciulesc. Sunt deprimați, agresivi, devalorizați. Manifestă o slabă stimă de sine, o lipsă totală a intereselor și un eșec școlar [86, 87, 111, 112, 113].

Problema demotivării corelează și cu anumiți factori demotivanți care ar putea să se refere atât la elev, cât și la profesor. Factorii de demotivare a elevului pot fi atât extrinseci (viața afectivă a elevului, inserția socială, universul cultural, doleanțele și proiectele de viitor, trecutul cu reușitele și eșecurile sale etc.), cât și intrinseci (activități considerate nesemnificative pentru elev, activități neautentice, neinteresante, care nu corespund preocupărilor elevului, de evaluare și de personalitatea profesorului etc.). Factorii de demotivare a profesorului țin de gestiunea clasei, de

multitudinea actelor oficiale, de lipsa stimei și considerațiunii din partea elevilor etc.

Din cele relatate putem trage concluzia că diversitatea de surse și de factori care influențează motivația academică a elevului duce la demotivare în contextul școlar.

1.2.4. Motivația învățării și optimul motivațional

După cum am menționat anterior, motivația învățării, în linii mari, se subordonează sensului general al conceptului de motivație și se definește ca totalitatea mobilurilor care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca stare de tensiune, rezultând din confruntarea trebuințelor celui ce învață cu modul cum își reprezintă el dificultatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare. Substratul motivațional activează sau inhibă conduitele de învățare, le amplifică sau le diminuează, le prelungește sau le scurtează durata și, mai ales, le face să aibă ecouri și urmări diferite pentru cei care le practică. Or, motivația este considerată a fi principalul resort intern al eforturilor omului de a se perfecționa prin învățare.

Referindu-se la sistemul educațional, savanții afirmă că, pentru a stimula dezvoltarea elevului, educația îi formulează noi cerințe, care prin gradul lor de dificultate se situează în "zona proximei dezvoltări". Se creează astfel o contradicție între posibilitățile de acțiune, existente la un moment dat, și cerințele educației, iar această contradicție este considerată a fi "forța motrice a dezvoltării" psihice [29].

Cele expuse mai sus subliniază faptul că motivația este un ansamblu de forțe care direcționează comportamentul elevului. Este un concept care se referă atât la factori interni (de personalitate sau intrinseci), cât și la factori externi (de mediu sau extrinseci) care fac elevul să adopte o conduită particulară. Factorii motivaționali interni sunt reprezentați de nevoile sau aspirațiile personale care fac ca elevul să adopte un comportament precis: nevoia de cunoaștere, de autodezvoltare, curiozitatea, interesul etc. Factorii motivaționali externi apar atunci când persoana este constrânsă să facă ceva sau este stimulată să acționeze într-o direcție predeterminată.

În mod real, activitatea de învățare este motivată atât intrinsec, cât și extrinsec. S-a constatat, însă, că învățarea intrinsecă este mult mai productivă. După cum afirmă I. Neacșu, exemplul personal al profesorului, al părinților și al persoanelor apropiate, măiestria profesorului în a asigura lecțiile sale o atmosferă de solicitare intelectuală și în a oferi elevilor sentimentul progresului permanent pe calea cunoașterii unui anumit domeniu, toate acestea se pot constitui în factori pedagogici importanți ai transformării motivației extrinseci în motivație intrinsecă a învățării [47, 48].

Dincolo de delimitările conceptuale prezentate anterior, din experiența predării în școală se știe că a fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte

niciun impuls sau nicio nevoie de a acționa este caracterizat ca un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a tinde spre realizarea unui obiectiv este considerat un elev motivat. Totodată, motivația nu este un fenomen unitar. Elevii manifestă diferite grade de motivație (ca intensitate), diferite tipuri de motivație (ca orientare). Or, un elev poate fi foarte motivat să-și facă o anumită temă pentru acasă pentru că tema generează curiozitate sau interes pentru cunoaștere, în timp ce un altul – pentru că dorește să obțină aprecierea din partea profesorului, colegilor sau părinților. În acest context este important să stabilim cum găsim modalitatea cea mai potrivită de a motiva elevii dintr-o clasă, ținând cont de faptul ca ei diferă prin personalitatea lor, au stiluri diferite de învățare și sunt sensibili la forme diferite de motivare.

Problema care se impune în acest context se referă la ideea *de optim motivațional*, care semnifică cât de puternică trebuie să fie motivația elevilor vizavi de activitatea de învățare pentru ca ei să obțină performanțe superioare în realizarea sarcinilor. Care sunt consecințele unei motivări prea puternice și ce efecte poate avea o motivație scăzută? S-a constatat că atât motivarea prea intensă (supramotivarea), cât și motivarea prea scăzută (submotivarea) în activitatea de învățare conduc, de cele mai multe ori, la eșec. Prin urmare, s-a pus problema măsurii motivației în activitate, a dozării acesteia în raport cu dificultățile sarcinilor de învățare [1, 106].

Răspunsul la o asemenea problemă se regăsește în Legea Yerkes-Dodson. Inițial dezvoltată de savanții R.M. Yerkes și J.D. Dodson, legea exprimă o relație empirică între excitare și performanță [128]. Legea prevede că performanța crește odată cu excitarea fiziologică sau mentală, dar numai până la un punct. Când nivelurile de excitare devin prea mari, performanța scade. Procesul este adesea ilustrat grafic ca o curbă în formă de clopot care crește și apoi scade cu niveluri mai ridicate de excitare. Cercetările au constatat că sarcini diferite necesită niveluri diferite de excitare pentru o performanță optimă. De exemplu, sarcini dificile sau intense din punct de vedere intelectual pot necesita un nivel mai scăzut de excitare (pentru a facilita concentrarea), în timp ce sarcinile care necesită rezistență sau persistență pot fi îndeplinite mai bine cu niveluri mai ridicate de excitare (pentru a crește motivația). Din cauza diferențelor de sarcini, forma curbei poate varia. Pentru sarcini simple sau bine învățate, relația este monotonă, iar performanța se îmbunătățește pe măsură ce crește excitarea. Pentru sarcini complexe, nefamiliare sau dificile, relația dintre excitare și performanță se inversează după un anumit punct, iar performanța ulterioară scade, pe măsură ce excitația crește.

Efectul dificultății de sarcină a condus la ipoteza că Legea Yerkes-Dodson poate fi descompusă în doi factori distinctivi. Partea ascendentă a curbei poate fi considerată ca efect energizant al excitației. Partea descendentă a curbei poate fi cauzată de efectele negative ale excitației sau ale stresului asupra proceselor cognitive, cum ar fi atenția, memoria, gândirea. Or,

conform acestei legi, creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un punct, după care urmează stagnarea și chiar regresul ei. Momentul când începe declinul este dependent de complexitatea și dificultatea sarcinii: în sarcinile simple zona critică apare la un nivel mai înalt, iar în sarcinile complexe ea se manifestă la un nivel mai scăzut.

O motivație optimă este stimulatorie pentru obținerea unui randament superior. Raportat la finalitatea procesului instructiv-educativ, nivelul motivațional optim se obiectivează într-o motivare reușită a elevilor în activitatea de studii, prin comportamente adecvate scopurilor educaționale, în desfășurarea unei activități de învățare eficiente, în obținerea unor performanțe ridicate în învățare atât sub aspect cantitativ, cât și sub aspect calitativ. Un comportament motivat nu poate fi judecat în afara relației dintre posibilitate și realitate, dintre aptitudinile elevului și rezultatele în activitatea de învățare. Între aceste dimensiuni este necesară prezența unei concordanțe. Nivelul motivațional optim operează atât în sensul stimulării activității de învățare, cât și în sensul reducerii tensiunii energetice, în direcția moderării sau scăderii tonusului ei, variind în funcție de particularitățile fiecărui elev, de nivelurile de autoreglare a pulsionilor anticipative ori de nivelurile de aspirații, de tipul sarcinilor de învățare și de alți factori. Sub acest nivel, creșterea stimulării produce un efect de întărire, în timp ce peste acest nivel, dimpotrivă, descreșterea stimulării este cea care determină efectul de întărire [67].

Atât supramotivarea, cât și submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învățare. Supramotivarea, care de multe ori corelează și cu o supraestimare, fie a capacităților de rezolvare, fie a dificultății problemelor de soluționare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activității de învățare și chiar dereglări comportamentale. În situațiile de submotivare se produce o slăbire a activității de învățare, însoțită de stări de plictiseală, neatenție, implicare redusă în procesul de studiere, performanță redusă. Aceste efecte își au cauzele fie în persoana elevului, care își subestimează capacitățile, în acest caz producându-se o subutilizare a acestora, fie în factori externi, demotivanți.

Performanța nu este în mod automat determinată de intensitatea motivației sau de semnificația acesteia. Favorabilă este intensitatea de nivel mediu (Figura 1.5.).

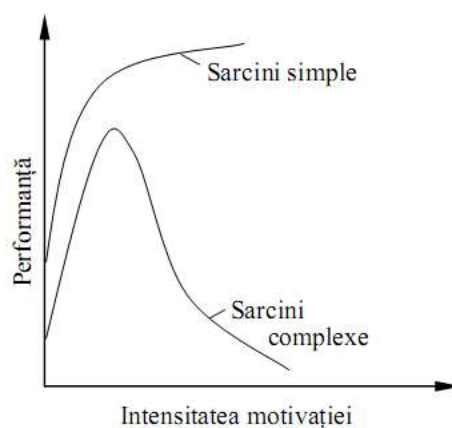


Fig.1.5. Relația dintre performanță și intensitatea motivației

Astfel, aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței învățării și la soluționarea problemelor. Totuși, creșterea performanțelor nu este tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivației. În cadrul cercetărilor s-a constatat că creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin. Motivația prea puternică duce la apariția de emoții care introduc o anumită dezorganizare ce împiedică progresul, ducând la regres. Un rol important îl au și particularitățile psihice individuale ale elevului: emotivitatea, echilibrul, stăpânirea de sine.

1.3. Concluzii la Capitolul 1

Analiza retrospectivă a problemei motivației și a motivației pentru învățare abordează în literatura de specialitate ne permite să formulăm un șir de concluzii [1, 3, 4].

1. Motivația reflectă ansamblul mecanismelor biologice și psihologice care permit declanșarea unei acțiuni în intensitatea, orientarea și persistența ei. Ea constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii: datorită motivației nevoile se transformă în scopuri, planuri și proiecte. Orice act de conduită este motivat, niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.
2. *Diversele abordări* ale motivației și, deci, multitudinea de teorii, modele ale motivației expuse în literatura de specialitate pot fi încadrate în câteva sisteme de idei. *Teoriile motivaționale clasice* care, prin modelele lor, urmăresc să identifice aspectele relaționare dintre motivație și productivitate, satisfacția/ insatisfacția persoanei, ierarhizarea nevoilor individului etc. *Teoriile motivaționale moderne* vin să ia locul orientării preponderent manageriale, evoluând spre motivația personalității, accentul fiind pus pe echitate, aspirații,

consolidarea și întărirea comportamentală. *Teoriile motivaționale integrate* care se bazează pe elaborarea unor modele complexe și funcționale, susceptibile să ofere o mai mare putere de predicție a performanțelor. *Teoriile motivaționale cu implicații directe în practica educațională* vin să releve complexitatea motivației pentru învățare. Scopurile, obiectivele învățării, expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare, credințele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării.

3. În linii mari, *motivația învățării* se subordonează sensului general al conceptului de motivație și se definește ca o dimensiune fundamentală a personalității elevului, un ansamblu de mobiluri (trebuințe, montaje, tendințe, atracții, interese, convingeri, aspirații, scopuri, idealuri) care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Motivația învățării conferă sens și coerență actelor de învățare. Substratul motivațional activează sau inhibă conduitele de învățare, le amplifică sau le diminuează, le prelungește sau le scurtează durata.
4. Conceptul de *optim motivațional* semnifică cât de puternică trebuie să fie motivația elevilor pentru activitatea de învățare pentru ca ei să obțină performanțe superioare în realizarea sarcinilor. Atât supramotivarea, cât și submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învățare. Supramotivarea, care de multe ori se corelează și cu o supraestimare, fie a capacităților de rezolvare, fie a dificultății problemelor de soluționare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activității de învățare și chiar dereglări comportamentale. În situațiile de submotivare se produce o slăbire a activității de învățare, însoțită de stări de plictiseală, neatenție la lecții, implicare redusă în studiu, performanță slabă.
5. Examinând diversitatea definițiilor conceptului de motivație, a teoriilor explicative clasice, moderne și integrate ale motivației, a teoriilor motivaționale cu implicații educaționale și în acord cu obiectivele lucrării de față, considerăm oportună următoarea definiție a conceptului de motivație a învățării: *Motivația învățării este o dimensiune fundamentală a personalității elevului, un ansamblu de mobiluri (trebuințe, interese, convingeri, aspirații, scopuri, idealuri, atracții) care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare.*

Sintetizând conținutul teoretic, a fost conturată **problema de cercetare**, dictată de discordanța dintre importanța dezvoltării motivației învățării la liceenii arabi din Israel și insuficiența cercetărilor cu caracter teoretico-aplicativ destinate problemei vizate, soluționarea căreia este văzută în stabilirea particularităților motivației pentru învățare a liceenilor arabi din

Israel în vederea determinării strategiilor de dezvoltare și stimulare a acesteia.

Astfel, **scopul** prezentei cercetări rezidă în stabilirea cadrului conceptual al motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel și în valorificarea strategiilor de dezvoltare a motivației.

Pentru realizarea scopului enunțat au fost înaintate următoarele **obiective**:

1. Analiza literaturii de specialitate cu referire la fenomenul studiat în vederea elaborării unor sinteze teoretice relevante cercetării.
2. Identificarea particularităților motivației învățării în context școlar.
3. Conceptualizarea Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării.
4. Determinarea specificului și a rolului motivației învățării la liceenii arabi din Israel.
5. Analiza comparativă a motivației învățării în dependență de profilul de studii al liceenilor arabi din Israel.
6. Elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Metodologia cercetării conține un set de metode, orientate spre realizarea obiectivelor propuse și spre soluționarea problemei vizate:

- *metode teoretice*: analiza surselor științifice, sinteza materialului științific, documentarea științifică, metoda ipotetico-deductivă de cercetare și interpretare a rezultatelor;
- *metode empirice*: testarea, anchetarea, experimentele de constatare, de formare, de validare;
- *metode statistico-matematice de prelucrare a datelor*.

2. CADRUL CONCEPTUAL AL DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII

Capitolul 2 cuprinde o dublă incursiune în domeniul studiat.

Prima incursiune se referă la analiza motivației învățării în context școlar. Scopul explicit al acestui compartiment a fost de a evidenția, în mod expres, particularitățile motivației pentru învățare: tipologiile, caracteristicile, parametrii de influență, evoluția motivației comune pentru multiplele cercetări realizate în diverse țări și în diverse limbi, dar și unele caracteristici ale motivației pentru învățare specifice contextului arab din Israel – ca bază a fundamentării unui model reprezentativ pentru dezvoltarea motivației învățării.

A doua incursiune face referire la complexitatea fenomenului cercetat și reflectă fundamentarea *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a motivației învățării*, elaborat în conformitate cu viziunile expuse în prezenta cercetare.

2.1. Particularități ale motivației învățării în context școlar

Activitatea de învățare are o structură care constă din mai multe componente: activități de formare, de control, de evaluare etc. Fiecare componentă a structurii activității de învățare are particularitățile sale proprii. Totodată, fiind prin natura sa o activitate intelectuală, activitatea de învățare se caracterizează prin aceeași structură ca și alte activități intelectuale, și anume: existența unui motiv, plan (program), execuție (implementare) și control.

Rezultatul principal al activităților de învățare, în sens general, se referă la formarea unui elev cu o conștiință și gândire teoretică. De formarea gândirii teoretice depind cunoștințele ulterioare dobândite în cursul învățării. În baza cunoștințelor și a noțiunilor obținute prin învățarea empirică se pot construi doar acțiuni formale, fără a înțelege aspectele profunde ale activității. Formarea gândirii teoretice necesită tehnici speciale de predare și metode de construire a activităților de formare, în caz contrar ea poate fi (și adesea este) neformată chiar și în rândul studenților, fapt ce atrage după sine consecințe grave pentru formarea academică. Activitățile de învățare pot fi realizate în diferite variante, care pot fi unite în două grupe: a) elevul are capacitatea deplină de a învăța și de a realiza un proces propriu de cunoaștere, fără ajutor; b) elevului în procesul de învățare i se comunică ce acțiuni cognitive el trebuie să realizeze în acest moment.

Or, motivele învățării sunt diferite, deoarece se includ în diverse activități. Pe lângă obținerea de experiențe noi, elevul poate fi interesat de motivele de a câștiga respectul altor persoane (motivul de autoafirmare), de a obține anumite recompense și satisfacție care apare ca componentă individuală a procesului de învățare. Astfel, putem spune că învățarea este

polimotivată. Învățarea este un proces comun în care sunt realizate mai multe activități: ele se suprapun și parțial coincid una de alta. Dacă la începutul studiilor școlare motivația de a învăța are, de obicei, nivel înalt la toți copiii, ulterior, în timpul adolescenței și tinereții timpurii se face o diferențiere: la unii elevi atitudinea pozitivă față de învățare crește, la alții se reduce considerabil [12, 25, 26].

Tipologia motivației învățării

Diferitele analize ale motivației de a învăța în context școlar relevă faptul că un număr mare de factorii afectează dinamica motivațională a elevilor, inclusiv informațiile despre conținut, activitățile de învățare propuse de profesor, evaluarea pe care o impun, recompensele și sancțiunile pe care le utilizează. Având în vedere aceste elemente, putem concluziona că motivația elevilor intervine pe mai multe niveluri și că aceasta diferă prin natura sa și prin modul în care elevii trebuie să fie motivați.

Cercetarea particularităților sferei motivaționale, de regulă, începe cu o anumită clasificare/ tipologie a motivelor. Motivele învățării pot fi supuse unei operații de clasificare/ tipologizare detaliată, distingându-se: motive sociale și personale, cognitive și extracognitive, nemijlocite și de perspectiva, durabile și trecătoare, directe și indirecte, eficiente și neeficiente, negative și pozitive.

La baza motivației de învățare negativă se includ motivele fricii – de pedeapsă, rușine, obligativitate. În această situație, persoana se simte ca un pion și nu ca o sursă de comportament propriu. Aceste motive se trăiesc intens în perioada adolescenței și a tinereții și reflectă tendințele de libertate, autonomie și emancipare.

Motivația pozitivă pentru învățare implică diferențierea motivației în *două tipuri de motivație fundamentale*: intrinsecă și extrinsecă [119, 120, 124].

Motivația de învățare intrinsecă presupune un interes altruist pentru conținutul și procesul învățării – interes, care trece prin anumite etape:

- interes nediferențiat pentru orice noutate asociată cu orientarea;
- interes nediferențiat pentru cunoaștere, tipic pentru elevii mai mici;
- interes cognitiv ca un interes pentru esența obiectelor și fenomenelor.

Motivația intrinsecă pentru activitățile școlare este astfel corelată pozitiv cu interesul în școală, timpul petrecut în activități, percepțiile de competență, emoțiile pozitive în clasă și corelează negativ cu distragerea atenției în clasă. Este un bun instrument pentru a prezice succesul academic și perseverența în studii. Este asociat cu mai multe strategii de creativitate și învățare bazate pe înțelegere, mai degrabă decât pe tratamente superficiale.

Conform teoriilor moderne de motivație, trei nevoi de bază constituie fundamentul motivației intrinseci: nevoia de competență, nevoia de autodeterminare și nevoia de apartenență

socială.

- Nevoia de apartenență socială corespunde nevoii de a menține relații sociale satisfăcătoare și pline de satisfacție cu ceilalți. Cooperarea dintre elevi, abandonarea unui sistem de competiție, așa-numitele mijloace ”relaționale” implementate de ”pedagogiile active” constituie toate elementele favorabile satisfacerii acestei nevoi de apartenență socială.
- Nevoia de autodeterminare corespunde nevoii de exprimare liberă sau de cercetare sau, în general, de o pedagogie care oferă elevilor mai multe posibilități de a face alegeri.
- În fine, nevoia de competență corespunde unei nevoi de a dezvolta comportamente care oferă satisfacție legată de succes și de un sentiment de progres. Activitățile care prezintă un ”decalaj optim” între dificultatea sarcinii și nivelul de competență al elevului sunt, din acest punct de vedere, favorabile apariției unei motivații intrinseci.

Motivația de învățare extrinsecă este asociată cu un interes pentru realizările pe care le poate oferi activitatea de învățare. Acest interes „utilitar” caracterizează activitatea de învățare nu ca un scop, ci ca un mijloc. Când se folosește motivația extrinsecă, relația cu disciplina nu este încurajată; elevul lucrează pentru nota potrivită, pentru a-și mulțumi profesorul, părinții, sau lucrează din teamă de notele rele, de pedepse, de rezultatele proaste la examene. Nu există aproape niciun interes în cercetare, cunoaștere, descoperire.

Motivația extrinsecă poate fi, de asemenea, divizată în mai multe subgrupe de motive:

1. Motive sociale largi – responsabilitate, serviciu, patriotism;
2. Motive de remunerare – aprobări, obținerea de note bune sau cadouri valoroase;
3. Motive competitive care reflectă două subgrupuri suplimentare:
 - motive de concurență cu alții – motive de a ”nu fi mai rău decât alții”, sau ”de a nu pierde fața”;
 - motive de concurență cu sine însuși – automotivarea, autorealizarea, autoconstrucția.

Or, la baza motivației pentru învățare intrinsecă, care în esență este una cognitivă, se află necesitatea de cunoaștere, iar la baza motivației extrinseci – nevoia socială. Predominarea unui anumit tip de motivație poate duce la dezvoltarea diferitor tipuri individuale. Nevoia cognitivă, ca element al motivației intrinseci, este specifică pentru persoanele creative, altruiste, cu un anumit simț al riscului, cu tendințe spre descoperirea noului.

Situațiile de motivație intrinsecă și extrinsecă nu sunt echivalente din punctul de vedere al utilizării resurselor atenționale. Elevul cu o motivație extrinsecă pentru o anumită activitate împarte atenția între finalizarea sarcinii în sine și prelucrarea informațiilor, care sunt externe acesteia (de exemplu, estimarea probabilității de a obține recompensa, gândire despre ce va ajunge

în caz de eșec, atenția acordată altora etc.). Pe de altă parte, aceste tratamente colaterale sunt reduse la minim într-o situație de motivație intrinsecă: atenția elevilor este ulterior mai concentrată asupra activității în sine.

Riscul de distragere a atenției este mai mic în cazul unei motivări intrinseci asociate cu un real interes pentru activitatea realizată. Este important dacă activitatea este desfășurată nu din interes, ci pur și simplu pentru a răspunde solicitării externe: atenția riscă mai mult să se reorienteze către surse de informații exogene (evenimente în mediu) sau endogene (preocupări, vise).

Mulți cercetători consideră că motivația intrinsecă este cea mai favorabilă pentru a oferi rezultate bune în procesul de învățare. Cu toate acestea, observațiile în anumite situații, precum și considerațiile teoretice nu permit să se accepte necondiționat această poziție ca axiomă. Pe de altă parte, repartizarea motivelor în pozitive și negative, intrinseci și extrinseci este mai degrabă arbitrară. Nu întâmplător cercetătorii occidentali nu au putut identifica factorii relevanți cu referire la motivație în forma lor pură. Uneori motivația externă negativă poate deveni una internă [119, 120, 121, 124].

În realizarea procesului de învățare și, în general, a activității de cunoaștere, persoana înțelege că rezultatele pot fi utile pentru a obține, ulterior, lucruri bune, de care va avea nevoie în viață. Prin urmare, absolutizarea motivului cognitiv ca element al motivației intrinseci și confruntarea lui cu motivul „de utilitate“ este inegală, disproporțională. Savanții au considerat ambele tipuri ca fiind principalele motive pentru învățare. S-a subliniat că motivul principal al învățării conștiente este asociat cu realizarea obiectivelor de viață ale persoanei, este o dorință naturală de a se pregăti pentru activitatea viitoare, deoarece învățarea este, de fapt, efectuată în mod indirect, prin stăpânirea cunoștințelor acumulate, prin valorificarea interesului pentru cunoaștere, prin manifestarea cunoașterii lumii. Aceste două tipuri de motivație sunt adesea atât de strâns legate între ele, încât devine imposibil de a nu le suprapune. Astfel, motivul de utilitate de asemenea se consideră unul „intern” în ceea ce privește învățarea, spre deosebire de motivele extrinseci ca, de exemplu, afirmarea de sine sau obținerea unor beneficii cu care învățarea nu relaționează în mod direct.

Caracteristici ale motivației de învățare

În contextul celor expuse putem evidenția un șir de caracteristici specifice ambelor tipuri de motivație care trebuie luate în considerare în cadrul procesului educațional.

1. Caracteristicile motivației intrinseci

Autonomia. Elevul simte că are control asupra învățării și poate lua decizii cu privire la cum, cât, când și ce învață. Autonomia poate fi stimulată, elevul organizându-și singur timpul pentru teme, eventual, orientându-se către un program dezirabil.

Semnificația. Elevul știe care este utilitatea și importanța activității pe care o face sau a lucrurilor pe care le învață. Dacă elevul nu va afla care este utilitatea informațiilor noi pe care le învață, el trebuie ajutat să găsească această semnificație.

Curiozitatea. Elevul simte că vrea să afle mai multe, iar informațiile noi îi aduc satisfacție. Curiozitatea elevilor poate scădea, ei fiind copleșiți de cantitatea de informații care li se oferă, propriile întrebări trecând pe planul secund.

Sentimentul de apartenență. Elevul simte că este acceptat și apreciat într-un grup. Dacă elevul este înconjurat de persoane cu care se înțelege bine, care se poartă cuviincios și care îl apreciază, orice activitate desfășurată în acel context va fi susținută de o motivație mai puternică.

Competența. Elevul simte că poate face față activității și că face progrese vizibile. Pentru ca motivația să rămână înaltă, este important ca activitatea să fie pe măsura elevilor.

2. Caracteristicile motivației extrinseci

Teama de pedeapsă. Elevul se teme că dacă va primi o notă mică, va fi certat de profesori sau părinți.

Dorința de a obține o recompensă. Elevul învață pentru că vrea să obțină o notă bună, un cadou sau afecțiunea părinților.

Frica de eșec. Elevul depune efort pentru a nu eșua și pentru a evita astfel consecințele eșecului.

Competiția. Elevul învață sau exersează pentru a obține un rezultat mai bun decât al altor colegi.

Studiile din domeniu arată că ambele forme de motivație pot exista concomitent și că nu se exclud reciproc. Însă, pe termen lung, când motivația intrinsecă este mai puternică, rezultatele școlare ale elevilor sunt mai bune.

Factorii de influență a motivației în mediul școlar

După cum am menționat mai sus, și școala și părinții își doresc elevi motivați. Din păcate, acest postulat nu poate fi atribuit tuturor elevilor. De ce unii se angajează din plin în activitățile școlare, în timp ce alții abandonează orice idee de a continua, sau chiar o pierd pe an ce trece? Savanții consideră că motivația unui elev este determinată în principal de imaginea pe care și-o face despre sine și despre situația în care activează. Or, este important să înțelegem ce semnifică reprezentarea despre situație (nu situația reală) pe care și-o face elevul [87].

Cadrele didactice definesc intuitiv motivația ca ceea ce îi face pe elevi să asculte cu atenție și să muncească din greu. Definiția este, totuși, prea vagă pentru a studia fenomenul motivațional și, mai ales, pentru a-l influența. Numeroși cercetători abordează motivația în contextul școlar ca o stare dinamică care își are originea în percepțiile pe care elevul le are asupra lui însuși și asupra

mediului său și care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze în ea și să persevereze în realizarea ei pentru a atinge un scop [158]. Or, se poate nota că motivația este un fenomen dinamic (care se schimbă în mod constant), influențat de percepțiile elevului, de comportamentul său, mediul său, ceea ce implică atingerea unui scop. Astfel, motivația nu este doar o funcție a disciplinei predate, așa cum uneori se poate gândi, dar și a condițiilor în care elevul învață și percepțiile pe care le are asupra acestor condiții. Prin urmare, profesorul nu trebuie să se aștepte ca subiectul predat de la sine să genereze motivație. Percepția elevilor despre inteligență, despre obiectivele școlii vor interveni.

În opinia cercetătorilor, există trei factori principali care influențează motivația:

- cauzele succesului sau eșecului;
- concepția inteligenței;
- percepția obiectivelor urmărite de școală sau de cadrul didactic [18, 54, 55, 103, 155].

1. Cauzele succesului sau eșecului sarcinii de învățare

Această teorie este rezultatul atribuției cauzale. Ideea se referă la tendința omului de a căuta o explicație, o origine, pentru toate evenimentele care se întâmplă cu el, indiferent dacă ele sunt fericite sau nefericite. Astfel, elevii vor avea tendința de a găsi cauze pentru succesele sau eșecurile lor. Percepția cauzelor succesului sau eșecului unei activități propuse elevului joacă un rol important în motivația sa. Aceste cauze pot fi analizate din trei puncte de vedere: locul cauzei, stabilitatea și controlul acesteia [18, 54, 55, 103, 155].

- Cauza poate fi internă atunci când elevul atribuie succesul sau eșecul unui factor propriu (talent, efort, capacitate intelectuală, oboseală, metoda de lucru etc.). Ea va fi externă în caz contrar (calitatea sau dificultatea curriculumului, competența profesorului, dificultatea testului etc.).
- Cauza va fi stabilă atunci când este permanentă în ochii elevului și va fi variabilă sau instabilă atunci când pare să difere în funcție de durată (starea de spirit a profesorului, diferite riscuri etc.).
- Cauza va fi controlabilă atunci când elevul consideră că el este principalul actor a ceea ce se produce, sau atunci când elevul crede că va putea influența în viitor acest eveniment. Cauza va fi incontrollabilă în caz contrar (elevul crede că nu are nicio influență asupra evenimentului).

Acești trei parametri se combină pentru a da opt cauze diferite de succes sau de eșec, precum și de emoții asociate.

Tabelul 2.1. Combinația celor trei parametri de atribuire

Cauza	Stabilitate	Controlabilitate	Variabilitate	Emoții asociate
Internă	Stabilă	Controlabilă	Strategii de învățare	Gratitudine/furie
Internă	Stabilă	Necontrolabilă	Aptitudini intelectuale	Mândrie/rușine, disperare
Internă	Instabilă	Controlabilă	Efort	Mândrie, culpabilitate
Internă	Instabilă	Necontrolabilă	Boală	
Externă	Stabilă	Controlabilă	Curs atractiv	
Externă	Stabilă	Necontrolabilă	Nivel de dificultate a sarcinii, programului	Dezinteres, furie
Externă	Instabilă	Controlabilă	Percepția profesorului	
Externă	Instabilă	Necontrolabilă	Dispoziția profesorului	Gratitudine, surpriză

Este de notat că percepția acestei atribuții cauzale de către elev este importantă și nu cauzalitatea reală. De exemplu, un elev poate crede că orice ar face, profesorul îl va considera incompetent (percepția profesorului necontrolabilă), în timp ce un alt elev ar putea crede contrariul. Această percepție a cauzalității este, prin urmare, absolut personală, chiar și pentru activități identice, doi elevi îi vor putea atribui proprietăți diferite. Pe de altă parte, aceste situații diferite generează emoții diferite. În cazul în care un elev nu reușește la un examen pentru prima dată, el va simți disperare dacă consideră că nu are abilitățile necesare pentru a trece astfel de teste (cauza internă, stabilă și necontrolabilă) și va fi dezamăgit dacă el atribuie eșecul dificultății sarcinii (cauza externă, instabilă și necontrolabilă). În cele din urmă, dacă examinăm minuțios tabelul de mai sus, vom vedea că anumiți parametri pot fi clasificați în alte categorii: strategiile de învățare, de exemplu, pot să nu fie o cauză stabilă pentru toți elevii. Un elev în situație de eșec repetat poate dezvolta un sentiment de incapacitate dobândită (numită și neajutorare învățată), adică elevul, plasat într-o situație pentru care el nu vede o ieșire favorabilă, se va deda pasiv destinului. El atribuie, astfel, eșecurile repetate cauzelor interne, stabile și necontrolabile. El atribuie performanța sa mediocră unei incapacități intelectuale pe care o consideră de neschimbat.

Atribuirea eșecului la unul sau la altul din parametrii de mai sus afectează performanța elevilor. Elevilor li s-a cerut să realizeze o sarcină spre finele căreia se creează un "eșec", prin

informarea elevilor, înainte de a-și finaliza lucrarea, că timpul a expirat, făcându-i să atribuie acest eșec la unul dintre următorii parametri: lipsa abilităților, dificultatea sarcinii, efortul, lipsa șansei. Apoi li se propune spre realizare a doua sarcină de același tip. În mod normal, o viteză mai mare de realizare ar trebui să fie așteptată doar pentru că studenții au efectuat deja o sarcină similară. Dar numai studenții ”fără succes” și cei care nu au făcut suficient efort progresează semnificativ în viteza de executare. Astfel, atribuirea pe care elevul și-o face din eșecul său are o influență majoră asupra performanțelor viitoare [68, 69, 103].

Aceste definiții diferite ne permit să clasificăm elevii în patru categorii, în conformitate cu motivația lor de succes și frica lor de eșec.

- Elevii ”centrați pe succes” sunt implicați activ în activități școlare, nu sunt anxioși și plictisiți de muncă.
- Elevii ”evitanți ai eșecului” sunt foarte anxioși, puțin motivați pentru succes, încercând să evite sarcinile.
- Elevii ”suprasolicitați” sunt concomitent motivați pentru succes și anxioși în eșec. Ei lucrează foarte mult, dar sunt stresați, pesimiști.
- Elevii ”acceptori de eșec” sunt puțin preocupați de sarcinile școlare și / sau de modalitățile de evaluare.

Tabelul 2.2. Tipologia elevilor în funcție de motivația pentru succes și de evitare a eșecului

Motivația de evitare a eșecului	Motivația pentru succes	
	Slabă	Puternică
<i>Slabă</i>	Acceptorii de eșec	Centrații pe succes
<i>Puternică</i>	Evitanții eșecului	Suprasolicitații

2. Concepția inteligenței

Cel de-al doilea factor care influențează motivația se referă la concepția inteligenței. Psihologia comună tinde să reprezinte inteligența ca o entitate măsurabilă (prin testele IQ), înnăscută (individul se naște mai mult sau mai puțin inteligent) și stabilă (este dificil să devii mai inteligent). Această concepție, prezentă la unii elevi, afectează atât modul lor de lucru, cât și motivația lor. Alți elevi consideră inteligența ca o caracteristică evolutivă în timp și în conformitate cu materia.

Studiile experimentale au confirmat ideea că concepția de inteligență influențează

motivația și activitatea școlară. A fost demonstrat că elevii cu o concepție fixă a inteligenței tind să evite riscurile de evaluare negativă și aleg activități care le oferă o apreciere pozitivă din partea profesorului. Or, ei evită activitățile complexe care ar putea să-i facă să progreseze. Elevii cu o concepție fixă a inteligenței se comportă în clasă ca și cum s-ar fi confruntat cu un joc: în caz de succes, ei cred în inteligența lor; în caz de eșec, ei o atribuie lipsei de inteligență, deoarece cred că ea este stabilă în timp. Pe de altă parte, elevii cu o concepție evolutivă a inteligenței consideră eșecul nu ca un semn de incompetență definitivă, intrinsecă pentru ei înșiși, ci ca un semn al unei strategii inadecvate.

3. Percepția obiectivelor urmărite de școală

Al treilea și ultimul factor de influență a motivației se referă la percepția obiectivelor urmărite de școală. În perioada școlarității, elevii construiesc o reprezentare a sistemului școlar, a standardelor sale, a scopurilor, a modalităților de comportament etc. Această reprezentare este construită de mai multe schimburi de informații pe care le au cu părinții, profesorii, colegii. În plus, această reprezentare evoluează în timp. Ea trece de la o reprezentare a școlii ca un loc de studii la o școală ca un loc de evaluare și selecție. Astfel, elevii din clasele primare, atunci când sunt întrebați referitor la școală, indică faptul că acolo ei dobândesc cunoștințe, învață să citească, să scrie etc., în timp ce elevii din clasele superioare indică, în special, faptul că ei se îngrijesc de evitarea eșecului, susținând examenele.

Astfel, concepția elevului cu privire la scopurile școlii influențează riscurile pe care este pregătit să le înfrunte, nivelul succesului pe care îl stabilește, emoțiile pe care le simte și natura atribuțiilor sale cauzale. Dacă elevul crede că școala este destinată să selecteze și să evalueze, el nu are niciun interes să dezvăluie profesorilor lacunele sale. El va evita, de asemenea, orice situație în care profesorul ar putea face o apreciere negativă asupra lui. Strategia generală a acestui elev va fi o strategie de apărare și evitare. În mod similar, toată energia elevului va fi dedicată validării abilităților existente, mai degrabă decât dobândirii de noi competențe. În fine, acest tip de elev va tinde să atribuie succesele și eșecurile sale unor cauze externe (este vina profesorului, sarcina era prea dificilă). Din contra, elevul care consideră că școala își propune să promoveze învățarea va încerca să progreseze, să reușească. El va atribui succesul său cauzelor interne sau externe, dar evolutive [70, 71, 74, 75].

În conformitate cu cele relatate putem conchide că majoritatea elevilor, indiferent de vârsta lor, tind să-și atribuie succesele abilităților intelectuale, iar eșecurile – eforturilor pe care nu le-au depus sau cauzelor externe; elevii care reușesc atribuie propriile succese eforturilor și capacităților intelectuale, iar eșecurile – cauzelor interne modificabile și controlabile, cum ar fi efortul; elevii care dezvoltă o incapacitate de învățare au tendința de a atribui succesul cauzelor externe ca, de

exemplu, șansa, iar eșecurile – cauzelor interne, stabile și necontrolabile; elevii slabi care simt că vor eșua, încearcă să-și păstreze o imagine pozitivă prin faptul că nu depun eforturile necesare pentru a reuși, astfel încât, în caz de nereușită, să poată spune: dacă ași fi vrut, aș fi reușit.

Profilurile de învățare ale elevului

Rolul motivației în procesul de învățare este enorm. A da sens învățării trebuie să fie obiectivul principal al motivației în mediul școlar. În acest context devine importantă identificarea profilurilor de învățare ale elevilor și raportarea lor la procesul motivațional [73, 74, 75, 103].

Deși fiecare are propriul său mod de învățare și înțelegere a materiei studiate, orice activitate de învățare trebuie să conducă la succesul școlar. În acest scop, cercetătorii au identificat mai multe profiluri individuale de asimilare a informației valorificate de elevi în cadrul acumulării cunoștințelor. Pentru a înțelege aceste profiluri, este important să se știe că elevii care au un mod de învățare ce corespunde cel mai bine sistemului educațional și formativ sunt mai dispuși să reușească în studiile lor și să obțină o educație bună. Totodată, nu toată lumea are această predispoziție și este aproape imposibil ca sistemul școlar să se adapteze tuturor. În acest caz, este esențial să aflăm modul în care se învață, adică să înțelegem procesul mental necesar integrării cunoștințelor. Marea problemă este că acest proces adesea este inconștient. Trebuie să cunoști și să stăpânești acest proces pornind de la profilurile de învățare. Or, profilul reprezintă modalitatea în care fiecare învață care poate fi divizată în trei niveluri.

Primul nivel corespunde profilurilor de identitate, ele se referă la atitudinea elevului în situația de învățare. Există șapte profiluri de identitate: intelectual, rebel, amabil, dinamic, perfecționist, emoțional, entuziast [111].

Elevul de tip „intelectual”: îi place să învețe; se simte bine în singurătate, este introvertit și poate părea distant de ceilalți; de obicei, este un elev bun.

Elevul de tip „rebel”: evită să arate orice semn de slăbiciune; nu ezită să intre într-o confruntare; poate fi copleșit de mare mânie; adesea este un elev destul de dur.

Elevul de tip „drăgălaș”: lucrează foarte mult pentru a face plăcere părinților și profesorilor săi; este sociabil și amabil; are nevoie de multă atenție; este un elev plăcut.

Elevul de tip „dinamic”: îi place să acționeze; are potențial pentru a reuși în ceea ce decide să întreprindă; el se bazează foarte mult pe capacitățile sale inventive; nu este în mod automat un elev bun.

Elevul de tip „perfecționist”: nu acceptă sentimentul de a fi gresit; prevede ce ar putea merge prost; este îngrijorat și suspicios, criticile au o putere distructivă; își rezervă timp pentru a face lucrurile bine; îi place să facă o muncă ireproșabilă.

Elevul de tip „emoțional”: acționează în funcție de emoțiile sale; are o minte creativă și

important pentru el este creativitatea; se diferențiază de colegi; manifestă dificultăți de control al emoțiilor sale.

Elevul de tip „entuziast”: se bucură de viață; are abilitatea de a vedea partea luminoasă a lucrurilor; ordinea și disciplina îl frustrează.

Al doilea nivel corespunde profilurilor de motivație, ele se referă la elementele externe care condiționează interesul unui elev. Există patru profiluri de motivație diferite care corespund întrebărilor: Voi învăța? Cum voi învăța? Cu cine? Ce folos?

Elevului sensibil la profilul „voi învăța?” îi place să învețe pentru a cunoaște; este curios; este motivat pentru a învăța lucruri noi.

Elevul sensibil la profilul „cum voi învăța?” are nevoie de a localiza lucrurile într-un plan, într-o viziune globală, într-un loc. În acest caz motivația depinde și de mediu.

Elevul sensibil la profilul „cu cine?” manifestă o motivație de învățare centrată pe profesor și pe colegii de clasă cu care poate face în comun activități practice.

Elevul sensibil la profilul „ce folos?” se îngrijorează de utilitatea învățării. Elevii care manifestă această motivație preferă lucrurile concrete. Dacă elevul nu înțelege la ce poate servi un subiect, nu se va simți deloc motivat. În acest caz, rolul profesorului este de a arăta în ce constă utilitatea temei studiate. De reținut că la o persoană pot combina două profiluri motivaționale, unul fiind totuși unul dominant.

Al treilea nivel corespunde profilurilor de înțelegere, ele permit să se înțeleagă prin ce canale se asimilează informația. Există trei profiluri diferite de înțelegere: vizual, auditiv, kinestezic. Elevii vizuali trebuie să vadă informația, imaginile, schemele, lucrurile, culorile. Ei vor avea dificultăți în înțelegerea unui curs în care profesorul, antrenorul doar vorbește. Elevii auditivi înțeleg preponderent prin ascultare. Ei nevoie să învețe și să înțeleagă informația ascultând. Elevii kinestezici, pentru a învăța, au nevoie de simțuri, de valorificarea canalelor senzoriale. Acești elevi sunt mai expuși eșecului școlar. Pentru a învăța este important fiecare canal – vizual, auditiv, kinestezic, doar că canalul dominant se combină cu celelalte două care joacă un rol adiacent [68, 69, 103].

Trăsături de personalitate, atitudini, opinii privind motivația de învățare

Care motive funcționează în procesul de învățare și care dintre ele sunt dominante, depinde de caracteristicile de personalitate, de atitudinile, opiniile elevului vizavi de motivație.

Printre caracteristicile de personalitate putem evidenția caracteristicile individuale de personalitate ale elevului. De exemplu, în experimentul realizat prin utilizarea unei metodologii pe etape în formarea activității mentale s-a demonstrat că elevii cu o preponderentă componentă a gândirii figurative și verbal-logice stăpânesc materialul de învățare cu un succes mai mare dacă la

motivul de asimilare corectă se afiliază și motivul de cercetare. Acest lucru se realiza prin eliminarea unora dintre liniile directe din schema de orientare pe care o primeau elevii. Liniile directe erau găsite de elevi în mod individual (cu ajutorul întrebărilor de îndrumare adresate experimentatorului). Elevii cu o gândire predominantă a componentelor verbal-logice aveau tendința să se limiteze la motivul ”pur” de a învăța materialul oferit [140, 141, 155].

În cadrul sferei motivaționale, atitudinile față de învățare, de asemenea, joacă un rol important. După cum menționează cercetătorii [140, 141, 155], primul tip de atitudine a elevului față de învățare corespunde nevoilor sale de întărire. În al doilea tip, pe lângă așteptările motivaționale de întărire a elevilor, este și conștientizarea faptului că rezultatele învățării vor fi necesare în viitor. Cu alte cuvinte, predarea se face în favoarea activității pe care elevul intenționează să o realizeze în viitor. Totodată, acest lucru nu se realizează în mod automat. Elevul trebuie să se angajeze în studiul obiectului pentru a trezi interesul său cognitiv. Punctul de plecare este un fapt cunoscut, demonstrat într-un mod nou. Ulterior, interesul inițial se dezvoltă treptat. Ca urmare, elevii distribuie propriile metode de cercetare învățate asupra celorlalte secțiuni ale aceleiași discipline și asupra altor discipline, implementându-le în mod activ. Astfel, subiectul activităților de învățare trebuie să știe nu doar ce beneficii poate oferi stăpânirea cunoștințelor și abilităților dorite, ci trebuie să se afle într-o stare permanentă de motivație, iar formarea motivației pentru învățare trebuie inclusă, în mod natural, în componenta de pregătire a activităților de învățare, oferind elevilor posibilitatea de a învăța [140, 141, 155].

În literatura de specialitate se subliniază că atât cadrele didactice, cât și părinții își doresc elevi care să învețe fără să fie convinși, forțați sau recompensați permanent. Acest lucru înseamnă că ne dorim copii cu o motivație intrinsecă pentru învățare. Cum putem să stimulăm motivația intrinsecă a copiilor? Există câteva aspecte pe care le putem încuraja atunci când vine vorba de învățare sau de alte activități în care sunt implicați elevii. Din păcate, aceste aspecte nu sunt întotdeauna încurajate, în cazul în care: părinții se implică prea mult în învățarea elevului; materiile școlare nu au o legătură concretă cu realitatea; curiozitatea elevului este descurajată [54, 55, 76, 77].

În contextul celor relatate prezintă interes unele cercetări scopul cărora a fost identificarea opiniei elevilor, dar și a cadrelor didactice privind diverse aspecte ale motivației învățării [18].

Astfel, motivele pentru care elevul învață sunt următoarele:

- pentru o carieră de succes – consideră 70,6% dintre elevi și 19% dintre profesori;
- pentru că va fi util mai departe – 43% dintre elevi și 52% dintre profesori;
- pentru că materia este interesantă și atractivă – 49% dintre elevi și 40% dintre profesori;

- pentru a lua note bune – 12% dintre elevi și 37% dintre profesori;
- datorită prestigiului profesorului și pentru că el este respectat – 47% dintre elevi și 26% dintre profesori;
- pentru că profesorul are un anumit stil de predare, apreciat de elevi – 53% dintre elevi și 23% dintre profesori;
- pentru că părinții insistă – 40% dintre elevi și 16% dintre profesori;
- de teama profesorului – 24% dintre elevi și 4,5% dintre profesori.

Modalitatea cum se învață este văzută astfel:

- elevii urmăresc predarea în mod frecvent – 60% dintre profesori, 44% dintre elevi opinează astfel;
- elevii asociază frecvent informația cu ceea ce știu deja – 42% dintre profesori, 38% dintre elevi;
- elevii rețin logic noile cunoștințe – 46% dintre profesori, 33% dintre elevi declară că fac acest lucru frecvent;
- elevii frecvent apelează la membrii familiei sau la alte persoane pentru a învăța – 43% dintre profesori, 33% dintre elevi; 21% dintre profesori și 20% dintre elevi consideră că elevii fac asta întotdeauna;
- elevii caută utilitatea celor învățate în viața cotidiană – doar uneori, consideră profesorii (37%) și elevii (30%);
- elevii învață pe de rost – uneori, consideră 39% dintre profesori și 28% dintre elevi sau rareori (ambele categorii au scoruri apropiate de 34%).

La întrebarea *Ce îi ajută pe elevi să fie mai motivați?* au fost obținute următoarele rezultate: orele atractive – 35%, lecțiile aplicative – 54%, climatul școlar – 53%; profesorii au răspunsuri mai ridicate la aceste categorii (80%, 61%, 60%).

Totodată, elevii consideră că succesul la școală corelează cu succesul în viață (peste 30% în mare măsură și peste 30% în foarte mare măsură la liceu; la gimnaziu procentele sunt cu 10% mai mari).

La întrebarea *De ce au nevoie elevii pentru succes profesional?* respondenții au răspuns în felul următor: pregătire, efort, motivație, sprijinul familiei, atitudini pozitive față de muncă și inteligență, sociabilitate, cultură generală, autocontrol, ajutor divin, realism, disciplină, cunoașterea limbilor străine.

Elevii au numit și factorii de demotivare ai învățării: lipsa condițiilor, voința, limite personale, lipsa de timp, dezinteresul, nu se vrea, frica de a fi catalogat ca tocilar, dezinteresul din

partea familiei, lipsa înțelegerii, profesorii nu îi apreciază, încrederea că nu le va fi de folos ceea ce învață.

În aceeași ordine de idei, în studiul realizat de E.Calotă în vederea identificării viziunii elevilor privind factorii motivaționali ai învățării au fost constatate următoarele: satisfacerea unor dorințe ale părinților, succesul în viață (ambele peste 65%), notele mari și studiile la un liceu bun, impresionarea profesorilor (peste 50%); participarea activă la ore (39%), utilitatea celor studiate (36%), imaginea în ochii colegilor (36%). Corelații pozitive s-au obținut între dorința de a avea succes și interesul cognitiv, între dorința de a mulțumi părinții și interesul cognitiv, între prestigiul în clasă și interesul cognitiv. Elevii sunt stimulați de încurajările profesorilor (68%) și de alte intervenții ale profesorilor (60%). O treime dintre elevi consideră calculatorul/internetul o metodă de motivare. În final, autoarea conchide că profilul motivațional al elevului de 10-15 ani este unul slab și în tendință descendentă.

Evoluția motivației pentru învățare

La debutul adolescenței, uneori chiar mai devreme, motivația pentru activitatea școlară scade aproape la toți elevii [2]. Dacă modelele actuale pot prezice relativ bine demotivarea extremă, ele explică cu greu demotivarea mai puțin importantă. Aceste rezultate subliniază faptul că evoluția motivației pentru activitatea școlară este slab determinată de caracteristicile personale ale elevului sau de traiectoria academică anterioară. Elementele contextuale, cum ar fi calitatea mediului social, al sălii de clasă și practicile didactice ale cadrelor didactice în particular, pot influența, chiar și în adolescență, evoluția motivației elevilor pentru muncă și efortul școlar. În acest context apar un șir de întrebări care cer soluționare: Este motivația în scădere pe măsură ce elevul crește? De ce motivația scade odată cu vârsta? Putem anticipa evoluția motivației pentru activitatea școlară în adolescență? Care elevi sunt expuși riscului de demotivare? Putem atenua sau chiar elimina demotivarea progresivă a elevilor? etc.

Abandonul școlar este, bineînțeles, mai întâi o dramă personală, dar de multe ori este și descoperirea unei disfuncții a sistemelor educaționale și sociale. A fi capabil să prezici riscurile abandonului înainte de a fi prea târziu pare a fi o problemă socială importantă. Cu toate acestea, majoritatea studiilor privind motivația elevilor nu permit să urmărim evoluția în timp. În ultimii ani au apărut totuși programe de cercetare longitudinale, care încearcă să evidențieze evoluția motivației la același individ pentru o perioadă de timp. O astfel de cercetare se concentrează fie asupra unei perioade de viață deosebit de importante, cum ar fi începutul școlarizării) sau adolescența, asupra trecerii de la o perioadă la alta, fie pe un întreg ciclu de instruire.

Definirea a ceea ce este motivația nu este ușoară, având în vedere multitudinea dezbaterilor ei în literatură. Cu toate acestea, un lucru pare din ce în ce mai sigur: motivația este

multidimensională și menține legături strânse cu alte domenii ale vieții emoționale și cognitive ale elevilor – emoțiile și convingerile lor personale, cunoștințele pe care le au despre propria lor funcționare sau construirea identității lor – dar și cu traiectoria și experiența lor școlară.

Mai multe lucrări recente privind motivația școlară adoptă o perspectivă sociocognitivă. Conform acestei abordări, fenomenele psihologice rezultă din interacțiunile continue, reciproce, între comportamentele, caracteristicile individuale ale unei persoane și mediul fizic și uman în care ea evoluează. Or, motivația unui elev este și rezultatul și cauza comportamentului său. Acest proces este complex, în evoluție constantă, de unde a și apărut termenul ”dinamică motivațională”, folosit de Viau [159, 160, 161, 162].

Speranța de a interveni în motivația elevilor, acționând doar asupra uneia dintre componentele sale, se dovedește a fi contraproductivă, deoarece efectul așteptat este contracarat de reacția opusă a unei alte componente a motivației. Acest lucru este deja demonstrat clar în cercetările realizate privind efectul dublu al efortului de încurajare a unui elev în dificultate; acceptând să lucreze mai mult, un elev care nu este sigur de abilitățile sale ar mări riscul de a-și arăta incompetența dacă, în pofida tuturor eforturilor sale, rezultatul final ar rămânea negativ. Autorii susțin că elevul ezitant, preferând să pară mai degrabă leneș decât stupid, va alege în cele din urmă să muncească puțin pentru a-și salva imaginea și ceea ce ei numesc propria sa valoare – lucru ce trebuie evitat. Astfel, după cum menționează acești autori, doar ținând seama de natura multidimensională a proceselor motivaționale pot fi ajutați elevii nemotivați [75, 76, 82].

Majoritatea studiilor efectuate pentru identificarea schimbărilor în motivația elevilor în timpul școlarizării denotă o scădere a acesteia pe măsură ce copilul crește [2, 107]. O astfel de observație nu se limitează doar la domeniul școlar. Un fenomen similar este observat și în alte domenii, de exemplu, sport, formare profesională. Unii autori menționează că scăderea motivației învățării începe deja în primii ani de școlarizare; totuși, acest lucru nu este același pentru fete și băieți sau pentru toate disciplinele școlare. Astfel, pentru lectură, fetele și băieții înregistrează o scădere a motivației lor intrinseci de la primul la al treilea an al școlii, acest lucru evoluând mai devreme pentru băieți decât pentru fete. În schimb, pentru matematică, doar fetele manifestă un astfel de declin în motivație; aceasta apare între primul și al doilea an de școlarizare, în timp ce lucrurile se stabilizează la trecerea celui de-al doilea la al treilea an. Se observă, deja în școala primară, o scădere a sentimentului de competență și a utilității percepute a mai multor discipline școlare [107].

Cele mai dramatice scăderi de motivație pentru activitatea școlară sunt observate, în general, în jurul tranziției de la școala elementară la liceu. După câțiva ani de adolescență, lipsa motivației pentru activitatea școlară pare să se diminueze – la 16-17 ani pentru unii și la 14-15 ani

pentru alții. Diferența dintre aceste două constatări ar putea fi legată de diferențele dintre structurile școlare. În ambele cazuri, de fapt, vârstele indicate corespund ultimilor ani de învățământ obligatoriu în țările în care s-au desfășurat cercetările, Statele Unite ale Americii și Elveția.

În adolescență, rolul disciplinelor în evoluția motivației nu este neglijabil. Astfel, deși declinul este semnificativ în matematică, el este mai puțin pronunțat în știință și limbă și practic inexistent în istorie și geografie. Analizele autorilor confirmă acest fenomen, atât pentru sentimentul de competență, cât și pentru dorința de a învăța. Se constată, totuși, că dacă între unsprezece și cincisprezece ani sentimentul de competență la matematică tinde să fie întotdeauna mai mare decât sentimentul de competență la limba franceză, dorința de a învăța matematica rămâne mai scăzută decât cea exprimată vizavi de franceză. Caracterul mai controlat al profesorilor de matematică și transformarea mai radicală a activităților în timpul trecerii de la școală primară la liceu putea explica aceste diferențe în evoluție dintre discipline.

De ce motivația scade odată cu vârsta? Scăderea motivației observată în școala primară este adesea atribuită unei obiectivări graduale a percepției elevului asupra lui și a aptitudinilor sale, pe care el o supraestimează în general la începutul școlarizării. Astfel, trebuie remarcat faptul că diferența dintre estimările personale ale elevilor și cele ale părinților sau profesorilor este redusă gradual în primii ani de școlarizare. Acest lucru este văzut ca rezultat al confuziei dintre dorință și realitate în rândul elevilor. Schimbările în funcționarea cognitivă și, în special, îmbunătățirea abilității de a disocia capacitatea și efortul ca factor de succes sunt de asemenea responsabile pentru aceste schimbări ale sentimentului de competență.

Mai mulți factori au fost evidențiați în calitate de explicație a declinului observat la intrarea în școala secundară. Unii factori țin de schimbările în atitudinile și comportamentul profesorilor și de creșterea competiției și rivalității cu colegii de studii. Alți factori țin de schimbările adolescenților înșiși. Astfel, factorii determinanți ai motivației lor devin mai extrinseci decât intrinseci, mai orientați spre performanțe decât spre învățare. Scăderea notelor școlare explică, de asemenea, scăderea constantă la nivelul sentimentului de competență la etapa liceală. Acest declin duce imediat la o scădere a voinței de a învăța [107].

Factorii familiali, de asemenea, par să joace un anumit rol. De exemplu, se constată că nivelul implicării părinților este direct legat de nivelul succesului școlar al copiilor. Scăderea motivației elevilor la intrarea la liceu se explică, în bună parte, prin retragerea parțială a părinților din viața școlară și pierderea calității comunicării părinte-școală. Se constată, totuși, că implicarea parentală în școală este semnificativ mai puțin importantă pentru menținerea motivației elevilor decât susținerea și încurajarea pe care o oferă părinții și decât așteptările lor în materie de reușită școlară a copiilor lor.

După cum am menționat mai sus, marea parte a studiilor constată că motivația arată o tendință descendentă cu vârsta în majoritatea domeniilor investigate. Când motivația rămâne în limite acceptabile, această tendință nu este în sine îngrijorătoare – anul școlar este adesea foarte lung, iar oboseala acumulată ar putea contribui la scăderea motivației de la începutul la sfârșitul anului școlar. Se remarcă faptul că, deși motivația scade în general pe parcursul unui an școlar, se observă deseori o ridicare a acesteia, deși temporară, la începutul anului școlar următor. Totuși, pentru unii elevi această evoluție este rapidă, uneori chiar bruscă și ajunge la un punct de neîntoarcere, marcat de abandonarea studiilor. Cauzele unui asemenea declin motivațional care duce la renunțarea la studii sunt numeroase [107, 111].

Factorii de risc individuali, cum ar fi eșecul sau retardul școlar, dificultățile relaționale sau obișnuințele de viață nepotrivite, într-adevăr, cotează la fel de mult ca și factorii contextuali în abandonul școlar. Savanții au dat acestui fenomen numele de ”neajutorare învățată” și au arătat modul în care acest lucru poate provoca impresii negative despre sine, sarcini și, în final discipline eșuate. Deziluziile sunt, de asemenea, factori de risc importanți; cele mai grave declinuri motivaționale se constată în rândul elevilor care sperau să se orienteze foarte bine, iar în cele din urmă eșuau.

În plan instituțional, mai mulți autori susțin că școlile care reunesc un număr mare de copii, fiind, adesea, școli secundare, cunosc mai puțin elevii și cauzele abandonului școlar. Dar, deși decisivă, calitatea supervizării nu este totul. Natura din ce în ce mai academică a învățământului explică nemulțumirea crescândă a elevilor față de programele și activitățile oferite de școală.

Dincolo de cercetările factorilor demotivării, importanța studierii fenomenul abandonului este triplă. El are consecințe sociale, economice și de sănătate din ce în ce mai serioase. Cei care își întrerup educația sau formarea pot mai probabil deveni șomeri, pot avea locuri de muncă mai precare, pot avea mai multe probleme de sănătate, fizice sau mentale și pot mai ușor avea comportamente antisociale. Or, cunoașterea mai eficientă a acestui fenomen poate permite implementarea rapidă a măsurilor de prevenire timpurii. Deși este destul de ușor să se diagnosticheze persoanele cu risc sporit din cauza circumstanțelor familiale sau a performanțelor academice slabe, este mult mai dificil să se identifice la timp premisele de demotivare la elevii care nu ar avea la bază acești factori de risc.

Una dintre întrebările semnificative pe care și-o pun savanții se referă la posibilitatea de a anticipa evoluția motivației pentru activitatea școlară în adolescență. Este evident că atunci când se produce demotivarea, este adesea prea târziu pentru a inversa cursul lucrurilor, în cel mai bun caz nu putem decât să încercăm să atenuăm efectele. Pentru a le anihila, ar trebui să le putem preveni și pentru a le preveni, ar fi necesar să dispunem de indicatori pentru a identifica elevii în

situații de risc. Dar care sunt cei mai fiabili indicatori sau, pur și simplu, cel mai ușor de identificat? Opiniile diferă considerabil în această privință.

Reluând un raționament cu privire la reușita școlară, unii autori care sunt interesați de reușita academică consideră că factorii de risc ai motivației scăzute și predictorii schimbării motivației sunt în primul rând în elevul însuși, în aptitudinile personale sau interesele speciale. Alții văd cauze sociologice sau familiale. Ei consideră, de fapt, ca stilul parental este legat de riscul de abandon. Cu toate acestea, după mai mulți ani de cercetări privind examinarea cauzelor familiale care conduc la abandon, cercetătorii recunosc că variabilele școlare sunt în general predictorii mai buni ai abandonului decât variabilele sociologice. Deși examinarea acestora din urmă face posibilă atragerea atenției educatorilor asupra condițiilor personale deosebit de dăunătoare succesului școlar, acestea sunt, pe de altă parte, extrem de utile pentru prevenirea accidentelor, întreruperilor sau abandonului pentru cei care au avut, totuși, inițial toate premisele pentru a reuși școala sau pregătirea profesională.

La finalul studiului longitudinal, consacrat variabilelor inerente școlarizării, autorii au constatat că aproximativ 80% dintre cazurile de abandon școlar ar putea fi prezise corect, pe baza unei serii de informații extrase în primul rând din mediul școlar. Pe baza acestor rezultate a fost publicat un catalog de indicatori care fac posibilă recunoașterea în avans a elevilor, în special a adolescenților care prezintă un risc ridicat de abandon școlar. În prim-planul acestor indicatori sunt dovezi ale performanțelor academice slabe, cum ar fi scăderea drastică a performanțelor academice, eșecurile repetate, retardul academic semnificativ și retardul în îndeplinirea sarcinilor. Apoi vin variabilele psihologice, cum ar fi motivația, comportamentul sau percepția de sine și, numai în final, relațiile dificile cu cei din jurul lor care nu sunt de acord cu școala. Ei susțin că chiar compararea parcursului școlar al absolvenților cu al celor care au părăsit școala poate dezvălui unele diferențe pornind chiar din primul an de școlarizare. Potrivit acestora, analiza performanțelor academice și respectarea disciplinei în această etapă pot prezice în mod semnificativ abandonul școlar [77, 80, 107].

Performanța școlară și motivația nu sunt întotdeauna coordonate și nu este suficient să cunoști doar gradul de succes al elevului pentru prezicerea motivației, sau viceversa. Or, studiile efectuate pe termen scurt și pe termen lung ale diferitelor scopuri motivaționale asupra interesului elevilor la o disciplină aleasă și asupra evoluției rezultatelor acestora în această disciplină au constatat că un obiectiv de performanță ridicat, observat la începutul cursului, prezice interesul și plăcerea exprimate la disciplina și predarea ei la sfârșitul cursului (pe termen scurt) și chiar numărul de discipline alese în aceeași direcție pe parcursul a trei semestre care urmează cursului (pe termen lung). Dar, un astfel de scop nu prezice în niciun fel scorul obținut la sfârșitul cursului,

cu atât mai mult la sfârșitul a trei semestre. În schimb, un obiectiv de performanță ridicat prezice nota finală a cursului, media obținută pe semestru la toate disciplinele (pe termen scurt) și chiar nota medie obținută cu trei semestre mai târziu (pe termen lung), însă, pe de altă parte, nu prezice interesul actual sau satisfacția ulterioară a elevilor cu privire la disciplină. Autorii au concluzionat că ambele obiective au atât putere predictivă pe termen scurt, cât și pe termen lung, doar că aceasta rămâne limitată la aspecte specifice ale carierei studenților. Astfel, motivația și succesul nu par a fi legate și trebuie prezise pornind de la diferiți indicatori, uneori chiar opuși.

Cercetările ulterioare s-au axat pe crearea unui model predictiv al evoluției motivației în adolescență. S-a căutat, prin studii longitudinale, identificarea factorilor care ar capta cea mai mare parte a variabilității modelelor de motivație în timpul școlarizării secundare. În acest scop, motivația elevilor pentru activitatea școlară a fost măsurată de cinci ori pe parcursul a doi ani de învățământ și a completat aceste măsuri cu date despre performanța academică a elevilor, stima de sine, aspirațiile personale și despre percepția climatului social și relațional al clasei lor [82, 83, 107].

Observarea s-a axat pe două momente majore ale școlarizării, trecerea de la școala primară la cea a învățământului secundar, pe de o parte, și trecerea de la mijlocul școlarizării secundare inferioare la sfârșit de liceu, pe de altă parte. Datele colectate au fost analizate folosind tehnici statistice de modelare a ecuațiilor structurale. Modelele structurale permit testarea, într-o singură trecere, a ipotezelor referitoare la dependența comună a unui set de variabile observate și latente. Ele sugerează că nu trebuie să măsurăm doar influența unei variabile independente pe o variabilă dependentă, ci să încercăm să știm cum să organizăm seturi de variabile și cum să le articulăm efectele atunci când ele acționează împreună. Algoritmii statistici permit apoi să se vadă în ce măsură modelul teoretic propus de cercetător corespunde cu realitatea datelor obținute. Indicii obținuți descriu nu doar puterea relațiilor dintre variabilele selectate și porțiunea explicată a varianței acestora, dar și relevanța generală a modelului teoretic propus de cercetător (corectitudinea potrivirii).

Faptul de a avea relații sociale bune, aspirații academice puternice și impresia că școala sprijină propriile obiective de învățare prezice în mod semnificativ atractivitatea școlii ca variabilă centrală în motivația școlară, fiind strâns legată de dorința de a învăța. Cu toate acestea, contrar așteptărilor, în timp ce notele școlare prezic pozitiv sentimentul de competență – și că aceasta este în mod pozitiv legată de voința de a învăța – notele obținute în clasa a 8-a sunt asociate negativ cu dorința de a învăța la sfârșitul învățământului obligatoriu. Acest lucru arată că rezultatele academice bune ar putea constitui, de asemenea, adevărate manifestări de lene pe termen mediu. Această interpretare este confirmată de relația negativă stabilită pe termen mediu între performanța

academică în clasa a 8-a și utilitatea percepută a activității școlare în clasa a 9-a. Cu alte cuvinte, elevii care au note mai bune în clasa a 8-a consideră munca școlară mai puțin utilă și nu mai simt plăcere la școală precum alții în clasa a 9-a. În general, astfel de rezultate arată că este, de fapt, posibil să se prevadă pe termen mediu cel puțin evoluția motivației elevilor în baza unui număr limitat de informații colectate anterior, pe parcursul școlarității, cu condiția ca modelul să includă variabile care sunt relevante pentru parcursul școlar al elevilor (notele, sentimentul de competență, calitatea relațiilor sociale pe care le pot dezvolta și atractivitatea școlii) și altele mai mult legate de interesele personale ale elevilor (obiectivele pe care le urmăresc, aspirațiile lor față de studii și utilitatea pe care o recunosc în activitatea școlară pentru a-și atinge obiectivele personale). Pe de altă parte, această previzibilitate este departe de a fi completă. Se subliniază că motivația pentru activitatea școlară într-un moment dat depinde nu numai de traiectoria academică și de caracteristicile personale ale elevului; variabilele contextuale se pot schimba în orice moment pe parcursul evoluției sale. Climatul relațional și social predominant în clasă, disponibilitatea profesorului pentru elevi sau stilul didactic propus poate influența în special curba evoluției motivației elevilor [80, 107].

În această ordine de idei în mod evident, apare întrebarea dacă demotivarea progresivă a elevilor poate fi atenuată sau chiar eliminată. Prezentă la majoritatea elevilor, în special la începutul adolescenței, declinul motivației pentru învățare nu este inevitabilă. Dacă modelele actuale pot detecta, cu o perspicacitate remarcabilă, elevii cu un risc ridicat de abandon școlar, ele nu pot prezice evoluția motivației academice a elevilor "care vin" decât într-un mod limitat.

Studiile demonstrează că motivația elevilor răspunde diferitelor variabile care sunt cel puțin la fel de numeroase ca cele care se referă la caracteristicile individuale ale elevului; personalitatea și stilul pedagogic al profesorului, mediul social al clasei sau natura activităților oferite elevilor sunt unii dintre factorii cel mai frecvent menționați. Astfel, motivația intrinsecă pentru o activitate sau un domeniu va fi legată nu doar de sentimentul de competență vizavi de aceasta din urmă, dar, de asemenea, de impresia că a existat posibilitatea de a alege personal modalitatea de realizare a acestei activități. Un profesor care va oferi elevilor săi mai degrabă impresia de autodeterminare, decât lucrul sub constrângere va stimula în ei motivația intrinsecă.

Și impresia de a întreține relații calde cu profesorul, pentru a conta pe sprijinul lui în caz de dificultate, nu devine un obstacol în dezvoltarea motivației. Datele confirmă faptul că elevii care percep acest sprijin nu arată practic nicio scădere a motivației, spre deosebire de colegii lor care se plâng de lipsa de asistență și sprijin din partea profesorilor. O bună atmosferă școlară, un climat favorabil sporește dorința de a lucra și de a se menține în clasă [75, 76, 124].

Obiectivele de învățare durabile sunt, de asemenea, un predictor important al voinței de a

învăța a elevilor. Astfel, multe studii au arătat că este posibil să intensificăm voința de a învăța prin implementarea unor situații pedagogice adecvate, accentuând mai degrabă cooperarea în loc de concurență și evitând comparațiile între elevi și referințele la inteligență ca factor major al succesului. În cele din urmă, o consolidare a aspirațiilor educaționale prin indicații clare și repetate privind importanța învățării și utilitatea cunoștințelor dobândite în cadrul acesteia ar trebui să permită adolescenților să înțeleagă importanța învățării. După cum vedem, toate aceste măsuri pot fi luate fără o transformare radicală a organizației școlare. Declinul în motivație este o problemă foarte generală care afectează aproape toți elevii. Deoarece acest lucru se întâmplă adesea în școală, anume aici trebuie luate măsurile. Originea precoce a demotivării și evoluția ei graduală face posibilă înțelegerea faptului că astfel de măsuri vor trebui să fie exercitate în timp.

Astfel, motivația este o construcție complexă pe care cercetătorii au descris-o în multe feluri. În pofida diversității lor, majoritatea lucrărilor privind schimbarea motivației odată cu vârsta constată că motivația pentru învățare scade "natural" pe măsură ce elevul avansează în cadrul școlarității. Acest declin în sine nu este grav, atâta timp cât nu duce la o decizie de a abandona școala.

Orice abandon nu are același profil, adesea este dificil de a-l anticipa pentru a-l preveni. După cum arată cercetările recente, demotivarea poate fi însoțită sau nu de dificultăți de învățare, de dificultăți de adaptare la regulile și funcționarea socială a școlii sau de perturbări de comportament. Predicția declinului motivației este ușor de făcut, deoarece este foarte generală și este observată aproape la toți tinerii, în special în adolescență. Anticiparea abandonului școlar în prezența unor factori de risc semnificativi este, de asemenea, relativ ușoară în cazul modelelor actuale. Din contra, a prezice evoluția motivației la un elev care nu prezintă acești factori de risc este mult mai dificil de făcut, deoarece este sensibilă la factori contextuali, locali care se pot deosebi, în mod substanțial, de la un profesor la altul, de la o clasă la alta, de la un subiect la altul.

Specificul motivației în contextul școlar arab

Societatea israeliană este multiculturală, este o societate divizată pe mai multe dimensiuni: naționalitate, etnie, religie etc. Minoritatea arabă băștinașă în Israel se diferențiază de majoritatea evreiască prin religie, limbă, cultură, istorie, naționalitate, teritorii de reședință și modul de viață. Arabii din Israel și-au menținut limba și cultura, deoarece în proporție de 90% locuiesc în sate și orașe separate de evrei. Cei care locuiesc în orașe mixte sunt localizați, de obicei, în regiuni separate. Societatea arabă este una de tip colectiv, tradițională, patriarhală și autoritară. Bărbații sunt sursa cea mai importantă de autoritate în familie, aparținându-le puterea de decizie. În anul 1950, arabii erau o societate tradițională și în mare parte analfabetă. Totuși, în prezent, în cadrul societății arabe din Israel, educația devine o valoare. Minoritățile au acordat o mare importanță

învățământului pentru a avea mai multe șanse de angajare în câmpul muncii și de a nu mai fi marginalizați [36].

În Israel există două sisteme educaționale distincte: școlile evreiești și cele arabe. Această divizare poate fi explicată din mai multe perspective, însă cel mai important este concentrarea cu preponderență a cetățenilor arabi în teritoriile arabe, unde ei au acces la educație într-un mediu adecvat modului lor de viață, permițându-le menținerea tradițiilor culturale, religioase și lingvistice. Chiar dacă minoritatea arabă este recunoscută ca minoritate etnică în Israel, aceasta nu se bucură de o autonomie culturală și lingvistică. Un șir de articole științifice au abordat problema educației arabilor în Israel. S-a demonstrat că sistemul educațional nu își îndeplinește rolul propus. Consecințele conturează realitatea ineficienței exprimate la fiecare sfârșit de an școlar, în rezultatele învățării ierarhizate pe note și calificative, în lipsa motivației pentru învățare [36, 80, 82, 83].

În contextul celor relatate, analiza „stării de fapt” a cercetărilor privind motivația pentru învățare la populația arabă din Israel a arătat că acestea, în majoritatea cazurilor, au purtat un caracter sporadic, fără a exista, în fond, studii teoretico-experimentale care să fi analizat în profunzime problematica motivațională. Această situație a minimizat posibilitatea identificării unor particularități specifice, pregnante, privind motivația pentru învățare. Or, puține cercetări reflectă această dimensiune la subiecții arabi, atât la treapta preuniversitară, cât și la cea universitară [77, 80, 82, 83].

În această ordine de idei, o cercetare de anvergură realizată de B.Jarjoura [36], ia în considerare contextul psihosocial și pedagogic al învățării care afectează minoritatea băștinașă și efectele acestuia asupra motivației studenților. Se menționează că minoritatea arabă se diferențiază prin specificul său cultural, sociodemografic și socioeconomic față de societatea evreiască; astfel, concluziile studiilor realizate anterior pe populația evreiască nu pot fi atribuite populației arabe. Cercetarea realizată ne-a permis să formulăm recomandări celor implicați în sistemul educațional, oferind explicații și recomandări referitoare la fenomenul studiat: recomandări pentru managerii educaționali, profesori și cei implicați în elaborarea de politici educaționale, precum și sugestii practice pentru specialiștii din instituțiile cu profil pedagogic. Rezultatele cercetării au relevat realitatea complexă existentă în Israel și unicitatea contextului psihosocial și pedagogic al învățării în cadrul instituțiilor de învățământ unde își fac studiile elevii/studenții arabi care se confruntă cu un șir întreg de dificultăți de ordin educațional, social, cultural și, implicit, *motivațional*, fapt ce face studiarea acestei dimensiuni de o importanță majoră.

Generalizând cele expuse mai sus putem concluziona că orice acțiune pentru a sprijini motivația în context școlar nu poate fi decât largă, precoce și durabilă. Pentru a susține motivația

trebuie să știm cum să îi ajutăm pe elevi să se simtă competenți în activitățile oferite, cum să ameliorăm în ochii lor atractivitatea școlii și formarea pe care o primesc și cum să-i facem să înțeleagă că o formare eficientă îi va oferi în viitor cele mai bune șanse de adaptare la numeroasele provocări pe tot parcursul vieții profesionale.

2.2. Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării

Acest compartiment face referire la complexitatea problematicii motivației pentru învățare, reflectată pe larg în această lucrare, ținând cont de care am întreprins o abordare *multidimensională, integrativ-funcțională* a fenomenului studiat. Această abordare conduce la delimitarea mai multor dimensiuni esențiale în cercetarea motivației, cunoașterea cărora contribuie semnificativ la pregătirea profesională a oricărui specialist din domeniul educațional [52, 73, 79, 124, 125, 158, 159, 160].

În contextul celor enunțate, ținem să subliniem productivitatea abordărilor multidimensionale, integrativ-funcționale în motivația învățării, care pun în evidență faptul că diversele aspecte și componente ale motivației nu pot și nu trebuie să fie tratate și stabilite independent.

Totodată, abordarea multidimensională evocă prezența mai multor factori/ dimensiuni susceptibile să intervină în examinarea, stimularea și dezvoltarea motivației învățării. Aceste dimensiuni trebuie incluse într-un sistem logic care le ordonează în raport cu scopul urmărit și face înțeleasă funcționarea lor, luate în ansamblu sau regrupate, în raport cu acest scop. Este important de a găsi legăturile care unesc dimensiunile vizate, evaluând, totodată, consecințele interacțiunii lor. Or, în cazul de față, este vorba de a defini un model pedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățare, de a indica dimensiunile, componentele lui și faptul cum ele se îmbină într-un tot unitar (Figura 2.1.).

Reperetele teoretice care au stat la baza elaborării *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* vizează: evoluția, concepțiile, teoriile, viziunile motivaționale, precum și particularitățile, tipologiile, caracteristicile, parametrii de influență a motivației pentru învățare, descrise în capitolele 1 și 2 ale lucrării.

Modelul elaborat include patru dimensiuni esențiale: *contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă*.

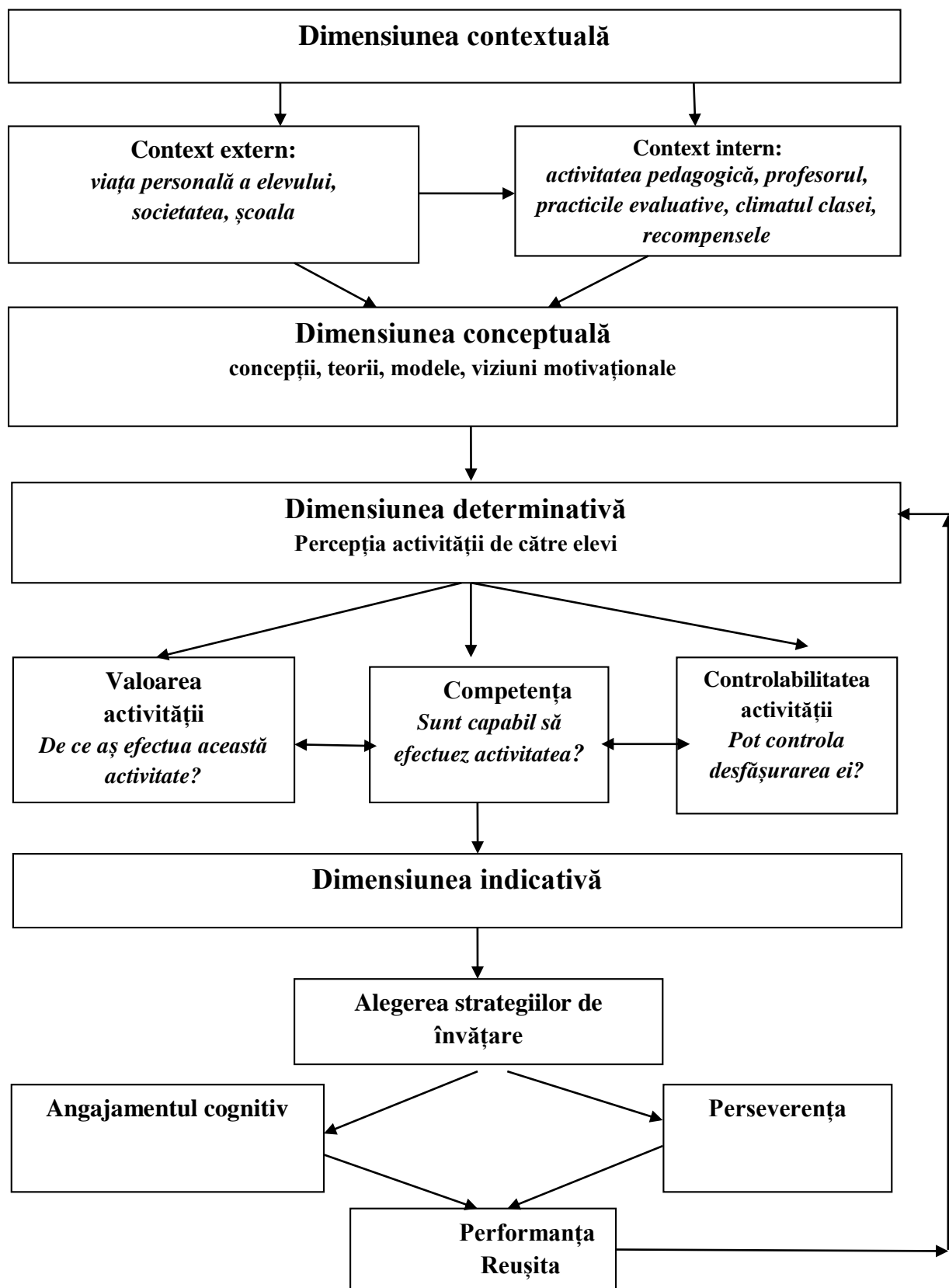


Fig.2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării

1. Dimensiunea contextuală a motivației învățării

Dimensiunea contextuală (Figura 2.2.) reflectă categoriile de factori care influențează motivația pentru învățare:

- Factorii referitori la clasa de elevi;
- Factorii referitori la viața elevului;
- Factorii referitori la școală;
- Factorii referitori la societate.

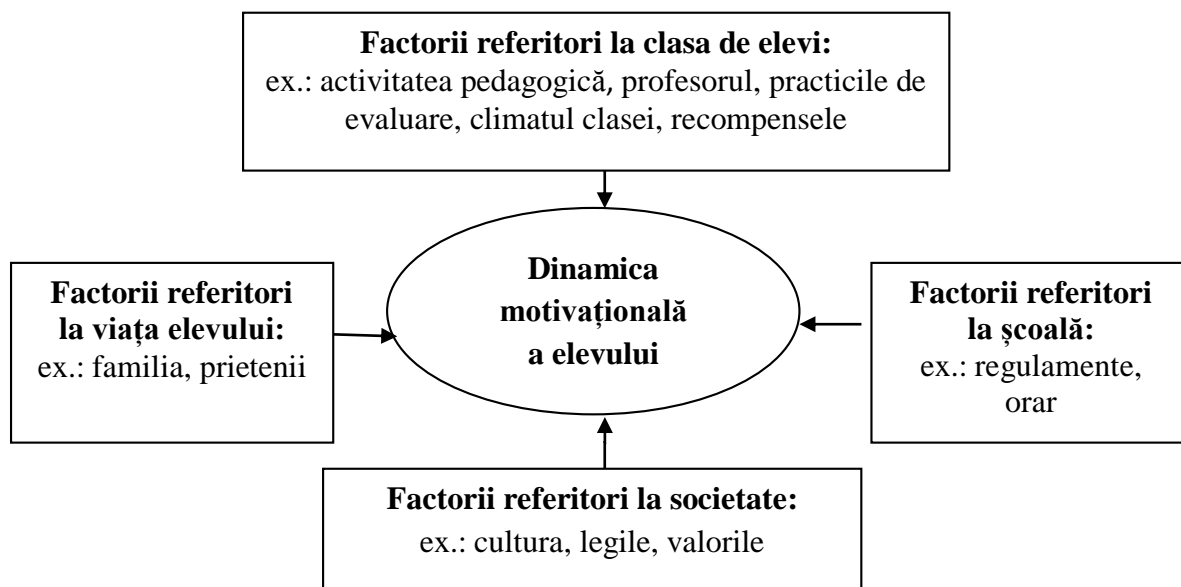


Fig.2.2. Factorii ce influențează motivația învățării

Primele trei categorii subliniază faptul că profesorul nu este singurul angajat în motivația elevilor. Aceste patru categorii pot fi regrupate în două tipuri de factori care influențează motivația elevului:

- Factori externi: viața personală a elevului, societatea, școala;
- Factori interni: activitățile pedagogice, profesorul, climatul clasei.

Factorii externi

Mediul familial influențează pozitiv sau negativ dinamica motivațională a elevului. Într-adevăr, nu toate familiile au aceeași viziune cu privire la școală și, prin urmare, vor influența conștient sau inconștient asupra viziunii elevului referitoare la școală. Astfel, un elev dintr-o familie, în care școala este privită ca o șansă reală de a învăța și de a se dezvolta, va avea cu siguranță o motivație mai înaltă. În mod similar, în funcție de stimularea mediului familial, dinamica motivațională a elevului va fi mai mult sau mai puțin puternică: un elev obișnuit să citească cărți, să meargă la muzee, expoziții etc. va fi, probabil, mai motivat decât un elev care nu

este obișnuit să facă aceste lucruri. De altfel, și exigențele diferitelor familii vor avea, de asemenea, o influență diferită asupra elevului. Dacă aceste exigențe sunt prea severe, copilul nu se va putea realiza, se va frustra și se va demotiva. Cerințele sunt benefice atunci când ele sunt realiste și adaptate la capacitățile elevului.

Societatea în care trăim joacă un rol semnificativ în implicarea și perseverența elevilor. De exemplu, cuvântul ”vacanță” are o semnificație magică pentru mulți dintre noi – abia reveniți din vacanță, vorbim deja despre vacanțele viitoare, influențând, în mod evident, viziunea copilului despre muncă. În plus, părinții adesea spun copilului: ”pentru a reuși în viață, trebuie să muncești din greu la școală”. Dar cum ar putea elevul să creadă că trebuie să muncești din greu pentru a reuși dacă persoanele fără studii câștigă mai mult decât cele cu studii elevate. Din cauza anumitor factori externi, pentru unii elevi școala nu prezintă o valoare. Societatea evoluează, este modernizată și influențează într-un alt mod motivația elevilor. Într-adevăr, autorii unor studii din domeniu vorbesc despre „obscurantismul modernității”. Dezvoltarea tehnologiilor contribuie la accentuarea lenei, deoarece oferă totul dintr-o dată. De exemplu, tehnologia digitală va înlocui manualul, neglijând, astfel, anumite abilități esențiale pentru elev, cum ar fi motricitatea fină.

Școala joacă, de asemenea, un mare rol în dinamica motivațională a elevilor săi. Astfel, o școală care își bazează învățarea pe concurență și individualism va influența negativ motivația, spre deosebire de o școală binevoitoare și colaborativă, care va sprijini cu siguranță munca în echipă, recunoscută ca fiind una dintre cele zece condiții pentru ca o activitate să fie motivantă. Și regulile școlii trebuie să fie subiectul unei preocupări deosebite. În plus, activitățile extra-curriculare, care depind de mijloacele financiare ale primăriilor, diferă în funcție de școală. Cu toate acestea, curiozitatea și dorința de a învăța vor fi facilitate într-o școală unde activitățile sunt variate și originale. Școala este, de asemenea, un loc de socializare, deci, aici prietenii și colegii au o mare importanță și influență, servind uneori ca repere. Astfel, un elev înconjurat de colegi de clasă care sunt reticenți față de activitatea de învățare va tinde să fie mai puțin motivat, și viceversa.

În fine, chiar dacă factorii externi nu sunt considerați ca cei care condiționează cu adevărat dinamica motivațională a elevului, nu se pune la îndoială faptul că ei își asumă un rol consecvent în contextul școlar.

2. Factorii interni

Factorii interni referitori la clasa de elevi sunt: *activitățile pedagogice, profesorul, practicile de evaluare, climatul clasei, recompensele*. Acești factori sunt considerați ca fiind determinanți pentru motivația intrinsecă a elevilor.

Activitatea pedagogică

Activitatea pedagogică trebuie să permită elevului să devină un actor al procesului de

învățare. Potrivit savanților, pentru a fi motivantă, activitatea pedagogică trebuie să respecte zece condiții:

- Să aibă obiective și instrucțiuni clare: elevul trebuie să știe ce se așteaptă de la el și încotro se îndreaptă;
- Să fie semnificativă: activitatea trebuie să aibă valoare, doar așa elevul va fi motivat;
- Să ducă la realizarea unui produs autentic: activitatea trebuie să ducă la acțiuni concrete pentru a motiva elevii;
- Să fie diversificată și integrată cu alte activități: aceleași activități repetate zilnic sunt monotone și, prin urmare, demotivante;
- Să reprezinte o provocare: activitatea trebuie să fie adaptată la capacitățile elevului;
- Să solicite un angajament cognitiv: elevul trebuie să fie capabil să reflecteze la ceea ce face și nu doar să aplice o regulă;
- Să responsabilizeze elevul obligându-l să facă alegeri: aceste activități stimulează controlabilitatea învățării;
- Să permită elevului să interacționeze și să colaboreze cu ceilalți: activitățile de acest fel contribuie la diversificarea opiniilor și viziunilor elevului;
- Să aibă un caracter interdisciplinar;
- Să se desfășoare într-o perioadă suficientă de timp: a permite elevului să-și termine activitatea stimulează încrederea că el poate face ceea ce i se cere să facă.

Aceste condiții sunt cu siguranță ideale, dar nu întotdeauna realizabile, în funcție de context. De altfel, activitățile propuse nu vor avea întotdeauna aceeași semnificație pentru toți elevii, deoarece, în cadrul unei clase de elevi X, putem observa X interese potențial diferite. Prin urmare, profesorul nu va putea întotdeauna satisface toată clasa de elevi în același timp.

Cadrul didactic

Profesorul este unul dintre factorii-cheie ce influențează dinamica motivațională la elevi. Într-adevăr, adaptarea predării la diversitatea exigențelor, valorizarea elevilor, încurajarea muncii în echipă etc. vor avea un impact pozitiv asupra motivației elevilor. Însă, înainte de a motiva elevii însuși profesorul trebuie să fie motivat. Există mai multe explicații care pot duce la demotivarea cadrelor didactice: lipsa mijloacelor pentru a realiza proiectele, o anumită necontrolabilitate a elevilor care subliniază sfârșitul monopolului cadrului didactic, dat fiind faptul că educația, în prezent, este peotriva tuturor (internetul, televiziunea) și, în final, o nerecunoștință a profesiei din partea unor părinți. Respectată în trecut, mai multe persoane care au avut o experiență negativă în raport cu școala, în prezent, nu au încredere în ea. Totuși, cadrele didactice trebuie să

reactualizeze competențele profesionale, să le modernizeze și să le adapteze la nivelul elevilor. Acest ultim punct se referă anume la diferențierea pedagogică. În mod efectiv, pedagogia diferențială, care presupune suportul unui elev fără a renunța la suportul colectivității, este un răspuns la eterogenitatea clasei de elevi și la anihilarea dificultăților școlare existente.

Practicile evaluative

Practicile evaluative sunt indispensabile, ele servesc drept indicator pentru profesor cu privire la activitatea de învățare a elevilor. Cu toate acestea, apare întrebarea privind efectele evaluărilor asupra elevilor: stresul pentru unii, stimularea pentru alții. Acest lucru va depinde în special de organizarea, frecvența evaluărilor și comentariile pe marginea acestora. Evaluarea face parte din procesul de învățare, ea nu trebuie să devină o modalitate de a exercita presiune asupra elevilor sau de a-i pune în concurență, deoarece, fără îndoială, va demotiva elevii în dificultate. Acest lucru va motiva, în mod extrinsec, pe elevii buni care vor dori să obțină cel mai bun scor posibil pentru a satisface profesorul sau familia, un climat de competiție și de performanță se va stabili apoi în sala de clasă. Or, o evaluare neadaptată va fi un puternic factor de demotivare a elevilor

Climatul psihologic al clasei

E nevoie de un șir de condiții pentru a avea un climat favorabil motivației: o bună gestionare a disciplinei, organizarea spațiului, sentimentul dreptății, relații binevoitoare între elevi etc. Elevii care se simt membri ai unei școli, ai unei clase, ai unei grupe vor colabora mai intens, vor depăși mai ușor dificultățile. Un climat psihologic al clasei unde domnește bunăvoința atât a profesorului, cât și a elevilor va stimula dinamica motivațională.

Recompensele

Încurajarea și valorizarea verbală a liceenilor va avea un impact pozitiv asupra dinamicii lor motivaționale. Totuși, chiar dacă unele recompense contribuie la o anumită motivare a elevilor, ele rămân totuși extrinseci. Deseori, ele sunt asociate cu condiționări în sensul în care elevul devine dependent de recompensele obținute pentru activitatea lor și că anume recompensele generează plăcerea, nu însă acumularea cunoștințelor.

Astfel, referindu-ne la clasa de elevi, cinci factori exercită influență majoră asupra dinamicii motivaționale:

- Activitățile pedagogice propuse în clasă și percepția valorii pe care elevul o acordă;
- Metodele de evaluare utilizate de către profesor, axate mai mult pe progrese decât pe performanță;
- Tipul relației pe care profesorul o are cu elevii;

- Climatul de lucru și colaborarea care predomină în clasă;
- Sistemele de recompensă utilizate pentru a motiva elevii.

Totodată, generalizând cele expuse cu privire la dimensiunea contextuală, constatăm că contextele enumerate nu sunt lipsite de limite și paradoxuri. Astfel, în cadrul contextului social munca și efortul nu sunt suficient de valorizate și recunoscute, în special în raport cu persoanele nesigure. Acest fapt poate avea impact asupra motivației elevilor și va crea dificultatea de a se proteja în viitorul apropiat sau mai îndepărtat. În cadrul contextului școlar, profesorul poate acționa la mai multe niveluri ale activității sale, însă activitățile realizate nu sunt realmente eficiente dacă el acționează de unul singur, dacă nu există munca colectivă la nivelul instituției. În cadrul contextului social și școlar, elevii cu dificultăți sociale și familiale crescânde, care necesită suport individual, se află în dezacord cu majorarea efectivului clasei și a șarjei de muncă a profesorului.

2. Dimensiunea conceptuală a motivației învățării

Dimensiunea conceptuală reflectă principalele teorii motivaționale cu impact decisiv asupra motivației învățării: *teoria autodeterminării, teoria atribuirii, teoria autoeficienței, teoria obiectivelor, teoriile învățării*. Extrapolate în domeniul motivațional, ele reflectă bazele conceptuale ale *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*.

Teoria autodeterminării

Teoria autodeterminării este una dintre teoriile principale pentru a înțelege și explica mai bine motivația școlară. În esență, ea reflectă existența unei relații reciproce între motivație și succesul procesului de predare-învățare. Este o teorie care facilitează identificarea diferiților factori din contextul social ce afectează motivația. Această teorie propune existența diferitelor tipuri de motivații autodeterminate care au repercusiuni importante asupra dezvoltării persoanei. Conform teoriei autodeterminării, există trei nevoi care stau la baza motivației: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de apartenență socială. Când satisfacția acestor trei nevoi este prezentă, ele conduc la un sentiment de bunăstare a elevului. Autorii indică existența diverselor tipuri de motivații autodeterminate care se caracterizează prin diferite niveluri de autonomie: motivația intrinsecă – ”a face ceva pentru că este în mod inerent interesant și plăcut pentru elev”; motivația extrinsecă – ”a face ceva pentru că duce la un rezultat separat”; demotivarea – absența unei motivații autodeterminate la elev [92, 93, 120, 121].

Teoria atribuirii

Esența teoriei atribuirii subliniază interpretările pe care elevul le dă rezultatelor sale într-o activitate. Studiul cauzalității rezultatelor (care servește la determinarea cauzelor unui rezultat) este important în motivație, deoarece aceste cauze vor avea un impact asupra comportamentelor și activităților viitoare ale persoanei [125, 130].

Teoria autoeficienței

Teoria autoeficienței pune accentul pe percepția pe care elevii o au vizavi de capacitățile lor de a produce un efect dorit într-o sarcină. Sunt determinate două tipuri de expectanțe: a) expectanța rezultatelor: convingerea că anumite comportamente, ca, de exemplu, antrenarea, vor determina anumite rezultate, care vor ameliora performanța; b) expectanța eficacității: convingerea că se pot realiza comportamentele necesare pentru a produce rezultatul. Perceperea eficienței elevului depinde de patru elemente: performanța anterioară; plăcerea de a învăța; încurajarea verbală de către ceilalți; reacțiile fiziologice ale unei persoane [85].

Teoria obiectivelor individuale

Mai multe studii de cercetare privind motivația pentru succes s-au axat pe obiectivele individuale. Extrapolată în domeniul motivației școlare, teoria se bazează pe trei tipuri de obiective: elevul încearcă să maximizeze evaluările favorabile ale performanței sale; elevul încearcă să stăpânească o sarcină și să-și îmbunătățească abilitățile; elevul încearcă să-și minimalizeze eforturile [52, 97, 98, 102, 113].

Teoriile învățării

Teoriile învățării au un rol major în problematica motivațională. Teoria behavioristă / comportamentalistă este una dintre primele teorii ale învățării. Pentru comportamenaliști, învățarea este o modificare durabilă a comportamentului – consecința unui antrenament special. Această teorie acordă importanță la două elemente: stimulul și reacția și legăturii dintre ele. Învățarea poate fi obținută prin utilizarea „întăririlor pozitive” și a „întăririlor negative”. În cadrul teoriei constructiviste, a învăța înseamnă a construi cunoștințe pe parcursul dezvoltării individului. Se consideră că individul dobândește instrumente conceptuale care îi permit să înțeleagă lumea în care se află. Învățarea rezultă în primul rând din activitatea subiectului. Teoria socioconstructivistă este un model social de învățare. Învățarea este concepută ca abilitatea de a învăța, de a înțelege, de a analiza și de a stăpâni instrumentele de învățare [111, 124].

Astfel, aplicate la problematica prezentei cercetări, aceste teorii devin extrem de importante prin înțelegerea rolului profesorului și al elevului în dezvoltarea motivației învățării.

În cadrul abordării behavioriste/ comportamentaliste, profesorul își bazează predarea pe obiective descompuse în subobiective. Pentru a le atinge, el va stabili o serie de sarcini/ exerciții în care elevul va fi inevitabil într-o situație de succes. Această abordare are avantajul, pentru profesor, de a recurge la individualizarea predării.

În cadrul abordării constructiviste profesorul va pune elevul în fața unor situații-problemă pe care el va trebui să le rezolve. Pentru a le rezolva, elevul va trebui să folosească strategii, să depășească obstacole. Elevul devine actorul propriei învățări. El trebuie să gândească singur, să

experimenteze, să caute soluții pentru a învăța. Strategiile de învățare devin prioritare în acest demers.

Abordarea socioconstructivistă se bazează semnificativ pe abordarea anterioară, cu excepția faptului că indică și rolul interacțiunii de la egal la egal. Elevii vor putea: lucra în echipă, compara rezultatele, argumenta punctul de vedere, accepta părerea altora. Spre deosebire de abordarea tradițională, elevul nu este vid, el are deja cunoștințe, iar profesorul trebuie să țină cont de concepțiile inițiale ale elevilor.

În cele din urmă, am făcut legătura dintre motivația elevului și învățarea școlară. Considerăm că motivația poate fi consolidată și menținută numai dacă sunt întrunite anumite condiții, insistându-se pe profilurile atitudinale, pedagogice ale profesorului (*Anexa 11*) și pe profilurile de învățare ale elevilor. Cunoașterea profilurilor de învățare ajută la întărirea și menținerea motivației elevului. Aceste profile reprezintă trei modalități după care învață orice elev. *Profiluri de identitate*: atitudinea elevului față de situația de învățare: intelectual, rebel, amabil, dinamic, perfecționist, emoțional, entuziast. *Profiluri de motivație*: elemente externe care condiționează interesul unui elev: Voi învăța? Unde voi învăța? Cu cine? Care este utilitatea? *Profiluri de înțelegere*: cunoașterea canalului prin care informația este înregistrată: vizual, auditiv, kinestezic.

3. Dimensiunea determinativă a motivației școlare

Dimensiunea determinativă a motivației școlare vizează *percepțiile* pe care le are elevul despre sine însuși – percepții de importanță majoră pentru motivația învățării. Percepțiile elevului vizează trei determinante ale motivației învățării.

- *Percepția valorii* unei activități: ea desemnează aprecierea făcută de elev asupra utilității activității propuse pentru realizare (De ce aș efectua această activitate?)
- *Percepția competenței* sale de a îndeplini o activitate: ea semnifică capacitatea pe care elevul crede că o posedă pentru a reuși la o disciplină. (Sunt capabil să o efectuez?)
- *Percepția controlabilității* unei activități: ea face referință la gradul de control pe care elevul crede că îl posedă în scopul de a realiza o activitate. (Pot controla desfășurarea ei?).

Percepția elevului privind valoarea unei activități școlare reflectă nivelul de interes al elevului pentru acest subiect, importanța pe care o acordă și utilitatea pe care o atribuie. Puțini se angajează într-o activitate doar pentru distracție. În mod conștient sau nu, fiecare se întreabă care este scopul activității, dacă îi place această activitate, dacă îi va aduce beneficii. De ce un elev s-ar angaja într-o activitate dacă nu are un scop, un obiectiv de realizat? Cum poate să perceapă valoarea unei activități lipsite de un scop/ obiectiv?

Percepția elevului privind competența sa, numită și ”sentimentul eficienței interpersonale”,

decurge din perceperea unei activități înainte de a se angaja în realizarea ei și din evaluarea capacității sale de a o realiza cu succes. De obicei, un elev va estima ca fiind mai interesantă o activitate pe care crede că o va putea realiza. Este vorba despre nivelul de incertitudine cu privire la succesul activității. Bineînțeles, acest sentiment de competență poate fi diferit de la o disciplină la alta.

Percepția elevului privind controlabilitatea în raport cu activitățile propuse demonstrează gradul de control pe care un elev crede că îl are în legătură cu derularea și rezultatul unei activități propuse. În acest sens, pentru a fi motivat să îndeplinească o sarcină, elevul trebuie să creadă că el utilizează una sau mai multe strategii care îi vor permite să influențeze progresul și să-și atingă obiectivele. Percepția asupra controlabilității este, astfel, influențată de sentimentul de eficacitate interpersonală, descrisă mai sus, dar și de percepția atributivă. Acestea se referă la cauzele invocate de elev pentru a-și explica succesele și eșecurile. Atunci când elevul consideră cauza ca modificabilă și controlabilă pentru a explica rezultatul unei activități, sentimentul său de controlabilitate este influențat pozitiv (a muncit din greu pentru a reuși). Dimpotrivă, atunci când elevul consideră că cauza eșecului este stabilă și incontrolabilă, aceasta poate submina sentimentul de controlabilitate și, prin urmare, motivația lui de a îndeplini sarcini similare. Unii elevi care cumulează mai multe eșecuri școlare se confruntă cu un sentiment semnificativ de necontrolabilitate în diferite situații, indiferent dacă sunt academice sau nu. Motivația școlară diminuează inevitabil.

4. Dimensiunea indicativă a motivației învățării

Cei patru principali indicatori ai motivației academice sunt: *alegerea, perseverența, angajamentul și performanța*. Acești indicatori, contrar surselor care determină nivelul de motivație al elevului, exprimă consecințele motivației.

Alegerea strategiilor de învățare

Acest indicator se referă la alegerea pe care o fac elevii motivați și nemotivați privind *strategiile de învățare* și implicarea lor într-o activitate.

Elevii nemotivați pot adopta *strategii de evitare* în legătură cu realizarea activității solicitate. Printre aceste strategii de evitare putem evidenția întrebările inutile, deranjarea profesorului în timpul unor instrucțiuni, întrebări cu privire la relevanța activității etc. Acest lucru poate fi explicat în special prin teama de consecințele psihologice ale unui eșec. De fapt, foarte devreme, elevii își dau seama că eșecul suferit ca rezultat al eforturilor intense este mai dăunător în ceea ce privește percepția sinelui, decât eșecul ca urmare a unei investiții energetice mai reduse.

Elevii motivați utilizează diverse *strategii de învățare*. R.Viau enumeră patru categorii de strategii de învățare regrupate în subcategorii [158, 160].

1. *Strategii cognitive*. Aceste strategii se referă la: cunoștințele declarative (strategii de repetare, strategii de elaborare, strategii de organizare); cunoștințele condiționale (strategii de generalizare, strategii de discriminare); cunoștințele procedurale (strategii de compilare).
2. *Strategii metacognitive*: strategii de planificare, strategii de ajustare, strategii de reglare / autoevaluare.
3. *Strategii de gestiune a învățării*: strategii de gestiune a timpului, strategii de organizare a anturajului și a resurselor materiale, strategii de identificare a resurselor umane.
4. *Strategii afective*: strategii de generare și menținere a motivației, strategii de menținere a concentrației, strategii de control al anxietății.

Angajamentul cognitiv

Angajamentul cognitiv corespunde gradului de efort mental depus de elev în timpul executării unei activități pedagogice. Angajamentul cognitiv al elevului se verifică printr-o bună capacitate de concentrare și de atenție în raport cu sarcinile care îi sunt propuse. Angajamentul în rândul elevilor motivați se manifestă prin utilizarea mai multor tipuri de strategii de învățare. Strategiile de învățare sunt mijloacele folosite de elev pentru a ”dobândi, integra și a reține” subiectele prezentate în sala de clasă.

În cadrul strategiilor cognitive elevul va utiliza subcategoriile de strategii: repetarea (memorarea noțiunilor, rescrierea unor fragmente din lecție), elaborarea (luarea notițelor, elaborarea rezumatelor), organizare (crearea schemelor, tabelelor pentru a evidenția legăturile dintre informații); generalizarea (găsirea altor contexte unde poate fi aplicată noțiunea abordată), discriminarea (determinarea cazurilor în care noțiunea învățată nu se aplică), compilarea (practicarea procedurilor care permit executarea unei sarcini complexe).

Metacogniția este reprezentarea elevului despre cunoștințele pe care le posedă și despre felul în care le poate utiliza. Elevul care utilizează strategii metacognitive ca planificarea, ajustarea, autoevaluarea va fi capabil să identifice procedurile cognitive pe care le utilizează, să le reajusteze, dacă este nevoie, și să le extrapoleze în alte contexte, dat fiind faptul că el se cunoaște bine pe sine și cunoștințele sale.

Strategiile de gestiune a învățării se referă la organizarea muncii în general: elevii motivați își vor gestiona timpul, își vor organiza anturajul, își vor identifica resursele materiale și umane.

Strategiile afective se referă la controlul sentimentelor și al emoțiilor pentru a crea un climat psihologic propice învățării. Or, elevii vor putea recurge la strategii atât în scopul menținerii motivației (obiective reduse, obiective de performanță) și a concentrării (pauze programate), cât și în scopul controlului anxietății (tehnici de relaxare și de diminuare a stresului).

În context, este puțin probabil ca un elev nemotivat să depună eforturi atât de mari pentru a reuși. Pe de altă parte, un elev care folosește strategiile de învățare menționate este cu siguranță motivat să reușească, iar performanța lui va fi, cel mai probabil, proporțională cu investiția efectuată.

Perseverența

Perseverența este manifestarea unei potențiale reușite a învățării. De regulă, ea se referă la timpul dedicat activităților școlare care îi permit elevului să îndeplinească bine sarcina. Unii elevi nu ezită, după o zi de școală, să se consacre realizării temelor și chiar să dedice mai mult timp decât de obicei pentru a înțelege mai bine o temă mai dificilă. Din păcate, pentru alți elevi, succesul nu este sinonim cu timpul investit. Bineînțeles, este important să se ia în considerare noțiunea de timp cheltuit pentru a efectua o sarcină și cantitatea acestui timp. Însă, cantitatea timpului consacrat nu este întotdeauna un indicator al calității. De aceea, perseverența trebuie să fie însoțită de un angajament cognitiv, deoarece fără acest angajament timpul consacrat de elev studiilor nu are efect asupra învățării.

Performanța/ Reușita

Performanța este rezultatul final al angajamentului cognitiv și al perseverenței elevului. Performanța este de asemenea o sursă de motivare, dat fiind faptul că ea influențează percepțiile elevului privind activitatea pedagogică. Totodată, ea este un indicator al motivației învățării în măsura în care, de obicei, un elev motivat are mai multe șanse să aleagă să se angajeze într-o activitate, să persevereze și să utilizeze strategii de învățare și de autoreglare care vor influența pozitiv succesul. Desigur, unii elevi nu sunt motivați, depun un minim de efort și totuși reușesc. De aceea, performanța nu ar trebui să fie singurul indicator de evaluare a nivelului de motivare. Performanța poate fi influențată negativ de eșecurile repetate care subminează una dintre principalele surse de motivație: sentimentul de eficacitate interpersonală a elevului.

2.3. Concluzii la Capitolul 2

Sinteza rezultatelor obținute în cadrul acestui compartiment investigățional ne-au condus la următoarele concluzii [1, 2, 6].

1. Motivele învățării pot fi supuse unei operații de clasificare detaliată, fundamentală rămânând diferențierea motivației în intrinsecă și extrinsecă. Motivația intrinsecă este asociată cu o orientare dezinteresată față de proces. Ea presupune un interes altruist pentru conținutul și procesul învățării. Sursele ei sunt nevoia de autonomie și autodeterminare, atât de importante pentru vârsta adolescentină. Motivația extrinsecă este orientată spre rezultate. Ea este asociată cu un interes care se referă la activitatea de învățare nu ca la un

scop, ci ca la un mijloc. Or, la baza motivației intrinseci pentru învățare, care în esență este cognitivă, se află necesitatea de cunoaștere, iar la baza motivației extrinseci stă nevoia socială.

2. Factorii majori ce influențează motivația învățării se referă la: atribuirea cauzelor succesului sau eșecului sarcinii/ situației, concepția inteligenței, percepția obiectivelor urmărite de școală sau de cadrul didactic.
3. Predicția declinului motivației și anticiparea abandonului școlar în prezența unor factori de risc semnificativi nu prezintă dificultăți în cazul modelelor actuale. Din contra, predicția evoluției motivației la elevii care nu prezintă acești factori de risc este mult mai dificilă, deoarece este sensibilă la factori contextuali, locali care se pot deosebi, în mod substanțial, de la un profesor la altul, de la o clasă la alta, de la un subiect la altul.
4. Minoritatea arabă băștinașă în Israel se diferențiază de majoritatea evreiască prin religie, limbă, cultură, istorie, naționalitate, teritorii de reședință și modul de viață. Deși în prezent, în cadrul societății arabe din Israel, educația devine o valoare, analiza „stării de fapt” a cercetărilor privind motivația pentru învățare la populația arabă a arătat că acestea, în majoritatea cazurilor, au purtat un caracter sporadic, fără a exista, în fond, studii teoretice și/sau experimentale care să fi analizat în profunzime problematica motivațională. Această situație a minimizat posibilitatea identificării unor particularități specifice, pregnante, privind motivația pentru învățare la liceenii arabi.
5. *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* cuprinde patru dimensiuni de bază: *contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă*.
 - *Dimensiunea contextuală* reflectă categoriile de factori care influențează, într-o măsură mai mare sau mai mică, motivația pentru învățare: factorii referitori la societate (cultură, legi, valori); factorii referitori la viața elevului (familia, prietenii); factorii referitori la școală (regulamente, orar, colegi); factorii referitori la clasa de elevi (activitatea pedagogică, profesorul, practicile de evaluare, climatul clasei, recompensele).
 - *Dimensiunea conceptuală* vizează teoriile motivaționale cu impact asupra motivației învățării (*teoria autodeterminării, teoria atribuirii, teoria autoeficienței, teoria obiectivelor individuale, teoriile învățării*). Extrapolate în domeniul motivațional, ele reflectă bazele conceptuale ale *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*.
 - *Dimensiunea determinativă* reflectă percepțiile de importanță majoră pentru motivația învățării: *percepția valorii* unei activități referitoare la aprecierea făcută de elev asupra

utilității activității propuse pentru realizare; *percepția controlabilității* unei activități care desemnează gradul de control pe care elevul crede că îl posedă în scopul de a realiza o activitate; *percepția competenței* sale de a îndeplini o activitate care semnifică capacitatea pe care elevul crede că o posedă pentru a reuși la o disciplină.

- *Dimensiunea indicativă* integrează indicatorii de bază ai motivației învățării: *alegera* strategiilor de învățare: cognitive, metacognitive, afective și de gestiune a învățării; *angajamentul cognitiv* care reflectă gradul de efort mental depus de elev în timpul executării unei activități pedagogice; *perseverența*, manifestarea unei potențiale reușite a învățării, care se referă la timpul dedicat activităților școlare, permițând elevului să îndeplinească bine sarcina și *performanța* – rezultatul final al angajamentului cognitiv și al perseverenței elevului, care exprimă consecințele motivației.

3. STRATEGII PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂȚII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL

Contradicțiile semnalate la debutul cercetării: între recunoașterea rolului determinant al motivației învățării și lipsa unor studii complexe cu referire la această problemă, precum și între solicitarea din partea comunității academice din Israel a elevilor motivați pentru învățare, în același rând lipsa de cercetări teoretice și practice cu privire la liceenii arabi din Israel au condiționat proiectarea demersului investigativ care a cuprins trei etape de cercetare: *de constatare, de formare și de validare*. Astfel, Capitolul 3 integrează mai multe aspecte ale cercetării empirice a procesului motivational: coordonata constatativă care include designul și rezultatele experimentului constatativ al motivației învățării la liceenii arabi din Israel (3.1.) și coordonata formativă care descrie proiectarea, aplicarea și validarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel (3.2.).

3.1. Coordonata constatativă a motivației învățării la liceenii arabi din Israel

3.1.1. Designul experimentului constatativ

Organizarea cercetării *constatative* a vizat: stabilirea ipotezelor și a obiectivelor investigaționale, determinarea perioadei și a etapelor de cercetare, delimitarea loturilor de subiecți experimentali, selectarea metodelor de cercetare, prelucrarea și interpretarea datelor.

Am pornit de la *ipoteza* că există diferențe în manifestarea motivației de învățare la liceenii arabi din Israel în dependență de profilul de studii: *universal, real și tehnic*. Diferențele în manifestarea motivației la liceenii arabi se referă la: *motivele prioritare* ale învățării; *factorii de influență* a învățării; *atitudinile* liceenilor față de obiectele academice conform criteriilor *interes, importantă, înțelegere; dominantele motivaționale* ale învățării.

Obiectivele generale ale experimentului de constatare s-au referit la:

- identificarea caracteristicilor motivației învățării la liceenii arabi;
- determinarea profilului motivațional al liceenilor în dependență de profilul de studii ales.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 200 de liceeni din liceul AL-BUKHARI din orașul Arraba, Israel. Subiecții experimentali au fost selectați conform următoarelor criterii: să reprezinte diferite profiluri (universal, real și tehnic); să reprezinte diferite specialități; să realizeze studii la zi. În final au fost formate trei grupe experimentale: profil universal – 60 de liceeni, profil real – 74 de liceeni, profil tehnic – 66 de liceeni.

Cercetarea motivației învățării liceenilor arabi s-a realizat pe parcursul anilor de studii 2015-2016, în două etape:

În cadrul primei etape au fost selectate și adaptate instrumentele de cercetare și realizat experimentul constatativ, fiind examinat specificul motivației învățării liceenilor din clasele X-XI în dependență de profilul de studii ales.

În cadrul celei de a doua etape au fost prelucrate, analizate și interpretate rezultatele. Prelucrarea statistică a rezultatelor a fost efectuată aplicându-se criteriul t – Student de comparare a două medii, eșantioane independente.

Metodologia cercetării s-a axat pe determinarea particularităților motivației învățării, pe stabilirea atitudinii liceenilor față de obiectele academice, pe identificarea opiniei liceenilor din clasele X-XI privind motivația dominantă a învățării.

1. Pentru a determina particularitățile motivației învățării la liceenii arabi din Israel a fost aplicată *Ancheta pentru liceenii din clasele X-XI (Anexa 1)*.

Ancheta cuprinde 5 întrebări cu mai multe variante de răspuns. În baza răspunsurilor obținute la fiecare subiect au fost stabilite motivele prioritare, factorii care determină liceenii pentru alegerea unui anumit profil, factorii care influențează învățarea, în general, și motivația învățării, în special. Pentru o prelucrare mai eficientă au fost determinate frecvențele relative (%) ale fiecărui profil, ceea ce dă posibilitatea de a compara rezultatele empirice.

2. Pentru a stabili atitudinea liceenilor față de obiectele academice a fost utilizat *Chestionarul privind atitudinile față de obiectele academice*, elaborat de Bahurina (Anexa 2).

Chestionarul scoate în evidență atitudinile liceenilor față de obiectele academice conform criteriilor *interes, importanță, înțelegere*. Subiecților li s-a propus să aprecieze fiecare obiect de studiu în dependență de aceste criterii conform scalei de la 1 la 5 puncte: 1 – scor mic, 5 – scor mare.

Obiectele de studiu	Criteriile		
	Interesant	Important	Înțeles
<i>Limba arabă</i>			
<i>Limba ebraică</i>			
<i>Algebra</i>			
<i>Geometria</i>			
<i>Fizica</i>			
<i>Informatica</i>			
<i>Biologia</i>			
<i>Chimia</i>			
<i>Istoria</i>			
<i>Științele sociale</i>			
<i>Limba engleză</i>			
<i>Geografia</i>			
<i>Obiecte opționale</i>			

3. Pentru a evidenția motivele dominante ale liceenilor arabi a fost aplicat *Chestionarul pentru determinarea motivelor învățării*, elaborat de Karpova (Anexa 3).

Chestionarul este orientat spre determinarea motivelor dominante, conștientizate de liceeni, în activitatea de învățare: *cognitive, comunicative, emoționale, de dezvoltare personală, de realizare, de poziție socială, externe, profesionale*. Subiecților li s-a propus să aprecieze importanța/semnificația motivelor învățării pentru studiile liceale, apreciind gradul de importanță printr-un punctaj de la 0 la 3 puncte. Fiecare punct are următoarea semnificație: 0 puncte – nicio semnificație; 1 punct – semnificație parțială; 2 puncte – semnificație moderată; 3 puncte – semnificație totală. Se identifică următoarele grupuri motivaționale: cognitive – 2, 10, 18, comunicative – 4, 12, 20; emoționale – 1, 9, 17; dezvoltare personală – 7, 15, 23; poziție socială – 8, 16, 24; autorealizare – 6, 14, 22; externe (stimulare, pedeapsă) – 5, 13, 21; profesionale – 3, 11, 19. Se calculează suma punctelor obținute pentru fiecare grup motivațional și se determină profilul motivațional.

În experimentul constatativ au fost incluși liceeni din clasele cu profil universal, real și tehnic. Grupurile au fost formate din băieți și fete (Anexele 4-8).

Grupa A – clase cu profil universal, din care fac parte liceenii care nu și-au determinat clar un profil anume (60 de persoane);

Grupa B – clase cu profil real, din care fac parte liceenii care și-au ales profilul concret: fizică-matematică și chimie-biologie (74 de persoane);

Grupa C – clase cu profil tehnic (66 de persoane).

3.1.2 Rezultatele experimentului constatativ al motivației învățării la liceenii arabi din Israel

1. Determinarea particularităților motivației învățării la liceenii arabi din Israel

Pentru a determina particularităților motivației învățării la liceenii arabi din Israel a fost aplicată *Ancheta pentru liceenii din clasele X-XI* (Anexa 1).

1) Determinarea obiectelor academice importante pentru viitoarea orientare profesională a liceenilor arabi.

În scopul determinării obiectelor academice importante pentru viitoarea orientare profesională a liceenilor arabi a fost aplicată ancheta pentru elevii din clasele X-XI. Fiecărui licean i s-a propus să aleagă câteva obiecte importante pentru formarea planului individual profesional în scopul realizării eficiente a instruirii în dependență de profil. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.1. și în Figura 3.1.

Tabelul 3.1. Rezultatele alegerii obiectelor academice importante pentru planul individual profesional

Obiectele	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
<i>Limba arabă</i>	70,5	0	46
<i>Limba ebraică</i>	35	0	13
<i>Algebra</i>	59	60	33
<i>Geometria</i>	24	60	7
<i>Fizica</i>	6	60	2
<i>Informatica</i>	6	0	28
<i>Biologia</i>	18	40	13
<i>Chimia</i>	6	40	13
<i>Istoria</i>	29	0	13
<i>Științele sociale</i>	47	0	13
<i>Limba engleză</i>	12	0	7
<i>Geografia</i>	42	0	7

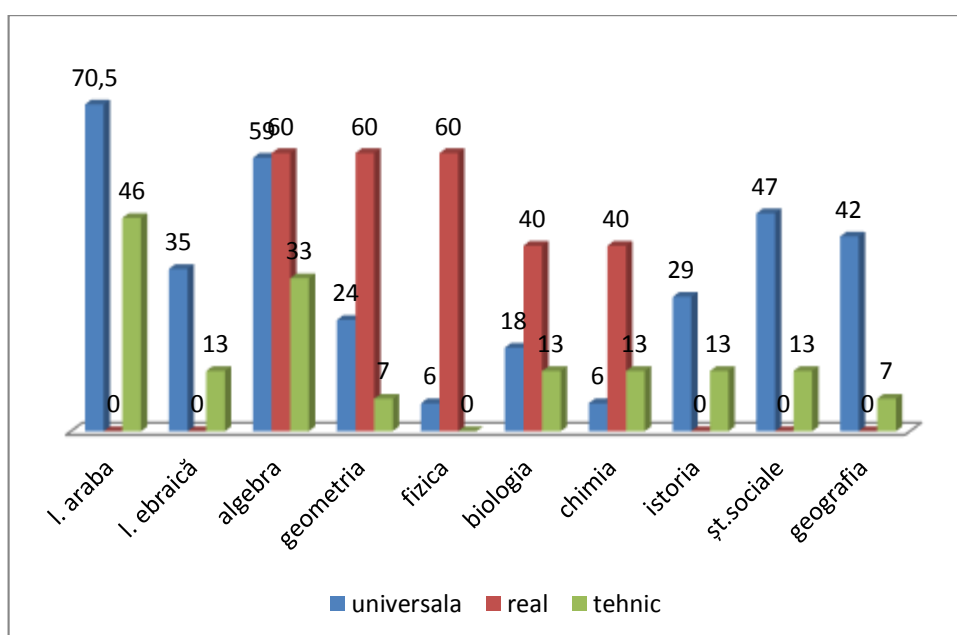


Figura 3.1. Rezultatele alegerii obiectelor academice importante pentru planul individual profesional

Conform tabelului și graficului prezentate mai sus, putem afirma că în clasele A – *profil universal*, în listă au fost incluse practic toate obiectele. Se poate presupune că ponderea majoră a disciplinelor selectate de liceenii profilului universal (în special, Limba arabă, Limba ebraică, Algebra, Științele sociale, Geografia, Geometria, Istoria, Biologia, Limba engleză) se explică prin faptul că ei încă nu și-au determinat viitorul domeniu profesional și, prin urmare, majoritatea disciplinelor sunt văzute ca importante.

Și în clasele C – *profil tehnic* au fost obținute, cu mici excepții, rezultate similare cu rezultatele claselor A – *profil universal*, diferența referindu-se doar la ponderea procentuală a acestora. Deși nu putem afirma că *clasele C* nu și-au determinat viitorul domeniu profesional, totuși, în opinia noastră, domeniul tehnic este unul amplu, care reprezintă o gamă mai largă de profesii și, eventual, liceenii încă nu sunt determinați cu privire la profesia concretă.

Din contra, în clasele B – *profil real*, alegerea obiectelor academice (Algebra, Geometria, Fizica, Biologia, Chimia) a fost cu mult mai selectivă, fiind alese în exclusivitate doar obiectele care, în opinia liceenilor, asigură planul individual profesional pentru viitorul domeniu profesional.

2) Stabilirea factorilor ce influențează alegerea profilului de studii de către liceenii arabi.

Pentru a stabili factorii ce influențează planul individual profesional, fiecare licean a fost rugat să aleagă cei mai importanți factori de influență din lista propusă. În total au fost alese 100% de variante în *clasele A – profil universal*, 100% de variante în *clasele B – profil real*, 100% de variante în *clasele C – profil tehnic*. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Factorii ce influențează alegerea profilului de studii

Factorii ce influențează a alegerea profilului de studii	Frecvența răspunsurilor		
	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
Obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior.	25	30	25
Viitoarea profesie	10	10	13
Dorința de a studia aprofundat obiectele alese	13	37	15
Sfaturile părinților și ale rudelor	18	3	15
Încrederea în propriile aptitudini și capacități	10	20	15
Experiența personală în munca profesională	6	0	0
Exemplele și recomandările prietenilor și ale cunoștințelor	6	0	7
Decizii intuitive	6	0	5
Recomandările profesorilor	3	0	5
Literatura artistică, mass-media	3	0	0
Total	100	100	100

Din cele prezentate în tabel putem conchide că în clasele cu *profil universal* factorii care au influențat alegerea sunt: obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (25%), dorința de a studia aprofundat obiectele alese (13%), sfaturile părinților și ale rudelor (18%).

În clasele cu *profil real* factorii care au influențat alegerea sunt: obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (30%), dorința de a studia aprofundat obiectele alese (37%), încrederea în propriile aptitudini și capacități în dependență de profil (20%).

În clasele cu *profil tehnic* factorii care au influențat alegerea sunt: obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (25 %), dorința de a studia aprofundat obiectele alese (15%), sfaturile părinților și ale rudelor (15 %), (15 %), viitoarea profesie (13%).

Analiza comparativă a datelor obținute ne permite să evidențiem, în cadrul fiecărui profil de studii, factorii comuni care influențează alegerea profilului, precum și factorii specifici. Astfel, factorii comuni pentru toate trei profiluri se referă la obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior și, drept urmare, dorința de a studia aprofundat obiectele alese. Factorii specifici pentru clasele A și C, care se referă la sfaturile părinților și ale rudelor, poate fi explicat prin faptul că liceenii clasei A nu și-au determinat viitorul domeniu profesional, iar liceenii clasei C încă nu și-au determinat foarte clar viitorul domeniu profesional. Totodată, încrederea în propriile aptitudini și capacități – factor comun pentru clasele B și C, ne face să credem că anume profilul ales le conferă liceenilor această încredere.

3) Determinarea obiectivelor învățării

Pentru a determina obiectivele învățării, liceenilor li s-a propus să selecteze obiectivele respective din lista prezentată în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Obiectivele învățării liceenilor

Obiective	Frecvența răspunsurilor		
	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
Pregătirea pentru examenele BAC	88	80	60
Înșușirea obiectelor necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior	88	80	60
Aprofundarea cunoștințelor la obiectele din planul individual profesional	0		20
Obținerea informației suplimentare	0	80	0
Obținerea cunoștințelor pentru profesie	0	0	13

Din cele expuse mai sus putem constata că:

- obiectivele dominante ale liceenilor din clasele cu profil universal sunt: pregătirea pentru examenele de BAC și însușirea obiectelor necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (câte 88%, respectiv);
- obiectivele dominante ale liceenilor din clasele cu profil real sunt: pregătirea pentru examenele de BAC, însușirea obiectelor necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (câte 80%, respectiv) și obținerea informației suplimentare (20%);
- obiectivele dominante ale liceenilor din clasele cu profil tehnic sunt: pregătirea pentru examenele de BAC, însușirea obiectelor necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior (câte 60%, respectiv), aprofundarea cunoștințelor la obiectele din planul individual profesional (20%) și obținerea cunoștințelor pentru profesie (13%).

Analiza rezultatelor ne permite să afirmăm că principalele obiective ale liceenilor, cu mici excepții, țin de pregătirea pentru examenele de BAC, aprofundarea cunoștințelor, scopul scontat fiind studiile în instituții de învățământ superior.

4) Stabilirea gradului de autoapreciere a succesului școlar

Pentru a stabili gradul de autoapreciere a succesului școlar, liceenilor li s-a propus să-și aprecieze succesul școlar în conformitate cu următoarele calificative: excelent, bun, mediu, mai jos de mediu, slab. Rezultatele obținute sunt reflectate în Tabelul 3.4 și în Figura 3.2.

Tabelul 3.4. Autoaprecierea succesului școlar

Autoaprecierea succesului școlar	Frecvența răspunsurilor		
	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
Excelent	19	20	33
Bun	44	33	33
Mediu	37	47	20
Mai jos de mediu	0	0	7
Slab	0	0	7
Total	100	100	100

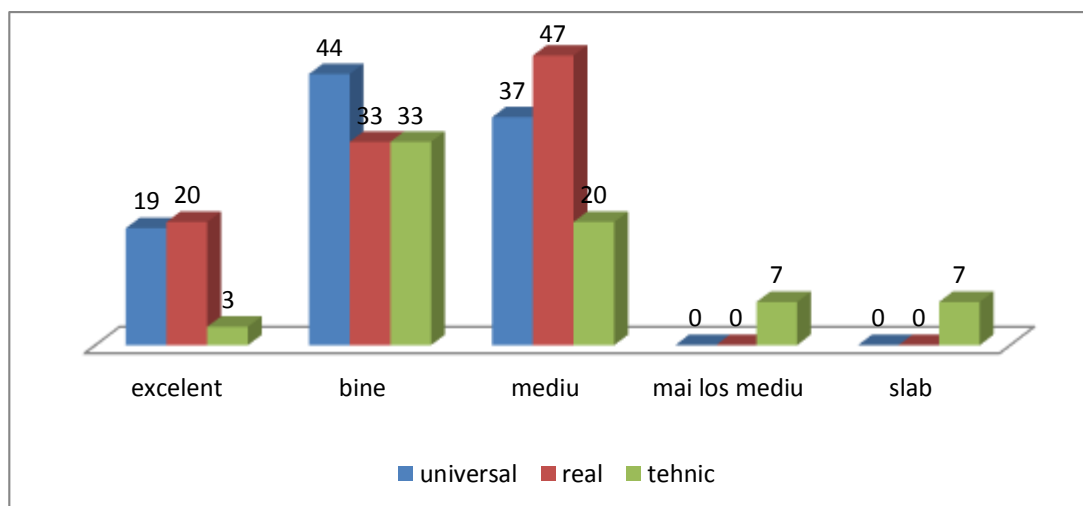


Fig.3.2. Autoaprecierea succesului școlar

Din tabelul și figura de mai sus observăm că liceenii din clasele cu profil universal se apreciază la nivel excelent (19%), bun (44%) și mediu (37%), liceenii din clasele cu profil real se apreciază la nivel la nivel excelent (20%), bun (33%) și mediu (47%), iar liceenii din clasele cu profil tehnic se apreciază la nivel excelent (33%), bun (33%), mediu (20%), la nivel mai jos de mediu (7%) și la nivel slab (7%). Astfel, putem afirma că liceenii din clasele cu profil universal și real au un grad de autoapreciere mai înalt decât liceenii din clasele cu profil tehnic.

În context, în cadrul experimentului de constatare ni s-a părut interesant să comparăm gradul de autoapreciere a succesului școlar la obiectele din planul individual profesional cu gradul de autoapreciere a succesului școlar la obiectele opționale. Datele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.5 și în Figura 3.3.

Tabelul 3.5. Autoaprecierea succesului școlar la obiectele opționale

Autoaprecierea succesului școlar	Frecvența răspunsurilor		
	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
Excelent	19	7	20
Bun	44	34	26
Mediu	12	52	20
Nu pot să mă expun	25	7	44
Total	100	100	100

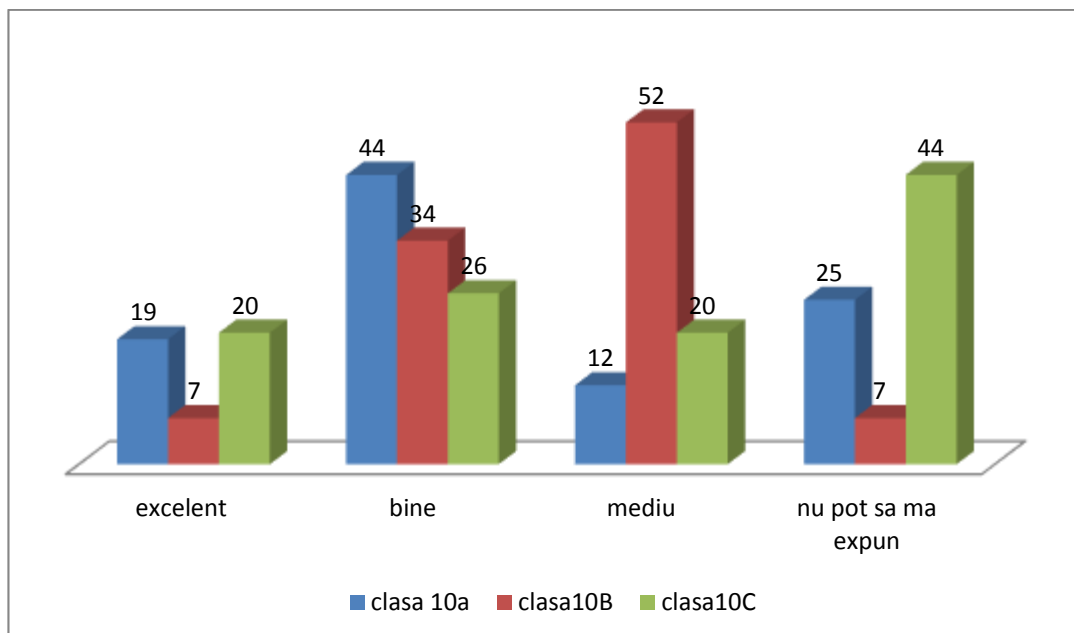


Fig.3.3. Autoaprecierea succesului școlar la obiectele opționale

Conform rezultatelor obținute, liceenii își apreciază succesul școlar la disciplinele opționale prin calificativele excelent, bine și mediu (profil universal), preponderent prin calificativele mediu și bine (profil real), prin calificativele bine, excelent și mediu (profil tehnic). Totodată, menționăm că o bună parte dintre liceenii claselor cu profil universal și, în special, cel tehnic nu se pot expune privitor la disciplinele opționale. În acest context, putem presupune că aceste rezultate se datorează faptului că clasele cu profil universal și tehnic sunt orientate spre domenii profesionale mai largi și doar clasele cu profil real (fizică-matematică și biologie-chimie) sunt orientate spre domenii profesionale concrete.

5) Identificarea factorilor care influențează succesul învățării

Pentru a identifica factorii care influențează succesul învățării, liceenilor li s-a propus să aprecieze în ce măsură factorii prezentați în Tabelul 3.6. influențează succesul școlar.

Tabelul 3.6. Factorii ce influențează succesul școlar

Factorii ce influențează succesul școlar	Frecvența răspunsurilor		
	Profil universal, %	Profil real, %	Profil tehnic, %
Corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional	88	90	67
Cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional	100	100	87
Complexitate optimă	53	0	33

Cerințele profesorilor la obiectele ce nu sunt incluse în planul individual profesional	53	0	33
Formele și metodele de predare	88	55	80
Pregătirea profesională a profesorilor de la obiectele academice din planul individual profesional	88	70	67
Orarul lecțiilor	70	45	80

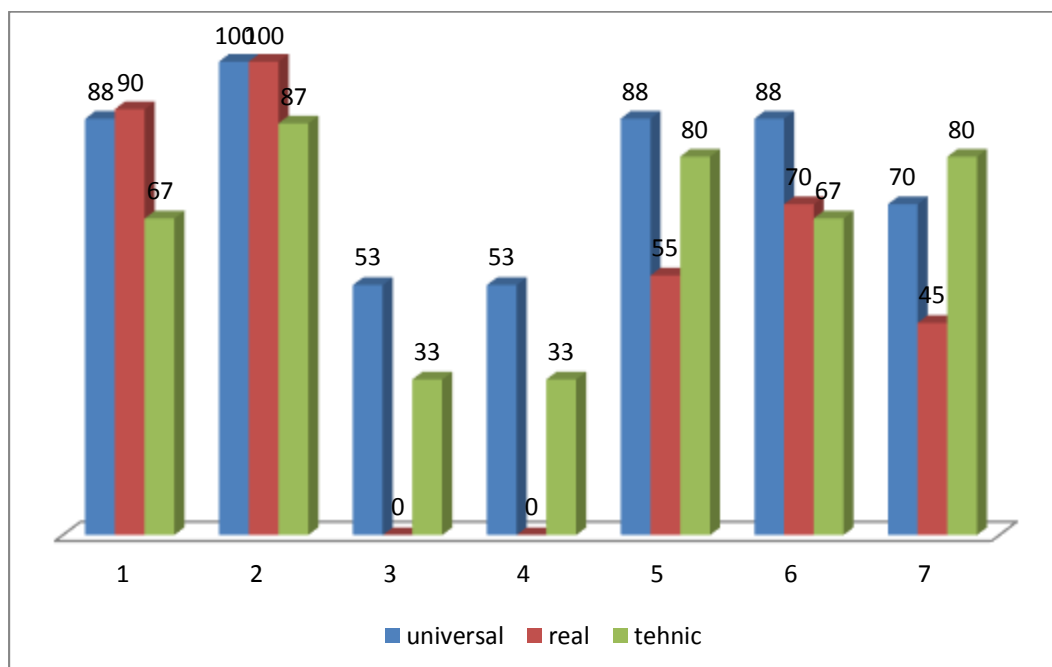


Fig.3.4. Factorii ce influențează succesul școlar

Din cele expuse mai sus putem constata că liceenii din clasele cu profil universal au evidențiat următorii factori ce influențează succesul școlar: cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional (100%), corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional (88%), formele și metodele de predare (88%), pregătirea profesională a profesorilor care predau obiectele academice din planul individual profesional (88%) și orarul lecțiilor (70%).

Liceenii din clasele cu profil real au evidențiat următorii factori care influențează succesul școlar: cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional (100%), corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional (90%), pregătirea profesională a profesorilor care predau obiectele academice din planul individual profesional (70%).

Liceenii din clasele cu profil tehnic au evidențiat următorii factori ce influențează succesul școlar: cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional (87%), formele și metodele de predare (80%), corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional (67%), pregătirea profesională a profesorilor care predau obiectele academice din planul individual profesional (67%).

Or, putem concluziona că, în linii mari, influența majoră asupra succesului școlar în toate clasele au: corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional, cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional, pregătirea profesională a profesorilor și formele și metodele de predare.

Totodată, pentru a înțelege cât de mulțumiți sunt liceenii de procesul de învățare, li s-a propus să aprecieze procesul de predare-învățare la obiectele academice după o scală de 10 puncte. Rezultatele obținute demonstrează următoarele: în clasele cu profil universal valoarea medie este de 7,4 puncte, în clasele cu profil real valoarea medie este de 7,5 puncte, iar în clasele cu profil tehnic valoarea medie este de 7,6 puncte. Astfel, putem conchide că, în mod real, liceenii din toate clasele, indiferent de profil, apreciază calitatea predării ca fiind de o calitate bună.

2. Identificarea atitudinii liceenilor față de obiectele academice

Pentru a identifica atitudinea liceenilor față de obiectele academice a fost aplicat Chestionarul privind atitudinile liceenilor față de obiectele academice (Anexa 2). Liceenilor li s-a propus să aprecieze fiecare obiect de studiu conform criteriilor: *interes, importanță, înțelegere*, utilizând scala de la 1 punct la 5 puncte. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.7. care reflectă valorile medii ale aprecierii obiectelor academice de către liceenii arabi din Israel.

Tabelul 3.7. Valorile medii ale atitudinii liceenilor față de obiectelor academice

Obiectul de studiu	Criteriile											
	Interesant				Important				Înțeles			
	A	B f-m	B c-b	C	A	B f-m	B c-b	C	A	B f-m	B c-b	C
Limba arabă	4,4	3,5	3,8	3,2	4,9	4,6	4,8	4,6	4,5	3,6	3,3	3,6
Limba ebraică	4,5	4	4	3,8	5	4,1	4	3,8	4,5	4	3,8	4,1
Algebra	3,9	4,4	3,3	3,9	4,7	5	4,6	4,6	3,4	4,2	3,6	3,8
Geometria	3,3	4,2	3,3	3,5	3,8	4,7	4	4,1	3,4	4,1	3,5	3,7
Fizica	3	4,1	3,3	3,1	4	4,7	3,5	3,6	3	4	3,6	2,6
Informatica	5	4,5	4,3	3,6	5	4,3	3,3	3,7	5	4,4	4,3	3,5
Biologia	4	3,3	4,6	3,5	4,5	4,3	5	3,1	4,5	2,5	4,6	2,9

Chimia	4	3,5	4,6	3,4	4,5	2,7	5	3,3	3,5	3,4	4,8	3,7
Istoria	5	3,5	4,5	4	4,8	3,2	3,6	2,9	4,8	4,1	4,3	3,6
Științe sociale	5	4,1	3,8	3,7	4,2	3,7	3,8	3,8	4,4	4,2	3,5	3,3
Limba engleză	5	4,4	3,6	4,1	5	4	4,1	3,6	4,7	3,5	3,6	3,9
Geografia	4,5	4,2	3,3	3,7	5	4,1	3,3	3,8	4,5	4,1	4,3	3,9

Analizând datele obținute putem afirma că, în linii mari, liceenii manifestă o atitudine pozitivă față de discipline. Ei și-au determinat prioritățile și interesele și manifestă o atitudine activă de învățare. Totuși, în rezultatul unei analize mai detaliate, putem constata unele diferențe în cadrul fiecărui profil.

Liceenii din clasele cu profil universal încearcă să valorifice practic toate obiectele de studiu. Considerăm că, dat fiind faptul că acești liceeni încă nu s-au determinat privitor la profil, ei se orientează la majoritatea obiectelor de studiu.

Liceenii din clasele cu profil real (fizică-matematică și chimie-biologie), fiind deja determinați privitor la profil, valorifică și evidențiază mai mult obiectele de bază din planul individual profesional, iar motivația învățării este orientată preponderent pentru obiectele necesare pentru examenele de BAC.

Un loc aparte revine liceenilor din clasele cu profil tehnic. După cum observăm, spre deosebire de celelalte profiluri, ei apreciază, din punctul de vedere al *interesului, importanței și înțelegerii*, destul de uniform și moderat toate disciplinele. Putem presupune că, deși acești liceeni și-au ales profilul, cel tehnic, acesta, totuși, presupune un domeniu foarte larg din punct de vedere profesional, apropiindu-l, într-o anumită măsură, de cel universal, și deosebindu-l, concomitent, de profilurile reale foarte concrete: fizică – matematică și chimie – biologie.

3. Determinarea motivației dominante a învățării

Pentru a determina motivele dominante ale învățării a fost aplicat *Chestionarul pentru determinarea motivației dominante a învățării (Anexa 3)*. Chestionarul vizează identificarea motivelor percepute de liceeni ca fiind importante/ neimportante în activitatea de învățare. Sunt analizate atât datele în cadrul fiecărui profil (a), cât și datele comparative pe profiluri (b). Chestionarul conține următoarele motive: cognitive, comunicative, emoționale, dezvoltare personală, poziție socială, autorealizare, externe (stimulare, pedeapsă), profesionale. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 3.8. și în Figura 3.5.

Tabelul 3.8. Motivele dominante ale învățării

Motivele dominante	Profil universal, %	Profil real		Profil tehnic, %
		Fizică-matematică, %	Chimie-biologie, %	
Cognitive	10	25	18	14
Comunicative	3	5	9	3,5
Emoționale	16	0	18	17,5
Dezvoltare personală	16	10	9	7
Poziție socială	10	20	9	21
Autorealizare	6	10	18	3,5
Externe	10	0	0	7
Profesionale	29	20	9	28
Total motive	100	100	100	100

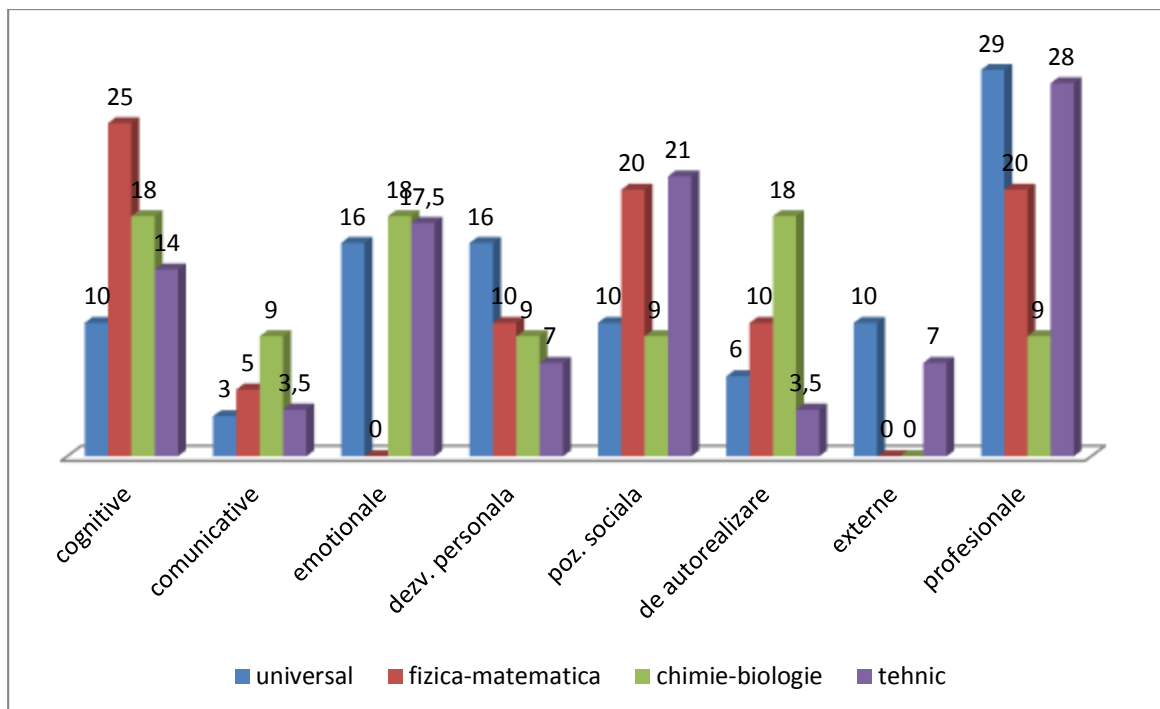


Fig.3.5. Motivele dominante ale învățării

- a) Rezultatele prezentate în Tabelul 3.8 și în Figura 3.5 ne permit să evidențiem motivele considerate de liceeni ca fiind dominante sau, din contra, mai puțin importante pentru învățare. Astfel:
- pentru clasele cu profil universal motivele dominante sunt cele profesionale (29%), de dezvoltare personală (16%) și emoționale (16%); mai puțin importante sunt cele comunicative (3%) și cele de autodezvoltare (6%);

- pentru clasele cu profil real (fizică-matematică) motivele dominante sunt cele cognitive (25%), de poziție socială (20%) și profesionale (20%); mai puțin importante sunt cele emoționale (0%) și externe (0%);
- pentru clasele cu profil real (chimie-biologie) motivele dominante sunt cele cognitive (18%), emoționale (18%) și de realizare (18%); mai puțin importante sunt cele externe (0%);
- pentru clasele cu profil tehnic motivele dominante sunt cele profesionale (28%), de poziție socială (21%) și emoționale (17,5 %); mai puțin importante sunt cele comunicative (3,5%) și de autorealizare (3,5%).

b) Compararea datelor obținute stocate în vileag și motivele comune pentru majoritatea liceenilor, indiferent de profil. Motivele dominante sunt cele cognitive, profesionale și emoționale; motivele mai puțin importante sunt cele externe și comunicative.

Din cele expuse putem reliefa două momente importante. În primul rând, în cadrul fiecărei clase, indiferent de profil, majoritatea liceenilor consideră importante, pe de o parte, motivele de învățare, legate de cunoaștere și de viitoarea profesie, iar, pe de altă parte, motivele legate de vârstă, de adolescență, și anume – cele emoționale care presupun siguranță și confort afectiv. În al doilea rând, constatăm că rezultatele obținute în raport cu motivele considerate mai puțin importante – externe și comunicative – își găsesc explicația în specificul acestor motive: alegerea motivelor interne (cunoaștere, viitoarea profesie, emoționale) exclud în mod evident pe cele externe.

Totodată, am considerat important să stabilim diferențele semnificative dintre clase privind motivele dominante ale învățării. Pentru a realiza acest obiectiv a fost utilizată metoda de prelucrare statistică a datelor One-Way ANOVA, care ne permite să comparăm grupurile între ele. Tabelul 3.9. și Figura 3.7. reflectă rezultatele obținute.

Tabelul 3.9. Rezultatele comparative ale valorilor medii ale motivelor dominante

Motive	Profil universal	Profil real	Profil tehnic	F	p
Cognitive	6,23	6,81	5,85	3,931	0,023
Comunicative	5,00	4,81	5,18		
Emoționale	5,77	5,32	5,21		
Dezvoltare personală	6,47	6,32	5,18	7,023	0,001
Poziție socială	5,9	5,83	5,81		
Autorealizare	5,73	5,89	4,94	4,556	0,013

Externe	5,53	5,19	5,51		
Profesionale	5,56	6,3	6,7		

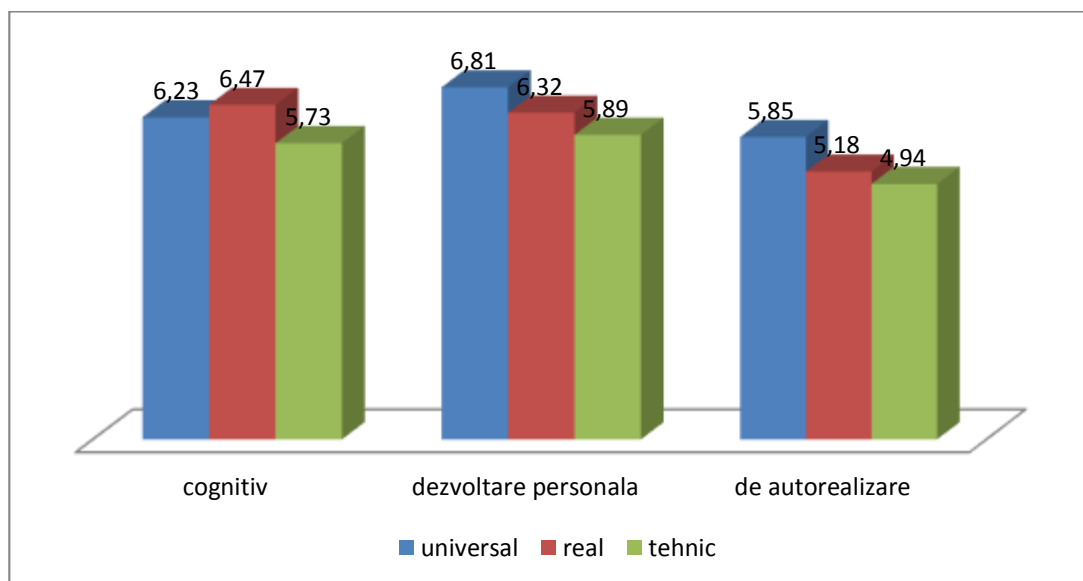


Fig.3.6. Rezultatele comparative ale valorilor medii ale motivelor dominante

Analiza rezultatelor obținute în clasele A, B și C a scos în evidență diferențe semnificative în cadrul motivelor *cognitive*, *de autorealizare* și *de dezvoltare personală*. Comparând valorile medii ale acestor motive dominante ale învățării, putem constata următoarele:

- cei mai motivați *cognitiv* sunt liceenii din clasele cu *profil real*, acest rezultat fiind argumentat prin faptul că obiectele academice și sarcinile complicate ale acestui profil cer de la liceeni multă implicare, efort și înțelegere;
- și în acest caz putem constata că cei mai motivați, din punctul de vedere al *autorealizării*, sunt liceenii din clasele cu profil real, deoarece acest profil necesită multe cunoștințe, abilități și capacități formate pentru realizarea planului individual personal și pentru a-și atinge scopurile și obiectivele propuse;
- cei mai motivați din punctul de vedere al *dezvoltării personale* sunt liceenii din clasele cu profil universal; acest rezultat poate fi explicat prin faptul că liceenii nu și-au determinat profilul și ei sunt orientați să-și dezvolte abilitățile și capacitățile pentru reușitele ulterioare.

3.2. Proiectarea, aplicarea și validarea Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi di Israel

Această secvență a cercetării cuprinde două entități: formativă și evaluativă.

Aspectul formativ reflectă caracteristica generală a *Programului psihopedagogic de*

stimulare și dezvoltare a motivației învățării la liceeni care reliefează direcțiile și obiectivele de bază ale programului, principiile și caracteristicile programului, etapele, subetapele și instrumentarul aplicat pentru dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel (3.2.1.).

Aspectul evaluativ reflectă validarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*, conceput în conformitate cu viziunile teoretice și metodologice expuse. Se prezintă analiza rezultatelor obținute privind dezvoltarea sferei motivaționale în clasele cu profil universal, real și tehnic (3.2.2.).

3.2.1. Caracteristica generală a Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel

Cercetarea de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate ne-au permis să conchidem că liceenii care și-au ales profilul și și-au propus obiective clare și eficiente au o motivație a învățării mai înaltă decât liceenii care încă nu și-au determinat clar viitorul profesional.

Am pornit de la *ipoteza* că intervențiile special organizate (prin utilizarea diferitelor tehnici și strategii de motivare, prin stimulente intrinseci și extrinseci, prin strategii didactice interactive ce favorizează motivația) pot influența pozitiv stimularea motivației învățării, favorizând dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională și personală, dezvoltarea elementelor-cheie ale conștiinței de sine, eliminarea inhibițiilor, contribuind totodată prin aceasta la o implicare mai evidentă și eficiență a liceenilor în procesul de învățare.

Experimentul formativ s-a desfășurat în două etape, în perioada anilor de studii 2016-2017.

În cadrul primei etape a fost elaborat și implementat *Programul psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

În cadrul celei de a doua etape s-au prelucrat, analizat și interpretat rezultatele. Pentru a determina eficacitatea programului de dezvoltare și optimizare a motivației învățării, prelucrarea statistică a rezultatelor a fost efectuată aplicându-se criteriul t – Student de comparare a două medii, eșantioane independente.

Activitatea de dezvoltare a motivației învățării a fost organizată în patru direcții de activitate distincte prezentate în Tabelul 3.10.

Tabelul 3.10. Direcțiile de activitate realizate în scopul dezvoltării motivației învățării

<i>Cadre didactice – 3 profesori/ diriginți</i>	În cadrul diferitor întruniri pedagogice au fost realizate activități cu tematica: <ul style="list-style-type: none"> • motivația învățării și succesul școlar; • strategii didactice în vederea creșterii motivației învățării.
<i>Liceenii din clasele cu profil universal – 1</i>	Aplicarea în practică a programului de stimulare și dezvoltare a motivației învățării.

<i>clasă</i>	
<i>Liceenii din clasele cu profil real – 1 clasă</i>	Aplicarea în practică a programului de dezvoltare a motivației învățării.
<i>Liceenii din clasele cu profil tehnic – 1 clasă</i>	Aplicarea în practică a programului de dezvoltare a motivației învățării.

Demersul experimental formativ s-a desfășurat conform unei proceduri clasice, în trei etape, corespunzător schemei prezentate în Figura 3.7.

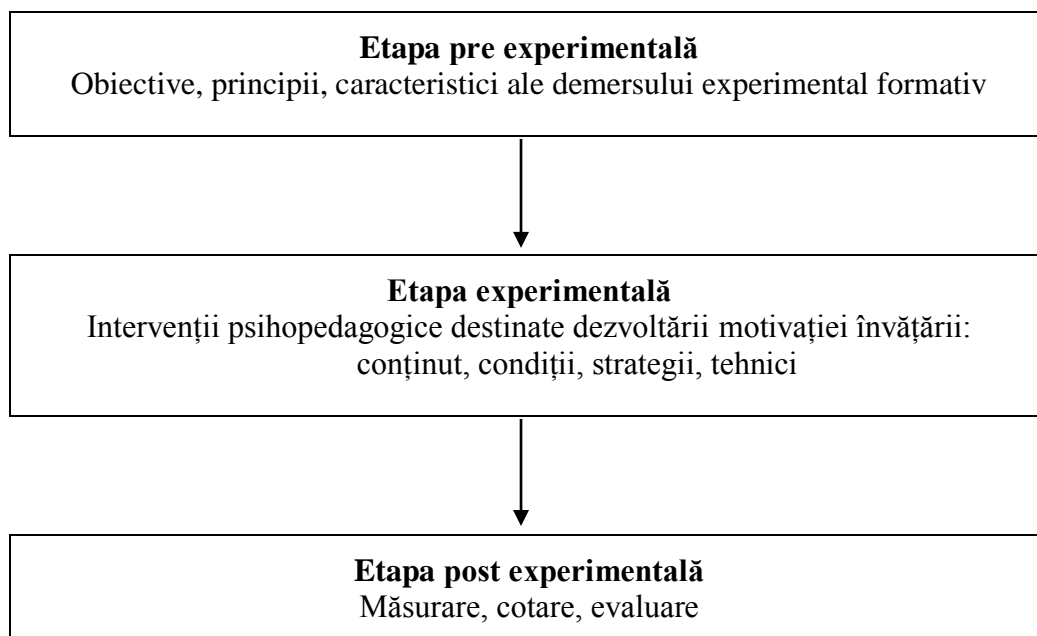


Fig.3.7. Schema demersului experimentului formativ

Plecând de la caracteristicile și factorii implicați în stimularea și dezvoltarea motivației învățării, am stabilit următoarele *obiective de bază* pentru experimentul formativ:

1. Antrenarea abilităților pentru stimularea și dezvoltarea motivației învățării: învățarea unor tehnici de susținere a încrederii în sine, strategii de motivare prin stimulente extrinseci și intrinseci, tehnici și condiții ce favorizează motivația, inclusiv utilizarea metodelor interactive de învățare, tehnici de luare a deciziei, modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluționare a problemelor.
2. Stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, în care se realizează autocunoașterea propriilor dorințe, nevoi și obligații; identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează lipsa interesului față de învățare, insuccesul școlar, frustrările, prejudecățile și temerile personale.

Totodată, modalitățile de dezvoltare a motivației învățării promovate în prezenta lucrare se bazează pe următoarele *principii* [12, 68, 70, 71].

1. *Principiul influenței motivației asupra învățării*

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

- încrederea în propriile modalități de autocontrol și în propriul potențial cognitiv, în posibilitățile de reușită;
- claritatea și consistența valorilor personale și sociale acceptate și interiorizate, a intereselor și scopurilor asumate;
- realismul expectațiilor personale, privitoare la succesul sau eșecul acțiunilor.

2. *Principiul învățării active*

Acest principiu se bazează pe asumțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență – *a observa și a face* și două modalități principale de dialog – *dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți*. A observa ceea ce fac alții – implică receptivitate, iar a face orice activitate de învățare implică experiență. Dialogul cu sine – implică autochestionarea asupra propriilor gânduri și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți – implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți, de a discuta.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active, se cere o combinație potrivită a componentelor acestora: dacă liceenii își expun gândurile cu privire la o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (dialog cu alții), discuțiile de grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, ea va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de executarea acțiunii observate, se va înțelege mai bine ce este de făcut. Ulterior, trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții.

Principiul învățării active presupune înțelegerea care semnifică mai mult decât cunoașterea faptelor prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale, adică moduri de operare cu informații;
- integrarea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate.

Liceenii construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și/ sau cred. Acest fapt este esențial, dat fiind faptul că, indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea academică. De multe ori, aceste elemente de „precunoaștere”, obținute în contexte informale, sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi aplicate și impropriu, în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare.

Liceenii formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor curente și

prin adăugarea de noi concepte la ceea ce deja cunosc. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși un șir de alternative plauzibile și, evident, folositoare.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. De fapt, adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, ea este nu doar activă, ci și interactivă. Reciprocitatea este un stimulent al învățării: când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup, în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și conduc la formarea de competențe.

3. *Principiul instruirii interactive*

Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui licean în cadrul grupului pentru rezolvarea unor sarcini comune.

Savanții susțin că instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc.

Esența principiului instruirii interactive se bazează pe o abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințe. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.

În contextul celor relatate putem evidenția mai multe aspecte importante ale învățării:

- Învățarea este mediată de mediul social în care liceenii interacționează unii cu alții și beneficiază de oportunitățile de a-și împărtăși și confrunța ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și înțelegerea se aprofundează.
- Învățarea eficientă necesită preluarea de către liceeni a controlului asupra propriei învățări.
- Liceenii de succes știu când au nevoie de informații suplimentare și când nu au înțeles ceva. Ei sunt metacognitivi, adică sunt conștienți și capabili de monitorizarea ideilor, gândurilor și cunoștințelor lor.

Realizarea principiului instruirii interactive are loc prin implementarea strategiilor de formare a motivației învățării ce se bazează și pe construcția personală a liceanului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă liceenii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă

că fac acest lucru singuri, izolați.

4. *Principiul facilitării și stimulării continue*

Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile liceenilor de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihopedagogică. Astfel, liceanul rămâne și în continuare cu o sarcină care va perpetua și în afara activităților în grup. În scopul reducerii anxietății școlare, acest tip de sarcini, în cadrul *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației* ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de stimulare și dezvoltare a motivației învățării, determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual, se realizează mai frecvent și mai intensiv.

5. *Principiul implicării active a liceenilor*

Dezvoltarea personală este un proces de autoformare în care liceanul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența acestuia este una vie, participativă, onestă, directă și responsabilă.

6. *Principiul utilizării diverselor metode*

Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihopedagogiei practice. Aceste metode, aplicate în practică, au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare liceenilor a unui ajutor psihopedagogic eficient.

7. *Principiul unității diagnosticării și formării*

Eficiența intervențiilor formative depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă, rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierd esența dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihopedagogică.

8. *Principiul experienței „aici și acum”*

În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea de către licean a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, liceanul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și să se perfecționeze prin autorestructurare.

Programul de intervenție psihopedagogică, elaborat și realizat, are trei *caracteristici esențiale* [68, 69].

1. *Activitățile au un caracter practic.* Intervențiile psihopedagogice sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe liceeni să înțeleagă natura motivației prin intermediul diferitor activități practice. Programul conține foarte puțină informație teoretică privind motivația. Accentul nu se pune pe memorarea de către liceeni a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili să facă față motivației învățării.

2. *Activitățile stimulează discuțiile.* Prin încurajarea discuțiilor îi facem pe liceeni să-și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții. Acest proces de schimb de idei și de experiență reprezintă sursă esențială pentru dezvoltarea motivației, prin sporirea încrederii în sine și ridicarea autoaprecierii. Liceenii au posibilitatea de a constata că și alți liceeni se confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei.

3. *Activitățile pot fi adaptate.* Fiecare licean este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe, necesități și posibilități deosebite . Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți liceenii în dependență de profilul ales.

În experimentul formativ au fost incluși liceeni din clasele cu profil *universal, real și tehnic*. Acest lucru a fost făcut deoarece se dorește să se demonstreze că motivația învățării poate fi dezvoltată atât prin capacitatea și posibilitatea fiecăruia, cât și prin intermediul profilului ales. Grupurile au fost formate din băieți și fete.

Intervențiile psihopedagogice au fost realizate pe parcursul întregului an de învățământ, în cadrul orelor de dirigiență. Durata unei activități a oscilat între 1 și 2 ore. (Tabelul 3.11.).

Tabelul 3.11. Program de intervenție psihopedagogică privind stimularea și dezvoltarea motivației învățării

Tehnici utilizate și conținut	Obiective orientative	Tema ședinței	Organizare
<ul style="list-style-type: none"> - Prezentări - Exprimarea disponibilității de a participa la program - Discuție și dialog (empatie, acceptare, respect, încredere) - Folosirea abilităților de exprimare verbală și non-verbală 	<ul style="list-style-type: none"> - Prezentarea liceenilor. - Crearea încrederii și spargerea barierelor. - Pregătirea liceenilor - pentru a construi o relație eficientă. - Accentuarea regulilor de muncă în echipă. - Identificarea așteptărilor liceenilor cu privire la program. - Definirea și structurarea generală a programului dezvoltativ. 	Prezentare și structurare	I
<ul style="list-style-type: none"> - Scala de evaluare a motivației - Discuție și dialog - Brainstorming - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicarea scalei de evaluare a motivației pentru învățare . - Clarificarea conceptul de motivație și tipurile de motivație. - Analiza motivelor pentru învățare ale liceenilor. - Demonstrarea importanței motivației în realizarea învățării. - Dezvoltarea motivației pentru învățare a liceenilor. 	Motivația pentru învățare	II

<ul style="list-style-type: none"> - Joc de rol - Discuție și dialog - Ghid de succes - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Compararea problemei cu soluția și diferențierea între ghidarea bazată pe problemă și orientarea bazată pe soluție. - Clarificarea conceptului și a caracteristicilor centrării pe soluție, indicarea importanței și scopului aplicării ei în acest program. 	Indicații centrate pe soluție	III
<ul style="list-style-type: none"> - Discuție și dialog, reformularea ideilor iraționale - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformularea ideilor greșite și alogice ale liceenilor. - Identificarea și consolidarea punctelor forte ale liceenilor. 	Reconstrucție	IV
<ul style="list-style-type: none"> - Stimularea întrebărilor - Discuție și dialog - Brainstorming - Prezentări scurte - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarea soluțiilor propuse de liceeni. - Sprijinirea liceenilor în stabilirea obiectivelor educaționale realiste și generale. 	Întrebarea de bază (planurile de viitor)	V
<ul style="list-style-type: none"> - Dialog și dezbateri - Brainstorming - Crearea grupurilor de discuții - Încurajarea expunerii liceenilor - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimularea liceenilor în soluționarea problemelor posibile pentru depășirea demotivării învățării. 	Ce altceva?	VI
<ul style="list-style-type: none"> - Discuție și dialog - Desistarea - Apelarea la un comportament pozitiv - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Propunerea ideilor pentru dezvoltarea motivației învățării. - Determinarea gradului de importanță și prioritate a ideilor propuse. - Proiectarea unei "hărți mintale" a ideilor care contribuie la dezvoltarea comportamentului motivațional al liceenilor. 	„Harta mintală”	VII
<ul style="list-style-type: none"> - Discuție și dialog. - Munca în echipă - Recompense (încurajarea și valorizarea verbală a liceenilor) - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Prezentarea și analiza soluțiilor propuse de echipă. - Susținerea și promovarea succesului și a progresului liceenilor în procesul de îndrumare. - Examinarea celei mai importante realizări și a celei mai proeminente idei ale echipei. 	Ghid de succes	VIII
<ul style="list-style-type: none"> - Dezbateri și dialog - Scala de evaluare - Rezumat - Teme 	<ul style="list-style-type: none"> - Examinarea ideii măsurării și importanța acesteia pentru determinarea ratei de progres a liceenilor. - Aplicarea scalei de evaluare și 	Scala de evaluare	IX

	cotarea rezultatelor. - Introducerea rezultatelor în programele de autoevaluare		
- Dezbateri și dialog - Rezumat - Retestarea finală	- Evaluarea informațiilor și activităților programului în ansamblu. - Analiza expectanțelor și măsura în care acestea au fost realizate. - Evaluarea gradului de dezvoltare a motivației în cadrul programului. - Finalizarea programului.	Evaluare și finalizare	X

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

1. *Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante* include facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de liceeni, stabilirea contactului și apropierea dintre participanți. Activitățile realizate la această etapă au oferit liceenilor posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale liceenilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă. La prima ședință formativă au fost discutate și stabilite cu liceenii un șir de reguli care au fost respectate pe parcursul întregului program formativ:

1. să se respecte reciproc;
2. să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte atent;
3. să înțeleagă că pot fi mai multe decât un singur răspuns „corect”;
4. să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile ei.

2. *Etapa reconstructivă* a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Acest compartiment al programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre stimularea și dezvoltarea motivației învățării, accentul punându-se pe dezvoltare și pe autoreglare, precum și pe optimizarea comportamentului ce include dezvoltarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității și umorului, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială.

Toate acestea au fost realizate prin:

- stimularea deschiderii, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calitate, capacități și emoții pozitive;
- extinderea sferelor și a domeniilor de activitate de sine stătătoare și cointeresate a

- liceenilor, a formelor de comunicare, a pasiunilor și a interacțiunilor;
- plasarea, în „câmpul luminos” al conștiinței, a cunoștințelor, reprezentărilor și a experienței ascunse; dezvoltarea potențialului latent și inhibat;
 - îmbunătățirea părerii individului despre sine și despre mediul social de existență, valorificarea reprezentărilor, a gândirii și a conștiinței;
 - modelarea situațională de către liceeni; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și interpretarea lor pe roluri „ca în viața reală”;
 - stimularea și exersarea diferită de către liceeni a modelelor de comportament, de acțiune, de reacție;
 - reidentificarea pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, despre evenimente, necesități, interese și valori;
 - elaborarea unui model de sprijin interior în încercările de a depăși obstacole și de a obține succes;
 - lărgirea perspectivelor de manifestare etc.

3. *Etapa consolidării, a totalizării și a evaluării eficienței programului în ansamblu* este o etapă fundamentală a programului de intervenție realizat prin modalitățile prezentate în continuare:

- consolidarea activă a deprinderilor prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a liceenilor (în situațiile de familie, școală, clasă și grup de semeni);
- discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune;
- elaborarea cât mai concisă a concluziilor finale (rezumatul);
- aprecierea activității grupului și anunțarea ansamblului de rezultate ale programului la care s-a ajuns.

Fiecare ședință a programului are o anumită *structură* care corespunde următoarelor subetape:

1. *Subetapa introductivă* (7 – 10 minute) cuprinde ritualul salutului și/sau înviorarea psihologică. Activitățile propuse la această etapă sunt scurte și distractive. Utilizate cu entuziasm, ele permit restabilirea atenției, concentrarea, relaxarea și ridicarea dispoziției, stabilirea contactului între liceeni, diminuarea atmosferei de monotonie. Selectate și adaptate riguros la o temă anume, aceste tehnici au fost folosite, ca evocare, pentru introducerea liceenilor în subiect.

2. *Subetapa fundamentală* (1 – 2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și spre eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (frică, neliniște, anxietate) a comportamentelor nedorite, elaborarea modelelor de comportament eficient, sigur, pozitiv, care să permită adolescentului să facă față sarcinilor

cotidiene, să interacționeze adecvat cu cei din jur: profesori, semeni, părinți în diverse situații.

3. *Subetapa finală* (7 – 10 minute) reprezintă încheierea ședinței, determinarea și evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea care se finalizează prin anunțarea încheierii activității și prin propunerea temei de acasă.

4. *Temele pentru acasă* (7 – 10 minute) pe care liceenii le realizează în afara activităților. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă” au fost extrem de variate, oferind liceenilor oportunități de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, scopurile în viață, prejudecățile, neliniștile, adaptându-se necesităților și situațiilor particulare. Structura de bază a unei activități a fost completată, pentru fiecare temă în parte, cu un vast material specific, cu exerciții ilustrative, cu explicații de rigoare a definițiilor principale.

În cadrul programului au fost aplicate diverse *metode, strategii și tehnici* de motivare și create *condiții* pentru activitățile de învățare care stimulează motivația [78, 160, 162].

1. *Metode*

- Învățarea prin cooperare/ ”jigsaw-puzzle”. Metoda permite înțelegerea conceptuală în mai mare măsură decât implicarea pasivă (adică, învățarea pentru a fi testat/notat pe materialul învățat) și facilitează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între elevi. Aceștia se împart în grupe a câte 4-6 persoane și fiecare grupă învață lecția astfel: fiecare elev din grupă își alege o parte (1/4, 1/5, 1/6) di material și o învață astfel încât să o predea colegilor de grupă. În acest mod, fiecare copil se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grupă; de asemenea, liceenii care au aceeași parte de lecție se pot grupa cu colegi din celelalte grupe, astfel încât să colaboreze/coopereze în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală.
- Folosirea portofoliului personal al liceenilor ca mijloc/ medium de înregistrare a progresului școlar al liceenilor pentru a facilita auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce privește atingerea scopurilor de învățare asumate/ propuse de elev; folosirea acestui instrument inclusiv pentru monitorizarea și modificarea stărilor emoționale.
- Reîncadrarea perceptiv-cognitivă a evaluării și autoevaluării, în sensul explicitării, ilustrării utilității acestora pentru monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare asumate/ propuse personal; identificarea relevanței notelor obținute la examinări pentru evaluarea propriului progres în învățare (dincolo de conformarea la standardele naționale de evaluare impuse tuturor elevilor).
- Facilitarea abordării interdisciplinarității și transdisciplinarității care majorează posibilitatea asocierii de idei și informații, permițând o mai fundamentată și durabilă

învățare; reluarea, la diferite discipline, a unor informații și crearea unor legături funcționale între acele informații;

- Oferirea de provocări optime pentru învățare – noi sarcini/ exerciții care să fie mai dificile de rezolvat decât pentru nivelul actual de abilitate (numai după ce profesorul are siguranța că elevul a atins deja nivelul precedent/ necesar de înțelegere, în termeni de cunoștințe și abilități), dar care să fie rezolvabile; astfel, elevul iese din zona de confort, își asumă riscuri, abordează adaptativ incertitudinea/ nesiguranța.
- Asigurarea unui mediu de învățare care să faciliteze cooperarea adaptativă, prin învățarea din erori, un rol substanțial jucându-l feedback-ul informațional, constructiv.
- Folosirea unor resurse informaționale de învățare disponibile online.

1. Strategii de motivare

- Strategii de motivare prin stimulenți intrinseci și extrinseci – lauda, recompensa progresului performanței, crearea oportunităților egale și focalizarea pe tipurile de învățare, aprecierea de către liceeni a propriilor rezultate și progrese. Facilitarea nevoilor de autonomie a liceenilor, posibilitatea de a face singuri alegeri, favorizarea nevoilor de competență (implicarea în activități, feedback imediat, prezentarea semnificației activității), răspunderea la nevoile de interconectare (colaborarea profesor – licean, coleg – coleg), combinarea activităților (combinarea activităților teoretice cu cele practice), stimularea creativității, transformarea unui conținut abstract în unul personalizat etc.
- Strategii de susținere a încrederii în sine – procedee pentru stabilirea scopurilor, evaluarea progreselor, pentru conștientizarea relației efort – rezultat, oferirea feedback-ului informativ și calitativ, fără comparații, oferirea sprijinului suplimentar la necesitate.

2. Tehnici de favorizare a motivației liceenilor

- Prezentarea spre soluționare a unei probleme care va trezi interesul și curiozitatea;
- Prezentarea planului expunerii (de ex., sub formă de întrebări sau obiective);
- Apelarea la cunoștințele anterioare, întrebându-i cum și-l explică;
- Ilustrarea interacțiunii dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor; se aduc exemple din mediul cotidian sau care țin de interesele liceenilor.
- Solicitarea liceenilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană;
- Folosirea analogiilor și a metaforelor din domeniile de interes;
- Utilizarea diferitelor mijloace de învățare (suporturi audiovizuale, afișe etc.).

3. Condiții pentru activitățile de învățare care stimulează motivația liceenilor [160].

Astfel, condițiile care stimulează motivația trebuie:

- să fie semnificative, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale liceenilor;
- să fie diversificate și integrate altor activități;
- să reprezinte o provocare pentru liceeni;
- să fie autentice (să ducă la o realizare/ produs/ rezultat asemănător cu ceva din viața reală);
- să solicite angajamentul cognitiv al liceanului;
- să-l responsabilizeze pe licean permițându-i să facă alegeri;
- să-i permită liceanului să interacționeze și să colaboreze cu ceilalți pentru atingerea unui scop comun;
- să aibă un caracter interdisciplinar;
- să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura activitatea;
- să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă.

Totodată, au fost stabiliți *indicatorii* care demonstrează că liceanul este motivat [162].

Or, un licean motivat se angajează în sarcinile de învățare – *angajament cognitiv*, consacându-le timpul necesar – *perseverență*, finalizând cu un rezultat – *performanță*.

- *Angajamentul cognitiv* corespunde gradului de efort mental depus de licean în realizarea activității. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puțin angajat în plan cognitiv.
- *Perseverența* se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp și-și va spori astfel șansele de reușită. Dimpotrivă, lipsa de motivație antrenează tendința de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimumul necesar.
- *Performanța* este, simultan, o consecință și o sursă a motivației, pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia. Cercetările arată că un subiect motivat se angajează în activitate apelând la strategii eficiente de învățare bazate pe comprehensiune și stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență); acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei tipuri de percepții (dinamică motivațională funcțională). În contrast, subiectul demotivat recurge adesea la strategii de evitare, care îi permit să amâne sau să eludeze îndeplinirea activității, ceea ce coboară și mai mult nivelul celor trei factori motivaționali determinanți: percepția asupra valorii activității, asupra propriilor competențe și a controlabilității acțiunii (dinamică motivațională disfuncțională).

Din cele relatate putem conchide că problemele motivației sunt foarte diverse, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete. Or, devine necesar de adaptat liceanul la fiecare situație, în funcție de particularitățile sale individuale.

3.2.2. Validarea Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel

Pentru a estima efectul produs în cadrul experimentului de formare asupra dezvoltării motivației învățării a fost administrat *Chestionarul pentru determinarea motivației învățării*, utilizat și în cadrul experimentului constatativ.

Analiza datelor obținute la această etapă a cercetării a fost realizată în mai multe direcții, și anume, a fost efectuată compararea și evidențierea diferențelor obținute între:

- liceenii din clasele *cu profil universal* – test/ retest;
- liceenii din clasele *cu profil real* – test/ retest;
- liceenii din clasele *cu profil tehnic* – test/ retest;
- liceenii din clasele *universale* – din clasele *cu profil* – retest (etapa de evaluare);
- liceenii din clasele *cu profil universal/ cu profil real/ cu profil tehnic* – retest (etapa de evaluare).

1. Tabelul și figura de mai jos reprezintă datele și ilustrarea grafică a valorilor medii obținute la chestionarul pentru determinarea motivelor învățării, etapa de constatare și de control a elevilor din clasele *cu profil universal*.

Tabelul 3.12. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil universal

Motive	test	retest	t	p
Cognitive	6,53	5,47		
Comunicative	5,00	4,47		
Emoționale	5,77	5,63		
Dezvoltare personală	5,47	6,58	2,63	0,05
Poziție socială	5,9	6,21		
Autorealizare	5,73	5,74		
Externe	5,53	5,05		
Profesionale	6,57	6,37		

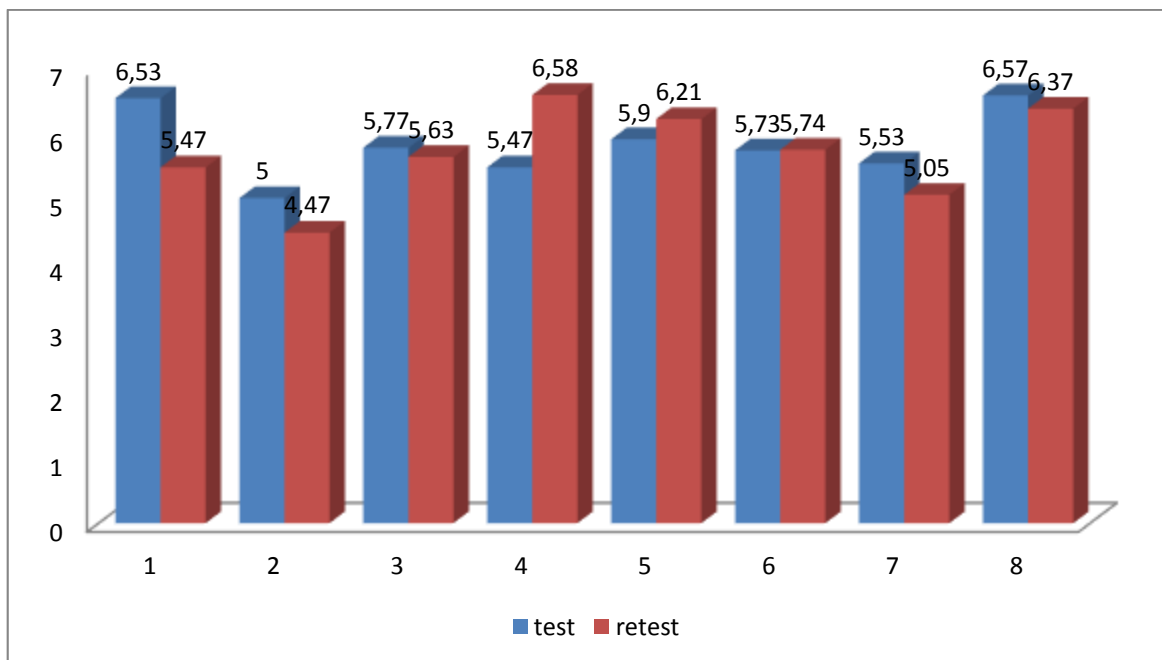


Fig.3.8. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil universal

Din tabel și grafic observăm că liceenii din clasele cu profil universal au obținut diferențe semnificative doar la grupul motivațional *dezvoltarea personală* – valoarea medie la etapa de constatare – 5,47, iar la etapa de control – 6,58. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor, *criteriul t - Student* pentru compararea mediilor perechi, am obținut un $t = 2,63$, pentru pragul de semnificație $p = 0,05$. Conform rezultatelor obținute, putem afirma că la etapa de constatare nivelul motivației *dezvoltare personală* era semnificativ mai jos decât la etapa de control. Astfel, putem constata că liceenii din clasele cu profil universal, dezvoltându-și doar grupul de motive referitoare la dezvoltarea personală, au dorit să știe cât mai mult pentru a deveni o persoană spirituală, interesantă și cultivată, pentru a-și dezvolta mintea, inteligența, pentru a se implica în autoeducație (limbi străine, artă, istorie etc.). Aceste rezultate par a fi așteptate și pot fi explicate prin misiunea generală a profilului examinat – profil universal.

2. Tabelul și figura de mai jos reflectă valorile medii obținute la chestionarul pentru determinarea motivelor învățării, etapa de constatare și de control a liceenilor din clasele cu *profil real*.

Tabelul 3.13. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil real

Motive	test	retest	t	p
Cognitive	5,81	6,45	2,21	0,05

Comunicative	4,81	5,56		
Emoționale	5,32	5,12		
Dezvoltare personală	6,32	5,81		
Poziție socială	5,84	5,19		
Autorealizare	5,89	6,12		
Externe	5,19	4,69		
Profesionale	6,3	6,94	2,25	0,05

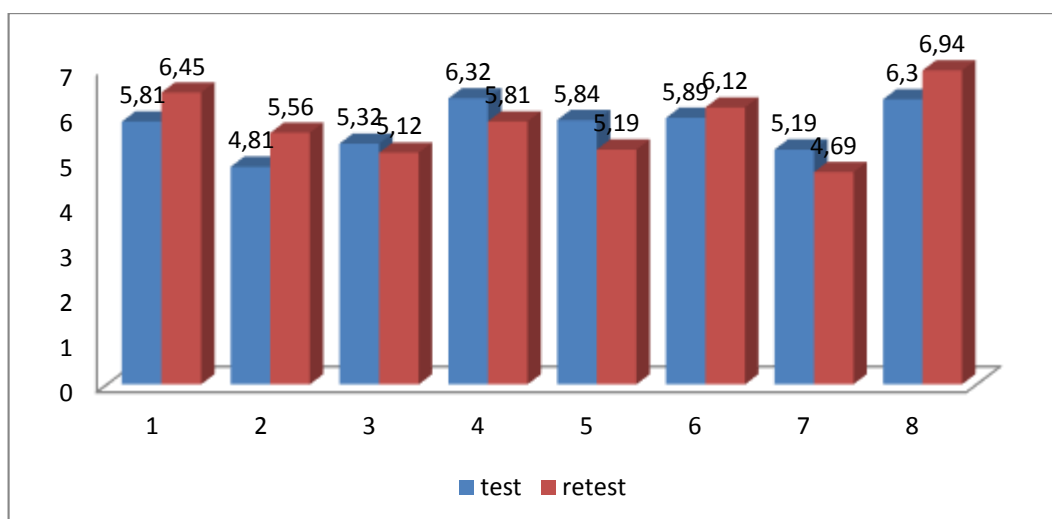


Fig.3.9. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil real

Din tabel și grafic observăm că liceenii din clasele cu profil real au obținut diferențe semnificative la grupele motivaționale *cognitive și profesionale* – valoarea medie la etapa de constatare – 5,81 și, respectiv, 6,3, iar la etapa de control – 6,45 și, respectiv, 6,94. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor, *criteriul t - Student* pentru compararea mediilor perechi, am obținut un $t = 2,21$ pentru pragul de semnificație $p = 0,05$ și, respectiv, 2,25 pentru pragul de semnificație $p = 0,05$. Și în acest caz rezultatele sunt relevante pentru profilul respectiv – cel real.

Orientați de profilul la care își fac studiile, liceenii, dezvoltându-și *motivele cognitive*, demonstrează un interes deosebit pentru domeniul ales; în timpul lecțiilor depun efort să înțeleagă materialul nou și să găsească soluții raționale pentru sarcinile de învățare, sunt atenți și concentrați; planifică să învețe lucruri noi, pentru a-și extinde cunoștințele. Și în raport cu *motivele profesionale* putem afirma că liceenii, dezvoltându-și aceste motive, atribuie un rol primordial obiectelor care vor fi utile pentru viitoarea profesie; considerând că fără o educație bună nu poți obține un loc de muncă decent și atinge succesul în viață.

Astfel, putem conchide că liceenii din clasele cu profil real au conștientizat necesitatea cunoașterii materialului studiat, au dezvoltat abilitățile de a învăța, au simțit rolul motivației pentru succesele lor de viitor, au valorificat relația efort – rezultat, înțelegând că efortul depus pentru studierea unui material are efecte pozitive în înțelegere, obținerea succesului și realizarea visului de perspectivă. Altfel spus, programul de intervenție a stimulat și încurajat motivația învățării la această grupă de liceeni.

3. Tabelul și figura de mai jos reflectă valorile medii obținute la chestionarul pentru determinarea motivelor învățării, etapa de constatare și de control, a liceenilor din clasele cu *profil tehnic*.

Tabelul 3.14. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil tehnic

Motive	test	retest	t	p
Cognitive	5,85	6,63		
Comunicative	5,18	4,58		
Emoționale	5,21	6,16	2,86	0,05
Dezvoltare personală	5,18	5,16		
Poziție socială	5,82	5,84		
Autorealizare	4,84	4,95		
Externe	5,51	5,37		
Profesionale	5,63	6,7	3,12	0,01

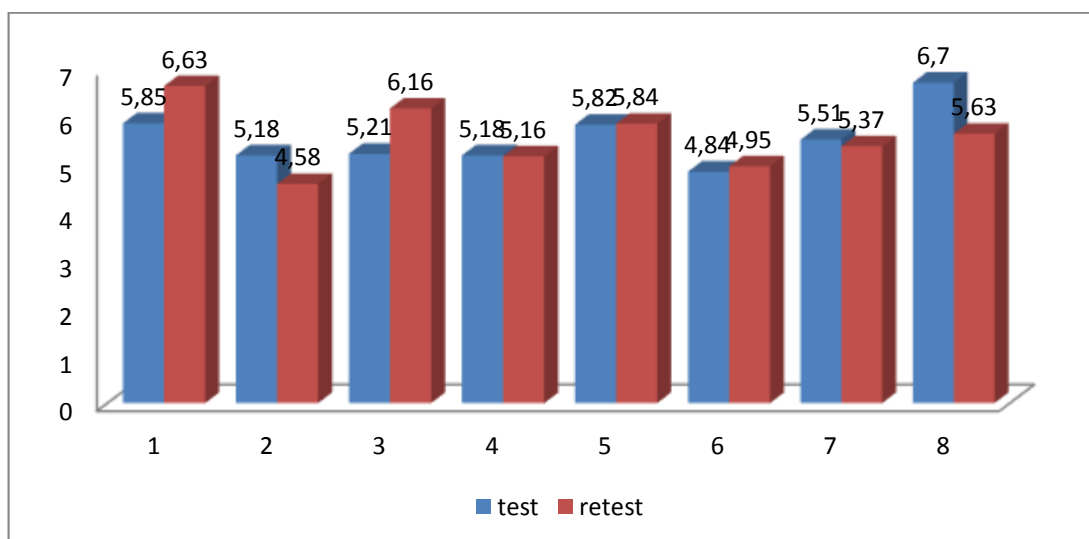


Fig.3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu profil tehnic

Analizând datele obținute putem constata că două grupe de motive dau dovadă de diferențe semnificative la etapa test-retest: *profesionale și emoționale*. *Profesionale* – valoarea medie la etapa de constatare – 5,6, iar la etapa de control – 6,7; *emoționale* – valoarea medie la etapa de constatare 5,21, iar la etapa de control – 6,16. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor *criteriul t - Student* pentru compararea mediilor perechi, am obținut un $t = 3,12$ pentru pragul de semnificație $p = 0,01$ (motivele profesionale) și, respectiv, un $t = 2,86$ pentru pragul de semnificație $p = 0,05$ (motivele emoționale).

Interpretând rezultatele expuse putem conchide că și în cazul liceenilor din clasele cu profil tehnic influența profilului asupra dezvoltării motivelor profesionale este relevantă. Liceenii și-au dezvoltat motivația față de obiectele fundamentale ale profilului ales, acordând o atenție deosebită obiectelor care vor fi utile pentru viitoarea profesie, dat fiind faptul că, în opinia lor, fără o educație bună nu poți obține un loc de muncă decent și atinge succesul în viață.

Un rezultat mai puțin așteptat au manifestat liceenii din clasele cu acest profil referitor la motivația emoțională. Putem presupune că ei au conștientizat necesitatea și rolul aspectului emoțional în procesul de instruire. Liceenii consideră că într-o atmosferă binevoitoare, calmă și pozitivă, în care îți poți expune neîngrădit părerea, poți reacționa și te simți liber, este cu mult mai eficient și constructiv să înveți; din contra, dacă la lecție predomină o atmosfera de rea-voință, o nervozitate și strictețe excesivă, dorința de a învăța diminuează. Totuși, deși în direcții diferite, programul de intervenție a stimulat și încurajat motivația învățării și la această grupă de liceeni.

4. Tabelul 3.15 și Figura 3.11 reflectă diferențele obținute la chestionarul pentru determinarea motivelor învățării ale liceenilor din clasele *universale* și din clasele *cu profil*, etapa de evaluare.

Tabelul 3.15. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *universale* și *cu profil*, etapa de evaluare

Motive	Clase universale	Clase cu profil	t	p
Cognitive	5,47	5,91		
Comunicative	4,47	5,03		
Emoționale	5,63	5,68		
Dezvoltare personală	6,58	5,46	2,47	0,017
Poziție socială	6,21	5,54		
Autorealizare	5,74	5,48		
Externe	5,05	5,05		
Profesionale	5,37	6,23	2,57	0,05

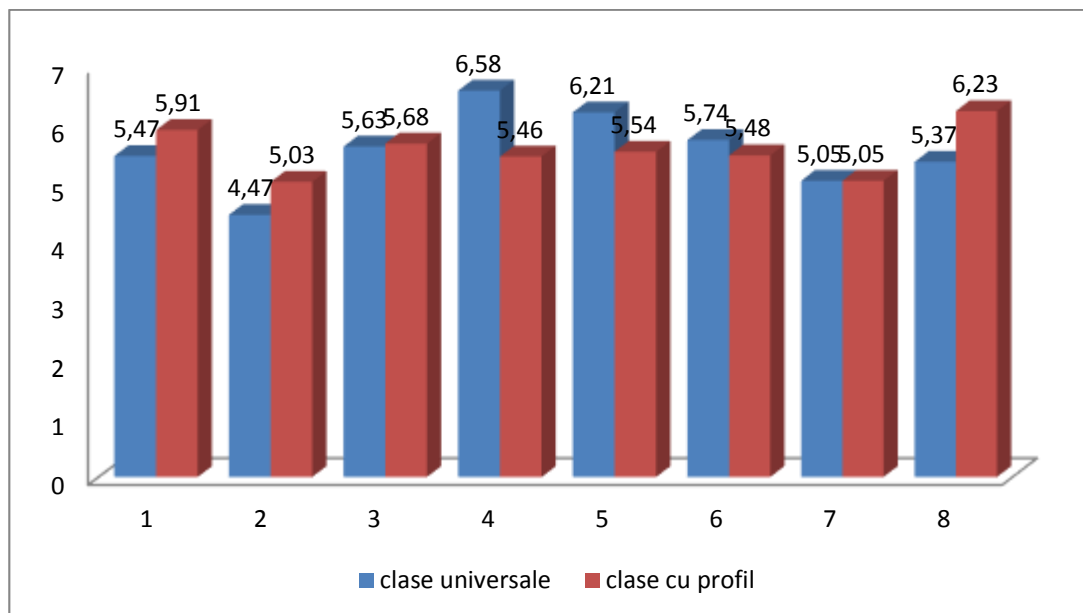


Fig.3.11. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *universale* și *cu profil*, etapa de evaluare

Din cele expuse putem evidenția două grupe de motive care au arătat diferențe semnificative între clasele universale și clasele cu profil.

Pentru motivul de *dezvoltare personală* – valoarea medie obținută în clasele universale este de 6,58, iar valoarea medie în clasele cu profil – 5,46, $t = 2,47$ pentru pragul de semnificație $p = 0,017$. Conform rezultatelor obținute, putem afirma că nivelul motivației *dezvoltare personală* la liceenii din clasele universale este semnificativ mai înalt decât cel al liceenilor din clasele cu profil. În limitele misiunii generale a profilului examinat – profil universal, rezultatul este evident. Spre deosebire de liceenii din clasele cu profil real și tehnic, liceenii din clasele universale sunt preocupați mai mult de ideea de a deveni o personalitate spirituală, interesantă și cultivată, pentru a-și dezvolta inteligența generală, pentru a se implica în autoeducație (limbi străine, artă, istorie etc.).

Pentru grupul de motive *profesionale* valoarea medie obținută în clasele universale este de 5,37, iar valoarea medie în clasele cu profil – 6,23, $t = 2,57$ pentru pragul de semnificație $p = 0,05$. Conform rezultatelor obținute, putem afirma că la liceenii din clasele universale nivelul grupului de motive profesionale este semnificativ mai jos decât la liceenii din clasele cu profil. Aceste rezultate confirmă odată în plus că la liceenii din clasele cu profil, spre deosebire de liceenii din clasele universale, motivele dominante sunt cele care țin de viitorul domeniu profesional pe care ei și le-au dezvoltat în procesul experimentului formativ.

5. Tabelul și figura de mai jos reflectă diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu profil *universal, real și tehnic*, etapa de evaluare.

Tabelul 3.16. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu profil *universal, real și tehnic*, etapa de evaluare

Motive	Profil universal	Profil real	Profil tehnic	F	P
Cognitive	6,23	6,45	6,63		
Comunicative	5,00	5,56	4,58	2,97	0,05
Emoționale	5,77	5,12	6,16		
Dezvoltare personală	5,47	5,81	5,16	3,84	0,028
Poziție socială	5,9	5,19	5,84		
Autorealizare	5,73	6,12	4,95	4,62	0,016
Externe	5,53	4,69	5,37		
Profesionale	6,57	6,94	5,63	3,1	0,05

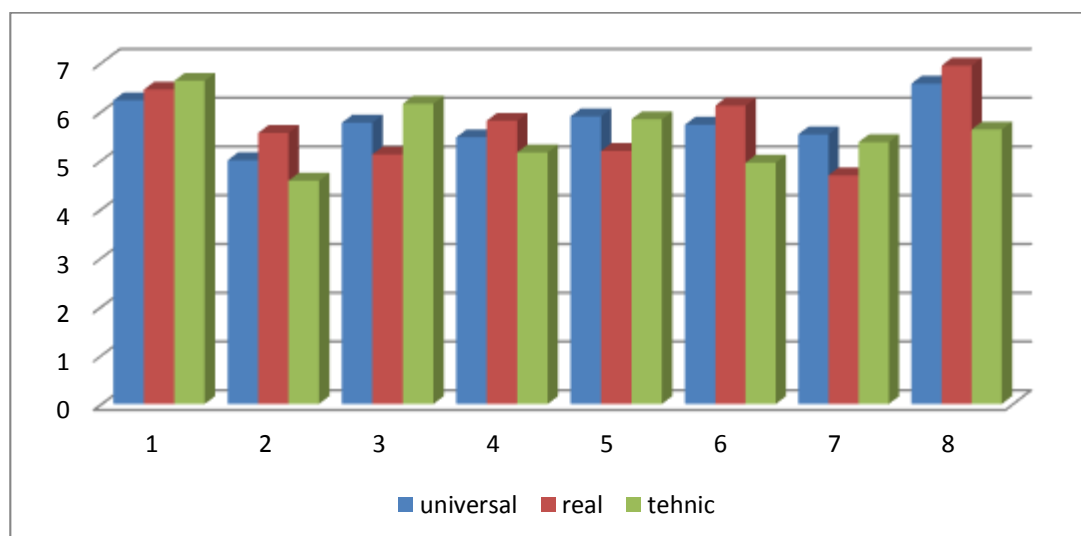


Fig.3.12. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu profil *universal, real și tehnic*, etapa de evaluare

Din cele prezentate putem conchide că patru grupe de motive reflectă diferențe semnificative: *comunicative, dezvoltare personală, autorealizare și profesionale*. În scopul efectuării unei analize mai profunde a acestor rezultate am aplicat metoda de prelucrare statistică a datelor *One-Way ANOVA*, pentru compararea valorilor mediilor a mai multor eșantioane. Datele obținute sunt prezentate în Figurile 3.13. – 3.16.

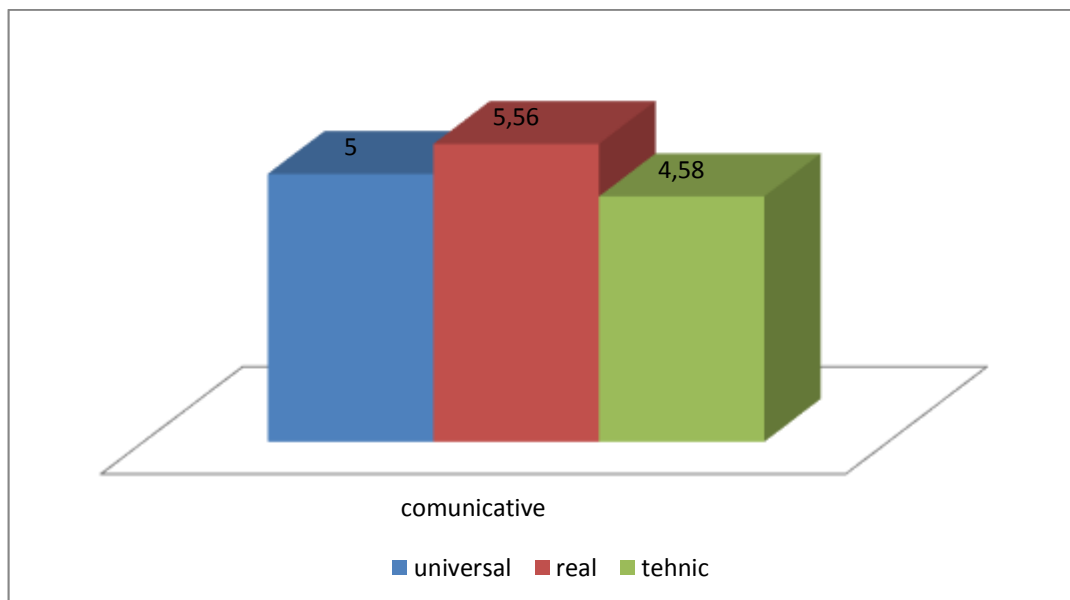


Fig.3.13. Valorile medii ale grupului de motivații *comunicative* în dependență de profil

Analizând Figura 3.13. putem concluziona că valoarea medie obținută de grupurile experimentale la motivele *comunicative* este de 5,00, 5,56 și 4,58. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor *One-Way ANOVA*, pentru compararea valorilor medii ale mai multor eșantioane, am obținut un $t = 2,97$ pentru pragul de semnificație $p = 0,05$. Conform rezultatelor obținute putem afirma că o evidentă nevoie de *comunicare* este prezentă la liceenii din clasele cu profil real, manifestată prin dorința de a colabora, de a activa în grup, în echipe. Liceenii simt importanța comunicării pentru o instruire mai eficientă și constructivă. Este evidentă această necesitate, deoarece, de regulă, liceenii din clasele cu profil real se consideră a fi mai reținuți, mai introvertiți în aspect comunicațional.

Examinând Figura 3.14. putem constata că valoarea medie obținută de grupurile experimentale la motivul *dezvoltare personală* este de 5,47, 5,81 și 5,16. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor *One-Way ANOVA*, pentru compararea valorilor medii a mai multor eșantioane, am obținut un $t = 3,84$ pentru pragul de semnificație $p = 0,028$. Conform rezultatelor obținute putem afirma că necesitatea cea mai mare în *dezvoltare personală* este manifestată la liceenii din clasele cu profil real. Liceenii au conștientizat necesitatea cunoașterii materialului studiat, necesitatea învățării și rolul efortului depus pentru obținerea cunoștințelor, abilităților și capacităților. Ei manifestă o evidentă tendință spre succes, perfecționare și dezvoltare.

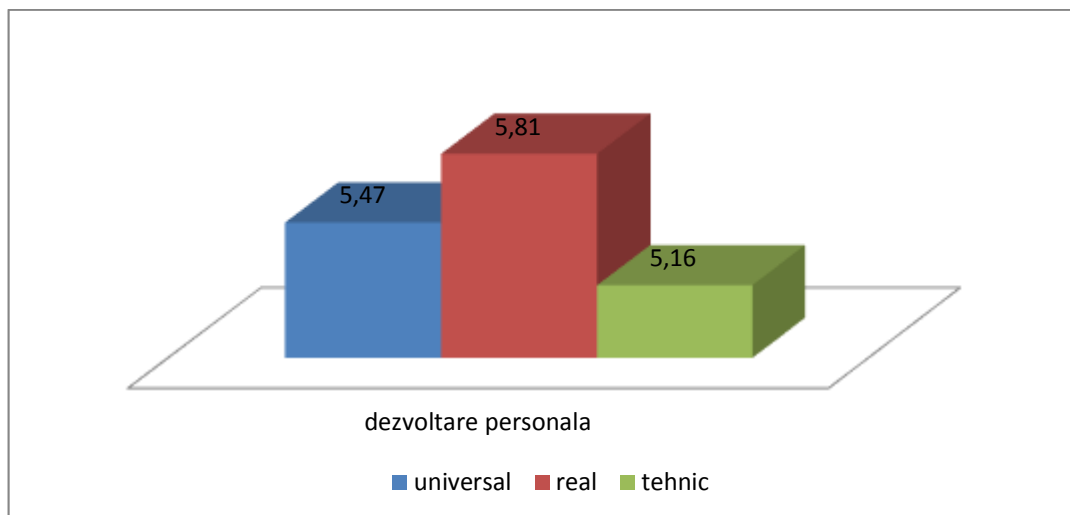


Fig.3.14. Valorile medii ale motivației dezvoltare personală în dependență de profil

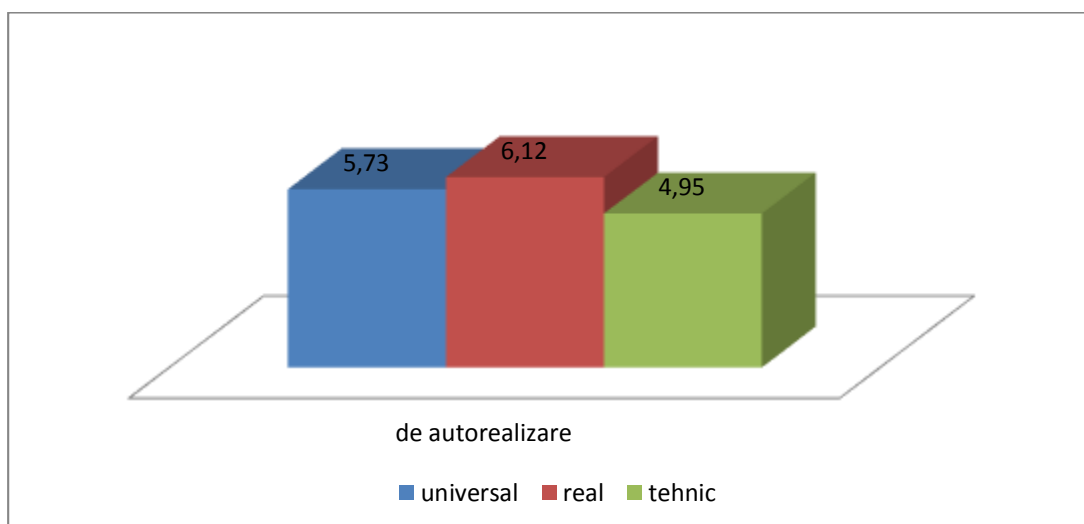


Fig.3.15. Valorile medii ale motivației autorealizare în dependență de profil

Analizând Figura 3.15. putem concluziona că valoarea medie obținută de grupurile experimentale la motivul *autorealizare* este de 5,73, 6,12 și 4,95. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor *One-Way ANOVA*, pentru compararea valorilor mediilor a mai multor eșantioane, am obținut un $t = 4,62$ pentru pragul de semnificație $p = 0,016$. În concordanță cu rezultatele obținute putem afirma că necesitatea cea mai mare de autorealizare este manifestată la liceenii din clasele cu profil real, care demonstrează o evidentă tendință spre succes, perfecționare, performanțe, reușite. Ei doresc să-și dezvoltare abilitățile și competențele pentru a fi printre cei mai buni, pentru a simți bucuria de a depăși dificultățile și de a rezolva sarcinile dificile.

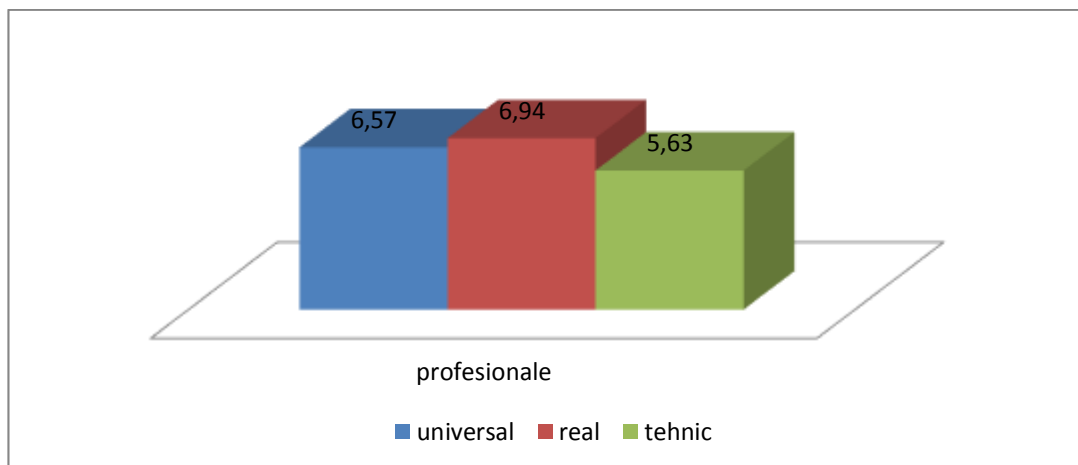


Fig.3.16. Valorile medii ale grupului de motivații profesionale în dependență de profil

Ca și în cazurile precedente, analizând datele din Figura 3.16, putem face unele constatări referitoare la grupul de motive *profesionale*. Valoarea medie obținută de grupurile experimentale este de 6,57, 6,94 și 5,63. Aplicând metoda de prelucrare statistică a datelor *One – Way ANOVA*, pentru compararea valorilor mediilor a mai multor eșantioane, am obținut un $t = 3,1$ pentru pragul de semnificație $p = 0,01$. Conform rezultatelor obținute, putem afirma că liceenii din clasele cu profil real manifestă un interes semnificativ mai înalt decât celelalte grupuri experimentale. Liceenii au manifestat motivație pentru disciplinele fundamentale ale profilului ales, pentru viitoarele examene de BAC, în cadrul cărora au manifestat interes și responsabilitate pentru realizarea sarcinilor propuse. Or, liceenii s-au orientat spre studierea profundă a obiectelor relevante pentru viitoarea profesie.

Generalizând cele expuse, putem afirma că în rezultatul realizării intervențiilor am reușit să dezvoltăm și să eficientizăm sistemul motivațional la toți liceenii, însă motivația pentru învățare s-a manifestat în mod diferit în clasele cu profil *universal, real și tehnic*.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

Sinteza rezultatelor obținute în cadrul experimentului ne-a condus la un șir de concluzii [5, 7].

1. Concluziile experimentului de constatare

- Analiza comparativă a *factorilor care influențează alegerea profilului* ne permite să evidențiem, în cadrul fiecărui profil de studii, factorii comuni și factorii specifici. Astfel, factorii comuni pentru toate trei profiluri se referă la obiectele profilului necesare pentru admiterea în instituții de învățământ superior și, drept urmare, dorința de a studia

aprofundat obiectele alese. Factorii specifici pentru clasele A și C, care se referă la sfaturile părinților și ale rudelor, poate fi explicat prin faptul că liceenii clasei A nu și-au determinat viitorul domeniu profesional, iar liceenii clasei C încă nu și-au determinat foarte clar viitorul domeniu profesional. Totodată, încrederea în propriile aptitudini și capacități – factor comun pentru clasele B și C – ne face să credem că anume profilul ales le conferă liceenilor această încredere.

- Principalele *obiective* ale liceenilor din toate clasele, cu mici excepții, țin de pregătirea pentru examenele de BAC, aprofundarea cunoștințelor, scopul scontat fiind studiile în instituții de învățământ superior. Liceenii care și-au ales profilul și și-au propus scopuri și obiective clare și eficiente au o motivație a învățării mai înaltă decât liceenii care încă nu s-au determinat în acest sens.
- O *influență pozitivă* asupra succesului școlar au corectitudinea alegerii obiectelor academice pentru planul individual profesional, cerințele profesorilor la obiectele academice din planul individual profesional, formele și metodele de predare și pregătirea profesională a profesorilor. Rezultatele privind determinarea gradului de satisfacție a liceenilor privind procesul de predare-învățare la obiectele academice au arătat un grad înalt de satisfacției a acestora în toate clasele investigate.
- În linii mari, liceenii manifestă o atitudine pozitivă față de disciplinele școlare. Totuși, au fost constatate și unele diferențe în cadrul fiecărui profil. Liceenii din clasele universale valorifică toate obiectele de studiu. Liceenii din clasele cu profil valorifică mai mult obiectele de bază din planul individual profesional (PIP), iar motivația învățării este orientată preponderent spre obiectele necesare pentru examenele de BAC.
- Majoritatea liceenilor consideră ca fiind dominante, pe de o parte, motivele de învățare legate de cunoaștere și de viitoarea profesie, iar, pe de altă parte, motivele legate de vârstă, de adolescență, cele emoționale, care presupun siguranță și confort afectiv.

2. Concluziile experimentului de evaluare

- Liceenii din clasele *cu profil real/ tehnic* și cu plan individual de instruire au demonstrat un nivel mai înalt al motivației învățării decât liceenii din clasele cu *profil universal*. Fiind determinați de viitorul profil și fiind orientați profesional, ei au demonstrat o implicare mai activă în procesul de studii, manifestând mai multă responsabilitate, atitudine și interes față de obiectele de studiu, față de sarcinile și cerințele înaintate. Totodată, exprimau interes pentru aplicabilitatea celor studiate, dând dovadă de capacitatea de a decide personal asupra modalității de îndeplinire a sarcinilor, conștientizând necesitatea posibilității de a

acționa și a realiza, experimentând situații de control personal. Liceenii sunt motivați nu doar în cazul când au posibilitatea să aleagă o activitate, dar și când se simt capabili și competenți pentru realizarea ei.

- Liceenii din clasele cu *profil real* sunt preponderent orientați spre *dezvoltarea personală și profesională, spre autorealizare și comunicare*. Or, liceenii au conștientizat necesitatea cunoașterii materiei studiate, necesitatea învățării și rolul efortului depus pentru obținerea cunoștințelor și abilităților, orientându-se spre studierea profundă a obiectelor relevante pentru viitoarea profesie. Ei au manifestat o evidentă tendință spre succes, perfecționare, dezvoltare; nevoia de comunicare și colaborare în cadrul muncii în echipă pentru o instruire mai eficientă și constructivă.
- Liceenii din clasele cu *profil tehnic* au obținut schimbări semnificative la grupurile motivaționale *profesionale și emoționale*. Interpretând rezultatele expuse, putem conchide că și în cazul liceenilor din clasele cu profil tehnic influența profilului asupra dezvoltării motivelor profesionale este de asemenea relevantă. Liceenii și-au dezvoltat motivația față de obiectele fundamentale ale profilului ales, acordând atenție obiectelor care vor fi utile pentru viitoarea profesie, dat fiind faptul că, în opinia lor, fără o educație bună nu poți obține un loc de muncă decent și atinge succesul în viață. Un rezultat mai puțin așteptat au manifestat liceenii acestui profil referitor la motivația emoțională. Totuși, putem presupune că ei au conștientizat necesitatea și rolul aspectului emoțional în procesul de instruire. Liceenii consideră că într-o atmosferă binevoitoare, calmă și pozitivă, în care îți poți expune neîngrădit părerea, poți reacționa și te simți liber, este cu mult mai eficient și constructiv să înveți. Din contra, dacă la lecție predomină o atmosfera de rea-voință, o nervozitate și strictețe excesivă, dorința de a învăța diminuează.
- Liceenii din clasele *universale* au obținut schimbări semnificative doar la motivația *dezvoltare personală*. Dat fiind faptul că această categorie de liceeni nu și-a determinat concret profilul, motivele dominante se referă la dezvoltarea unei personalități, spirituale, inteligente, interesante și cultivate.
- Rezultatele obținute demonstrează că aplicarea unui program psihopedagogic de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației are un impact pozitiv atât asupra motivației învățării, cât și asupra personalității liceenilor.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În ultimele decenii, preocupările privind motivația învățării în procesul educațional au sporit considerabil. Totodată, eforturile ce vizează identificarea rolului motivației și, implicit, dezvoltarea și stimularea ei în diverse categorii de clase, universale sau cu profil, rămân modeste în învățământul din Israel. În optica celor relatate, cercetarea a avut drept scop rezolvarea unei probleme științifice semnificative care constă în identificarea reperelor psihopedagogice ale motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel și în stabilirea modalităților de dezvoltare și stimulare a motivației. Pentru a atinge acest scop au fost valorificate mai multe axe de cercetare: analitică, constatativă, formativă. Analiza rezultatelor teoretice și empirice ne-a permis emiterea următoarelor **concluzii generale**:

1. Prin argumentarea științifică susținută s-a stabilit că diversele abordări ale motivației și, deci, multitudinea de concepții, teorii, modele ale motivației expuse în literatura de specialitate pot fi încadrate în câteva sisteme de idei: *teorii motivaționale clasice, teorii motivaționale moderne, teorii motivaționale integrative, teorii motivaționale cu implicații directe în practica educațională*. Totodată, s-a constatat că, în linii mari, motivația învățării se subordonează sensului general al conceptului de motivație și reflectă totalitatea care susține energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca stare de tensiune rezultând din confruntarea trebuințelor celui care învață cu modul cum își reprezintă el dificultatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare. Substratul motivațional activează sau inhibă conduitele de învățare, le amplifică sau le diminuează, le prelungește sau le scurtează durata. Scopurile, obiectivele învățării, expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare, credințele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării (Capitolele 1, 2).
2. Motivația învățării la liceeni este un fenomen complex și multidimensional. *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* este fundamentat pornind de la patru dimensiuni de bază: contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă. Dimensiunea contextuală a permis să identificăm *factorii de influență* a motivației; dimensiunea conceptuală a permis să reflectăm *teoriile motivaționale* cu impact asupra motivației învățării; dimensiunea determinativă a permis să determinăm *percepțiile* liceenilor de importanță majoră privind motivația învățării; dimensiunea indicativă a permis să integrăm *indicatorii de bază* ai motivației învățării care exprimă *consecințele* motivației (Capitolul 2).

3. În conformitate cu abordarea multiaspectuală a motivației învățării promovată în cercetare, demersul experimental a cuprins diverse niveluri de investigație. Nivelul constatativ a permis să stabilim *obiectivele, atitudinile, factorii definitorii și dominantele motivaționale* ale liceenilor arabi care își fac studiile în clase cu diverse profiluri. Nivelul formativ, care a avut drept obiectiv stimularea motivației, a permis să constatăm o evoluție semnificativă a grupurilor motivaționale *de comunicare, de autoapreciere, de dezvoltare profesională, dar și de dezvoltare personală și emoțională* a liceenilor (Capitolul 3).
4. Aplicarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* a demonstrat că utilizarea unui program psihopedagogic de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației învățării are un impact pozitiv atât asupra motivației, în general, cât și asupra personalității liceenilor, în particular (Capitolul 3).

Generalizând cele expuse mai sus, putem afirma că scopul investigației a fost atins prin identificarea specificului motivației învățării liceenilor arabi din Israel în funcție de *profilul de studii* ales și indicarea *căilor de valorificare a strategiilor de dezvoltare a motivației învățării în procesul educațional*. Rezultatele cercetării au confirmat *ipotezele înaintate, semnificația teoretică și valoarea aplicativă* a lucrării.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de: analiza și sinteza *teoriilor motivaționale*; precizarea conceptelor de *motivație și motivație a învățării* din perspectivă psihopedagogică; fundamentarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a motivației învățării*; identificarea specificului *motivației învățării* la liceenii arabi în dependență de profilul de studii: *universal, real, tehnic* și manifestat în *factori de influență, atitudinile liceenilor și dominantele motivaționale ale învățării*.

Valoarea aplicativă a cercetării consistă în: selectarea și validarea unui *set de instrumente* cu ajutorul cărora a fost structurat un sistem de idei privind necesitatea dezvoltării motivației învățării; validarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*; formularea unor *concluzii și recomandări științifice* ce vizează premisele și contextul psihopedagogic al dezvoltării motivației pentru învățare la liceenii arabi din Israel.

Totodată, a fost soluționată **problema științifică importantă a cercetării** care constă în determinarea fundamentelor teoretico-aplicative încorporate în *Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării* și manifestate în *specificul motivației* pentru învățare a liceenilor arabi în dependență de profilul de studii – *universal, real, tehnic*, fapt ce a condiționat elaborarea *Programului psihopedagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării*, asigurând, astfel, *eficientizarea procesului de motivație a învățării* la liceenii arabi din Israel.

În temeiul **concluziilor generale** care relevă rezultatele teoretice și aplicative și valorile cercetării, înaintăm următoarele **recomandări** în vederea dezvoltării și stimulării motivației învățării la liceenii arabi din Israel.

Recomandări pentru cadrele didactice:

Dat fiind faptul că motivația liceenilor este influențată de nivelul competiției profesorului, de implicarea lui în activitatea didactică, de entuziasmul și pasiunea cu care își face meseria, cadrul didactic trebuie să-și analizeze propria motivație și modul în care să-și desfășoare activitățile de predare-învățare-evaluare. În acest context, recomandăm un complex de strategii de stimulare și dezvoltare a motivației învățării, prezentat integral în *Anexa 11*, esența cărora se rezumă la următoarele:

- Activitățile de învățare variate care oferă elevilor anumite opțiuni, care încorporează abordarea bazată pe probleme, care respectă ritmul individual al fiecărui cadru didactic sunt mai motivante pentru ei.
- Activitățile de învățare care încurajează elevii să-și stabilească obiective clare, precise, pe termen scurt, care stimulează realizarea proiectelor interesante, care permit elevilor să-și dezvolte curiozitatea, abilitățile de gândire critică, stima de sine sunt mai motivante pentru ei.
- Activitățile de învățare prezentate atractiv, care permit elevilor să-și coreleze eforturile cu rezultatele școlare, să obțină succes, să se simtă parte dintr-un grup, să vadă legăturile dintre ceea ce se face în școală și visurile lor de carieră sunt mai motivante pentru ei.
- Activitățile de învățare care implică utilizarea internetului în diverse activități educaționale și a tehnologiilor mobile (tablete, smartphone-uri) promovează în general motivația.

O atenție deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați, încurajându-i să lucreze. Față de aceștia cadrul didactic poate adopta următoarele comportamente: exprimarea încrederii în capacitatea de a reuși; acordarea atenției acestora ca și elevilor buni; evitarea situațiilor competitive cu elevii buni; excluderea observațiilor în fața colegilor; evitarea exprimării disprețului atunci când ei eșuează; manifestarea interesului pentru reușitele lor.

Totodată, specificăm că problemele de motivație a învățării fiind extrem de diverse, intervenția cadrului didactic nu se poate reduce la rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

Recomandări pentru liceeni:

- fixarea scopurilor realiste, în concordanță cu propria capacitate de învățare;
- selectarea informației necesare pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă;

- utilizarea în procesul de învățare a acelor cunoștințe și abilități pe care le va putea transpune în achiziționarea cunoștințelor și abilităților noi;
- conștientizarea a ce și cât știe, precum și a ce și cât ar trebui să știe atunci când abordează o sarcină de învățare;
- conștientizarea intereselor, aspirațiilor, scopurilor și implicarea afectivă în realizarea învățării;
- selectarea celor mai adecvate tehnici și metode de învățare pentru a-și atinge scopurile;
- recunoașterea măsurii în care conținutul informațional a fost înțeles și în ce proporție a fost asimilat;
- monitorizarea și controlul propriei activități de învățare, asigurându-i autoreglarea.

Recomandările expuse mai sus conduc la dezvoltarea abilităților de învățare autonomă, independentă, autodirijată, autoreglată. Pe măsură ce liceenii dobândesc aceste abilități se diminuează dependența lor de influența și controlul exercitate din exterior asupra realizării învățării.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele obținute pe parcursul desfășurării cercetării teoretice și empirice au fost discutate în cadrul ședințelor Departamentului Științe ale Educației al Universității de Stat din Moldova, dar și în cadrul conferințelor naționale și internaționale, în perioada anilor 2014-2019: Conferința științifică internațională *Aspecte psihosociale în protecția copilului și familiei de violență*, Chișinău, 21 octombrie 2016; Conferința științifică internațională *Preocupări contemporane ale științelor socioumane*, Chișinău, 6-7 decembrie 2018.

În concluzie, menționăm că cercetarea efectuată nu cuprinde toate aspectele fenomenului studiat. *Limitele prezentei investigații* ne permit să stabilim domeniile de perspectivă ale cercetării motivației învățării care se pot referi la următoarele aspecte:

- studii longitudinale ale motivației care ar permite să se determine schimbările și dinamica motivației elevilor pe parcursul unei perioade de timp îndelungat;
- cercetări comparative care ar permite să se stabilească diferențele dintre elevii de diferite etnii; studii privind predicția declinului motivației care ar conduce la anticiparea și anihilarea abandonului școlar;
- investigații privind rolul particularităților individual-psihologice în manifestarea și dezvoltarea motivației învățării.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ASLA, Ibrahim. *Stimulii motivaționali în contextul învățării*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, nr.9(89), p.110-113. ISSN 1857-2103.
2. ASLA, Ibrahim. *Aspecte teoretico – practice în abordarea motivației la vârsta școlară mică*. În Materialele Conferinței științifice internaționale „Aspecte psiho-sociale în protecția copilului și familiei de violență”, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, 21 octombrie 2016, p.330-339.
3. ASLA, Ibrahim. *Considerații psihopedagogice asupra motivației pentru învățare*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, nr.5(105), p.51-55. ISSN 1857-2103.
4. ASLA, Ibrahim. *Stima de sine și motivația pentru succes la adolescenți*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, nr.9(119), p.212-215. ISSN 1857-2103.
5. ASLA, Ibrahim. *Dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel în relație cu obiectele de studiu*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”, Ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea Sociale și ale Educației, Chișinău 2018, p.301-304. ISBN 978-9975-3277-5-6.
6. ASLA, Ibrahim. *Motivația învățării la elevi din perspectiva educației centrate pe copil*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”, Ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea Sociale și ale Educației, Chișinău 2018, p.296-301. ISBN 978-9975-3277-5-6.
7. ASLA, I. *Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel*. În: Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., 2020, nr.4(122), p.5-9. ISSN 1810-6455.
8. AUSUBEL, D., ROBINSON, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 218 p.
9. BANDURA, A. *Studentii dotați și dirijarea instruirii lor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 208 p.
10. BAZEL, L. *Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbilor moderne*

- în ciclul liceal: Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: USM, 2006, 26 p.*
11. BAZEL, L. *Dezvoltarea motivațiilor de învățare a limbilor străine. În: Revista Univers Pedagogic, 2006, nr.1, p.40-45.*
 12. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2002, 378 p. ISBN 973-610-091-X.*
 13. BOGATHY, Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004, 376 p. ISBN 9736815366.*
 14. BONCIU, C. *Instrumente manageriale psihosociologice. București: ALL, 2000, 216 p.*
 15. BONTAȘ, I. *Pedagogie. București: ALL Educațional, 1994, 319 p. ISBN 973-9435-89-0.*
 16. BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2011, 385 p.*
 17. CALLO, T. *Educația comunicării verbale. Chișinău-București: Litera Internațional, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8.*
 18. CALOTĂ, E. *Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări și strategii formative. Teză de doctorat, Universitatea din București, 2011, 227 p.*
 19. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. ș.a. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008, 204 p. ISBN 9789975976343.*
 20. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002, 320 p.*
 21. CIOBANU-PILEȚCAIA, A. *Bazele științifico-teoretice ale motivației studierii cursului gimnazial de matematică: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007, 190 p.*
 22. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologia școlară. Iași: Polirom, 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9.*
 23. COZĂRESCU, M., ȘTEFAN, L. *Psihologia educației. Teorie și aplicație. Iași: Polirom, 2004, 168 p. ISBN 973-594-466-9.*
 24. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010, 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.*
 25. CUCIUREANU, M. *Motivația elevilor și învățarea. București: Institutul de Științe ale Educației, 2015, p.28-39.*
 26. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Iași: Colegium, Polirom, 2002, 464 p. SBN: 973-681-063-1.*
 27. DUMITRIU GH. *Condiții psihosociale ale învățării școlare: Teză de doctorat. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza”, 1997, 298 p.*
 28. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată. Chișinău, 2010, 359 p. ISBN 978-9975-109-21-5.*

29. GOLU, P. *Motivația un concept de bază în psihologie*. București: Editura Didactică și pedagogică, 2006, 128 p.
30. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Portofoliul proiectării universitare din perspectiva calității și a centrării pe student*. În: *Studia Universitatis, Seria Științe ale educației*, 2009, nr.9(29), p.13-16. ISSN1857-2103.
31. GUILANE-NACHEZ, E. *Șansa e de partea ta! Metode și tehnici de autocunoaștere*. Iași: Polirom, 2003, 296 p. ISBN 973-681-276-6.
32. GUȚU, VL. *Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică*. În: *Revista Didactica Pro...*, 2011, nr.1, p.2-7. ISSN 1810-6455.
33. GUȚU, VI., SILISTRARU, N., PLATON, C. ș.a. *Teoria și metodologia curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2003, 234 p. ISBN 0075-70-346-1.
34. HAYES, N., ORRELL, S. *Introducere în psihologie*. București: ALL Educațional, 2010, 544 p. ISBN 973-571-433-7.
35. IONESCU, I., PREDĂ, V., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009, 240 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
36. JARJOURA, B. *Influența contextului psihosocial și pedagogic al învățării asupra dezvoltării motivației studenților arabi, viitoare cadre didactice: Autoreferat al tezei de doctor în științe pedagogice*. Chișinău, 2015, 29 p.
37. JUDE, I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, 363 p. ISBN: 973-30-2175-X.
38. LAZAR, A., ZORGO, B. *Motivația în activitatea de învățare*. În: *Sinteze de psihologie contemporana. Psihologia educației și dezvoltării*. București: Editura Academiei RSR, 1983, 105 p.
39. LAZAR, A. *Motivația și performanța școlară*. Cercetări de științe sociale ale Centrului de științe sociale. Târgu Mureș, 1998, 376 p.
40. MAMALI, C. *Balanța motivațională și coevoluție*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, 298 p.
41. MÂNDĂCANU, V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău, 1997, 195 p. ISBN: 9975-939-19-8.
42. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă*. Cluj-Napoca: Gloria, 1999, 234 p. ISBN : 973-683-248-1.
43. MIH, V. *Psihologie educațională*. Vol.2. Cluj-Napoca: ASCR, 2010, 261 p. ISBN: 978-973-7973-83-2.
44. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei, 1988, 216 p.

45. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 271 p.
46. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990, 371 p. ISBN 973-32-0131-6.
47. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010, 334 p. ISBN 978-973-461-798-2.
48. NECULAU, A. *Manual de psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2003, 186 p.
49. NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 387 p.
50. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 485 p. ISBN 9733046833.
51. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982, p.380.
52. PLATON, C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău, 2005, p.276. ISBN 9975-9855-0-5.
53. POP, Gh. *Motivație, comportament, anticipare*. În: „Determinarea și motivarea acțiunii sociale”. Editura Academiei R.S.R., 1981, p.9-14.
54. POPENICI, Șt. *Motivația învățării și reușita socială*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2005, 49 p.
55. POPENICI, Șt., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: DPH, 2009, 143 p.
56. PRUTEANU, M. *Formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi (în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar)*: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008, 157 p.
57. RADU, I. *Didactica teoriei instruirii*. Pitești: Paralela 45, 2005, 312 p. ISBN 973-697-343-3.
58. REPIDA, T. *Problematizarea în predarea-învățarea științelor educației (cadru teoretico-aplicativ)*. În: Studia Universitatis, Seria Științe ale Educației, 2010, nr.5(35), p.101-105. ISSN1857-2103.
59. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, 172 p.
60. SAVCA, L. *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău, 2003, 172 p.
61. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2009, 232 p.
62. SILISTRARU, N. *Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi. Încă un pas în educație*. Chișinău, 2002, p.26-32.

63. SLAMA-CAZACU, T. *Stratageme comunicaționale și manipularea*. Iași, 2000, 198 p. ISBN: 973-683-489-1.
64. SOCOLIUC, N. COJOCARU, V. *Formarea competențelor pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, 160 p. ISBN: 978-9975-60-097-2.
65. SOLCAN, A. *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți*: Teză de doctorat, Chișinău, 2003, 157 p.
66. STANCIU, M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universității, 2003, 220 p. ISBN 973-8293-99-5.
67. STARICOV, E. *Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic*: Teză de doctorat, Chișinău, 2015, 168 p.
68. ȘEVCIUC, M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la studenții claselor primare*. Teză de doctorat. Chișinău, 1999, 163 p.
69. ȘEVCIUC, M. (coord.). *Didactica universitară: Studii și experiențe*. Chișinău: CEP USM, 2011, 294 p. ISBN 978-997-571-100-5.
70. VINTILESCU, D. *Motivația învățării școlare*. Timișoara: Facla, 1977, 63 p.
71. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Polirom, 2009, 334 p. ISBN: 978-973-46-1520-9.

În limbi străine

72. AHMED MOHAMED EL-TAYEB. *Statistică în educație și psihologie*. Alexandria, Egipt, 1999, 249 p. (în limba arabă)
73. AL-DAHIRI, SALEH, HASSAN, AHMED BAZELE. *Psihologie educațională și teoriile de învățare*. Editura 11. Aman, 2011, 144 p. (în limba arabă)
74. BAHI MUSTAFA, ȘALABI BANI YUNIS MOHAMED. *Psihologia motivației și a emoțiilor*. Amman, 2009, 89 p. (în limba arabă)
75. BEN-MENASHE ODED. *Un ghid pentru construirea unei lecții care atrage energia pentru învățare*. Amman, 2004, 72 p.
76. KAPLAN, AVI. *Principii de motivare pentru învățare și realizarea în liceul Junior*. Haifa, 2003, 55 p. (în limba ebraică)
77. KHALIFA ABDUL- LATIF MOHAMED. *Motivația pentru realizare*. Cairo, 2000, 124 p. (în limba arabă)
78. MUSA, RASHAD., ALI, ABDUL AZIZ. *Psihologia motivației*. Cairo, Dar al-Nahda Arab, 1994, p.1-64. (în limba arabă)
79. OLONA, SHAFIQ. *Psihologia motivației*. Redactor Mohammad Rimawi, Amman, 2004,

120 p. (în limba arabă)

80. ORION, NIR. *Motivarea învățării și mediu de învățare extracurricular*. Un jurnal pentru profesorii de știință și tehnologie din învățământul secundar, Haifa, 2013, 133 p. (în limba ebraică)
81. QATAMI, YOUSEF., QATAMI, NAYFEH. *Psihologia învățării*. Amman, 2000, pp.5-89. (în limba arabă)
82. NABIL, MOHAMMED. *Motivația și învățarea*. Ediția întâi, Cairo, Biblioteca Renașterii Arabe, 2003, 68 p. (în limba arabă)
83. ZOHEILY, GHASSAN MAHMOUD. *Motivația cognitivă și relația sa cu motivația învățării*: Teză de doctorat, Universitatea din Damasc, Facultatea de Educație, 2000, 210 p. (în limba arabă)

84. ALDERMAN, M.K. *Motivation for Achievement*. Possibilities for Teaching and Learning, 3 edition. Routledge, 2007, 360 p.
85. BANDURA, A. *Self-efficacy*. In: VS Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*, 1994, Vol. 4, pp. 71-89.
86. BLACK, A.E., DECI, E.L. *The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self Determination Theory Perspective*. In: *Science Education*, 2000, Vol. 84, Issue 6, pp.740-756.
87. BLANCHETTE, M. *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans*. Université du Québec, 2006, 198 p.
88. BOURGEOIS, E. *Apprentissage, motivation et engagement en formation*. In: *Education permanente*, 1998, 136(3), pp.101-109.
89. BROPHY, J. *Motivation Students to Learn*. 3 edition. Routledge, 2010, 360 p.
90. CANTARA, M. *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne*: Doctoral dissertation. Université de Sherbrooke, 2008, pp.3-56.
91. CHARMS, R. *Enhancing motivation in dissaffected youth*. In: *Educational Leadership*, March 1977, pp.444-448.
92. DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., RYAN, R.M. *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. In: *Educational psychologist*, 1991, 26(3 & 4), pp.325-346.
93. DECI, E.L., KOESTNER, R., RYAN, R.M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*. In: *Review of Educational Research*, 2001, Vol.71,

- no.1, pp.1-27.
94. DECI, E.L. *Large-scale school reform as viewed from the selfdetermination theory perspective*. In: Theory and Research in Education, 2009, vol.7(2), pp.244-253.
 95. DECI, E.L., RYAN, R.M., WILLIAMS, G.C. *Need satisfaction and the selfregulation of learning*. In: Learning and Individual Differences, 1996, Vol.8, no 3, pp.165-183.
 96. DEMBO, M.H. *Motivation and learning strategies for college success*. A self- management approach, 2 nd ed. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum ssociates, 2004, 346 p.
 97. DWECK, C.S. *Self - theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000, 212 p.
 98. DWECK, C.S. *Motivation*. In: Lesgold A. & Glaser R. (editors), Foundations for a psychology of education, Hillsdale: Erlbaum, 1989, pg. 87-136.
 99. DWECK, C.S., LEGGETT, E.L. *A social-cognitive approach to motivation and personality*. In: Psychological Review, 1998, Vol.95, no.2, pp.256-273.
 100. ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Development of achievement motivation*. 2002, pp.91-120.
 101. ECCLES, J.S., WIGFIELD A., SCHIEFELE, U. *Motivation to succeed*. Handbook of child psychology. Vol.3, Social, emotional, and personality development (5th ed.). New York: Wiley, 1998, pp.1017-1095.
 102. ELLIOT, A.J., DWECK, C.S. *Handbook of competence and motivation*. 1 edition. The Guilford Press, 2007, 704 p.
 103. ELLIOT, A.J., DWECK, C.S. *Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation*. In: Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (editors), Handbook of Competence and Motivation). New York, 2005, pp.3-12.
 104. FESTINGER, L. *A theory of cognitive dissonance*. The Guilford Press, 1962, 291 p.
 105. GRAHAM, S., WEINER B. *Theories and principles of motivation*. In: Berliner, D.C. & Calfee, R.C., (editors), Handbook of educational psychology), New York: Macmillan Library Reference 1996, pp.63-84.
 106. GUAY, F., RATELLE, C.F., CHANAL, J. *Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education*. In: Canadian Psychology, 2008, Vol.49, no.3, p.233-240.
 107. GURTNER, J-L., GULFI, A., MONNARD, I., SCHUMACHER, J. *Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence?* 2006, pp.21-33.

- 108.KELLER, J.M. *Motivational Design for Learning and Performance*. The ARCS Model Approach Springer, 2010, 364 p.
- 109.LATHAM, G.P. *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Second Edition SAGE Publications, Inc. 2011, 456 p.
- 110.MECCE, J.L., ANDERMAN, E.M., ANDERMAN, L.H. *Classroom Goal Structure, Student Motivation and Academic Achievement*. In: Annual Review of Psychology, 2006, 57 p.
- 111.MDAGLJIMANA, J. *Facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage*. Université de Kigali, 2014, pp.42-127.
- 112.MIGNON, J. & CLOSSET, J.L. *Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance*. In 21^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire 2004 (AIPU).
- 113.NICHOLLS, J.G. *Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading*. In: Journal of Educational Psychology, 1979, no.71(1), 94 p.
- 114.PARIS, S.G., TURNER, J.C. *Situated motivation*. In: P.R. Pintrich, D.R. Brown & C.E. Weinstein (dir.). Student motivation, cognition, and learning, 1994, pp.213-237.
- 115.PINTRICH, P.R., CHUNK, D.H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 3rd Edition. Pearson, 2007, 448 p.
- 116.REEVE, J. *A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement*. In: Christenson, S.L. et al. (editors). Handbook of Research on Student Engagement, 2012, pp.149-172.
- 117.REEVE, J., JANG, H., HARDRE, P., OMURA, M. *Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity*. In: Motivation and Emotion, 2002, Vol.26, no.3, pp.183-207.
- 118.RIGBY, C.S., DECI, E.L., PATRICK, B.C., RYAN, R.M. *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, USA, 2012, 598 p.
- 119.RYAN, M.R. *Beyond the Intrinsic Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in motivation and learning*. In: Motivation and emotion, 1992, Vol.16, no.3, pp.165-181.
- 120.RYAN, R.M. & DECI, E.L. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. In: Contemporary educational psychology, 2000, no.25(1), pp.54-67.
- 121.RYAN, R.M., DECI, E.L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: American Psychologist, 2000, Vol.55, no.1, pp.68-78.

- 122.SAADA, N. *The relationship between self-esteem and motivational orientation in learning among Arab adolescents' students in Israel*. Jameaa, 2009, 13, pp.375-406.
- 123.SHAH, J.Y., GARDNER, W.L. *Handbook of Motivation Science*. 1 edition. The Guilford Press, 2007, 638 p.
- 124.SINOIR, J. *La motivation scolaire*. Universite de Rouen, 2017, 56 p.
- 125.VIAU, R. *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage – une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences, Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner.
- 126.VROOM, V.H. *Work and Motivation*. 1 edition. Jossey-Bass, 1994, 397 p.
- 127.VROOM, V.H., DECI, E.L. *Management and Motivation*. Penguin Books Ltd. 1998, 400 p.
- 128.YERKES, R.M., DODSON, J.D. *The Yerkes - Dodson Law and performance*. 1998, pp.10 -55.
- 129.WENTZEL, K., WIGFIELD, A. *Handbook of Motivation at School*. 1 edition. Routledge, 2009, 704 p.
- 130.WIGFIELD, A. & ECCLES, J. *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press Dweck, C.S., 2006, pp.57-88.
- 131.WLODKOWSKI, R.J. *Enhancing dult Motivation to Learn*. A comprehensive Guide for Teaching All Adults, 3 edition. Jossey-Bass, 2008, 528 p.
- ***
- 132.АТКИНСОН, Р.К. *Человеческая память и процесс обучения*. Москва: Прогресс, 1980, 528 с.
- 133.БАХУРИНА, Е.С. *Учебная мотивация и социально-психологическая адаптация учащихся профильных десятых классов*. В: Психология и школа 2005, №2.
- 134.БОЖОВИЧ, Л.И. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва: Педагогика, 1972, 323 с.
- 135.ЕЛФИМОВА, Н.В. *Диагностика и коррекция мотивации учения дошкольников и младших школьников*. Москва: МГУ, 1991, 245 с.
- 136.ИЛЬИН, Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб: Питер, 2000, 187 с.
- 137.ИЛЬИН, Е.П. *Мотивы человека: Теория и методы изучения*. Киев, 1998, 289 с.
- 138.КАНАРСКАЯ, О.В. *Теоретические основы формирования положительной учебной мотивации*. СПб, 2002, 344 с.
- 139.КАРПОВА, Г.А. *Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников*:

- Методические рекомендации. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1996, 160 с.
140. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. Конспект лекций. Москва: МГУ, 1971, 178 с.
141. МАРКОВА, А.К., МАТИС, Т.А., ОРЛОВ, А.Б. *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 1990. 191 с.
142. МАСЛОВ, А.В. *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 1999, 467 с.
143. МИЛЬМАН, В.Э. *Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности*. В: Вопросы психологии, 1998, №5.
144. СИДОРЕНКО, Е.В. *Мотивационный тренинг*. СПб: Речь, 2005, 160 с.
145. ШАЙХИЕВА, Т.К. *Методология исследования учебных мотивов студентов (на примере предметов русского языка)*. В: Сб. материалов научно-практической конференции, Варшава, Варшавский ун - т, 2006, с.145-154.
146. ШИПЕЛЕВИЧ, Л. *Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современной технологии*. Москва: Смысл, 2000, 228 с.

Webografie

147. ALDEFER, C. *Teoria celor trei necesități*. Material disponibil la: www.rasfoiesccom/business/management/resurse umane (Accesat: 26.09.2015)
148. DUGLAS McGREGOR. *Teoria X și teoria Y*. Material disponibil la: www.rasfoiesccom/business/management/resurse umane (Accesat: 26.09.2015)
149. HARDRE, P.L., REEVE, J. *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of highschool*. In: Journal of Educational Psychology, 2003, Vol. 95, no.2, pp.347-356 http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf (Accesat: 30.09.2015)
150. HERZBERG, F. *Two factor theory*. Material disponibil la: <https://expertprogrammenegeement.com> (Accesat: 26.09.2015)
151. *Integrarea diferitelor teorii motivaționale*. Material disponibil la: www.stiucum.com/management/resurse (Accesat: 30.09.2015)
152. LYONNET, I. *Les facteurs de la motivation scolaire: Eclairage théorique*. Material disponibil la: https://www.google.ro/?gws_rd=cr&ei=PdnKUvHoLpKkyAOnt4DIDA#safe=active&q=Isabelle+LYONNET+Les+facteurs+de+la+motivation+scolaire+:+Eclairage+th%C3%A9orique (Accesat: 30.09.2015)
153. MCCOMBS, B. *Developing Responsible and Autonomous Learners: A Key to Motivating Students. Teacher's Modules*. Material disponibil la: <http://www.apa.org/education/k12/>

- [learners.aspx](#) (Accesat: 30.09.2015)
154. NIEMIEC, C.P., RYAN R.M. *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice*. In: Theory and Research in Education, 2009, vol.7, no.2, pp.133-144. Disponibil la adresa: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf (Accesat: 30.09.2015)
155. PATRU, C. *Motivația în activitatea de învățămînt*, p.1-6. <https://www.academia.edu/> (Accesat: 24.07.2019)
156. POSTĂN, L. *Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. www.cnaa.acad.md
157. *Teorii motivaționale moderne*. Material disponibil la: www.rasfoiesccom/business/management/resurseumane (Accesat: 26.09.2015)
158. VIAU, R. *La motivation - condition de la réussite*. Material disponibil la: <https://www.google.ro/#safe=active&q=la+motivation+condition+essentielle+de+la+r%C3%A9ussite+rolland+viau> (Accesat: 30.09.2015).
159. VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions*. Revue VIE PÉDAGOGIQUE, no 115, avril et mai 2000, p. 5 à 8. Material disponibil la: <https://www.google.ro/#safe=active&q=%E2%80%A2%09Rolland+Viau+%C2%AB+Lamotivation+en+contexte+scolaire:+les+r%C3%A9sultats+de+la+recherche+en+quinze+questions> (Accesat: 30.09.2015)
160. VIAU, R. *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Material disponibil la: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr> (Accesat: 30.09.2015)
161. VIAU, R. *L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?* Material disponibil la: <http://id.erudit.org/iderudit/55820ac> (Accesat: 30.09.2015)
162. VIAU, R. *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Material disponibil la: www.enseignement.be/download.php (Accesat: 30.09.2015).

ANEXE

Anexa 1.

Ancheta pentru liceenii din clasele X-XI

1. Ce obiecte sunt incluse în planul individual de învățământ: _____
2. Care sunt factorii care au influențat alegerea profilului de studii (bifați varianta optimă pentru dvs. și argumentați):
 - a) disciplinele necesare pentru admiterea la universitate (enumerați): _____
 - b) viitoarea profesie, alegerea finală (numiți-o) _____
 - dorința de a studia în profunzime obiectele selectate;
 - literatura, cinematografia, arta;
 - propria experiență profesională practică;
 - sugestiile părinților sau ale altor rude;
 - exemplele și sugestiile cunoscuților;
 - recomandările profesoriilor;
 - încrederea în propriile abilități la subiectele alese;
 - luarea deciziei intuitive;
 - această clasă au ales-o prietenii mei;
 - altele (enumerați-le) _____
3. Scopul și obiectivele de învățare în planul individual de studii
 - le cunosc și le pot enumera;
 - nu le cunosc.
4. Cum vă evaluați succesul la învățare
 - la disciplinele din planul individual de studii
 - la cursurile opționale
 - la alte discipline
5. Ce factori influențează succesul învățării dvs. (notați cu "+" dacă e pozitivă și cu "-" dacă e negativă, argumentând alegerea):
 - a) orarul lecțiilor _____
 - b) sarcinile _____
 - c) alegerea corectă din planul de studii _____
 - d) cerințele profesorului la obiectele din planul de studii _____
 - e) cerințele profesoriilor la alte discipline _____
 - f) forma și metodele de organizare a lecțiilor _____
 - g) pregătirea profesională a profesoriilor la obiectele din planul individual de studii _____
 - j) altele _____

Vă rugăm să evaluați organizarea procesului de studii în clasele liceene din punctul de vedere al satisfacției dvs. pe o scală de 10 puncte, unde 1 este cel mai mic scor, iar 10 este cel mai mare scor: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

Chestionar privind atitudinile liceenilor față de obiectele academice

Instrucțiuni: Vă rugăm să evaluați toate disciplinele după criteriile de *interes*, *importanță* și *claritate*, folosind o scală de cinci puncte: 1 – scor minimal, 5 – scor maximal.

<i>Obiectele de studiu</i>	<i>Criteriile</i>		
	<i>Interesant</i>	<i>Important</i>	<i>Înțeles</i>
Limba arabă			
limba ebraică			
Algebra			
Geometria			
Fizica			
Informatica			
Biologia			
Chimia			
Istoria			
Științele sociale			
Limba engleză			
Geografia			
Religia			
Cursuri opționale:			

Chestionar pentru determinarea motivației învățării

Instrucțiuni: Chestionarul vizează identificarea motivelor activității de învățare. Evaluați cât de semnificative pentru dvs. sunt motivele pentru care învățați la liceu. Pentru acesta încercuiți punctajul corespunzător: 0 puncte – aproape nu contează; 1 punct – parțial semnificative; 2 puncte – semnificative; 3 puncte – foarte semnificative.

1. Pentru a învăța bine un obiect, trebuie să îmi placă profesorul.
2. Îmi place să învăț lucruri noi, să îmi extind cunoștințele despre lume.
3. Acord atenție în principal la acele obiecte, care îmi vor fi utile în viitoarea mea profesie.
4. La liceu mă atrage mai mult socializarea cu prietenii decât învățarea.
5. Pentru mine nu este lipsit de importanță să obțin o notă bună.
6. Tot ce fac, fac bine – asta e poziția mea.
7. Cunoașterea mă va ajuta să îmi dezvolt mintea, inteligența, spiritul.
8. Odată ce ești elev trebuie să înveți bine.
9. Dacă la lecție predomină o atmosfera de rea-voință, o strictețe excesivă și nervozitate, pierd orice dorință de a învăța.
10. Am un interes deosebit pentru un domeniu și un obiect anumit.
11. Un interes special la ore îl am pentru cunoștințe utile în practică.
12. Consider că succesul în învățare este un element important pentru a fi respectat și recunoscut în clasa noastră.
13. Trebuie să învățăm, pentru a evita muștrările moralizatoare și obositoare de la părinți și profesori.
14. Îmi place să simt sentimentul înălțător și bucuria de a depăși dificultățile și de a rezolva sarcini dificile.
15. Vreau să știu cât mai mult posibil, pentru a deveni un om interesant și cultivat.
16. Să învăț bine și să frecventez școală este datoria mea civică.
17. La școală e mai distractiv și interesant decât acasă.
18. În timpul lecțiilor mă strădui să înțeleg materialul nou și să găsesc soluții raționale pentru sarcinile învățare, sunt atent și concentrat.
19. Fără o educație bună nu poți obține un loc de muncă decent și atinge succesul în viață.
20. Îmi place foarte mult când la lecție se organizează lucrul în comun cu colegii (în perechi, echipă, grup etc.).
21. Sunt foarte sensibil la lauda profesorului (părinților) pentru progresul meu în învățare.
22. Învăț bine, deoarece m-am deprins să fiu printre cei mai buni.
23. Eu citesc mult, mă implic în autoeducație (limbi străine, artă, istorie etc.), pentru că programa școlară este insuficientă.
24. Studiile la vârsta mea este cel mai important lucru.

Datele brute – profil universal

<i>Nr.</i>	<i>sex</i>	<i>cognitive</i>	<i>comuni- cative</i>	<i>emoțio- nale</i>	<i>dezvol- tare personală</i>	<i>poziție socială</i>	<i>autorealiz- are</i>	<i>externe</i>	<i>profesi- onale</i>
1	b	7	6	6	5	8	6	7	8
2	f	5	4	6	6	5	5	4	5
3	f	8	4	6	7	7	6	5	8
4	b	6	6	6	6	8	7	5	6
5	f	4	6	6	4	6	5	4	8
6	f	6	5	5	6	6	6	4	7
7	f	4	4	5	6	5	6	4	6
8	f	5	5	6	4	4	6	4	6
9	f	5	5	4	7	5	4	4	8
10	f	6	7	9	7	7	6	9	6
11	f	3	1	5	5	5	4	5	6
12	b	7	4	7	7	7	6	3	8
13	f	7	6	8	6	8	7	8	5
14	f	9	5	7	7	7	7	6	7
15	f	5	3	6	8	7	5	6	5
16	f	8	9	3	8	5	6	8	7
17	f	7	3	1	7	4	6	4	4
18	f	7	7	6	9	6	6	5	7
19	f	4	5	7	6	6	4	7	7
20	b	7	6	7	7	7	8	7	8
21	b	7	6	6	7	7	6	6	6
22	f.	4	8	6	3	4	7	6	6
23	f	7	4	8	8	7	6	7	9
24	b	5	4	5	7	9	5	6	7
25	b	8	6	4	4	6	5	7	7
26	f.	8	3	5	5	4	5	5	7
27	b	6	6	8	8	3	4	5	6
28	f	6	2	3	8	5	5	4	5

29	f	8	2	3	9	4	5	3	6
30	f	8	8	9	7	5	8	8	6
31	b	7	6	6	5	8	6	7	8
33	f	5	4	6	6	5	5	4	5
34	b	6	6	6	6	8	7	5	6
35	f	4	6	6	4	6	5	4	8
36	f	6	5	5	6	6	6	4	7
37	f	4	4	5	6	5	6	4	6
38	f	5	5	6	4	4	6	4	6
39	f	5	5	4	7	5	4	4	8
40	f	6	7	9	7	7	6	9	6
41	f	3	1	5	5	5	4	5	6
42	b	7	4	7	7	7	6	3	8
43	f	7	6	8	6	8	7	8	5
44	f	9	5	7	7	7	7	6	7
45	f	5	3	6	8	7	5	6	5
46	f	8	9	3	8	5	6	8	7
47	f	7	3	1	7	4	6	4	4
48	f	7	7	6	9	6	6	5	7
49	f	4	5	7	6	6	4	7	7
50	b	7	6	7	7	7	8	7	8
51	b	7	6	6	7	7	6	6	6
52	f.	4	8	6	3	4	7	6	6
53	f	7	4	8	8	7	6	7	9
54	b	5	4	5	7	9	5	6	7
55	b	8	6	4	4	6	5	7	7
56	f.	8	3	5	5	4	5	5	7
57	b	6	6	8	8	3	4	5	6
58	f	6	2	3	8	5	5	4	5
59	f	8	2	3	9	4	5	3	6
60	f	8	8	9	7	5	8	8	6

Datele brute – profil real

<i>Nr.</i>	<i>sex</i>	<i>cognitive</i>	<i>comuni- cative</i>	<i>emoțio- nale</i>	<i>dezvol- tare personală</i>	<i>poziție socială</i>	<i>autorealiz- are</i>	<i>externe</i>	<i>profesi- onale</i>
1	f	8	6	0	7	8	8	7	8
2	b	5	6	5	6	3	6	4	5
3	b	8	6	1	8	8	6	5	8
4	f	5	3	2	5	6	5	4	5
5	f	7	4	5	5	7	4	3	6
7	f	6	3	4	5	4	5	4	5
8	b	7	3	6	6	6	5	3	4
9	b	4	5	5	5	7	5	3	8
10	b	9	6	5	4	5	4	3	7
11	b	7	4	6	7	7	6	8	8
12	b	5	4	6	6	6	6	5	5
13	b	7	5	6	6	6	7	7	6
14	f	5	4	6	5	5	4	2	5
15	b	6	3	5	4	8	4	4	6
16	f	9	3	8	9	7	5	6	7
17	b	7	6	3	6	7	6	6	9
18	f	8	6	7	8	7	9	6	7
19	f	7	6	4	6	2	8	4	8
20	b	8	8	5	7	8	6	7	6
21	b	5	6	6	8	7	7	4	6
22	b	7	6	7	6	5	7	4	6
23	b	8	3	9	4	4	2	3	4
24	f	5	5	4	7	7	6	6	5
25	f	7	4	5	7	7	5	8	7
26	f	9	5	7	9	4	8	5	7
27	f	6	2	6	5	4	8	5	7
28	f	6	5	6	6	3	3	2	3
29	f		5	4	5	4	4	8	8

30	f	8	6	7	7	8	4	7	5
31	b	7	4	7	7	6	6	5	6
32	f	7	3	6	6	6	7	6	6
33	f	6	6	6	7	5	6	7	9
34	f	8	4	4	6	6	6	7	5
35	b	8	9	7	7	4	8	8	5
36	b	8	5	3	8	5	7	5	7
37	b	8	5	6	6	7	7	6	7
38	b	6	4	8	8	7	8	5	7
39	f	8	6	0	7	8	8	7	8
40	b	5	6	5	6	3	6	4	5
41	b	8	6	1	8	8	6	5	8
42	f	5	3	2	5	6	5	4	5
43	f	7	4	5	5	7	4	3	6
44	f	6	3	4	5	4	5	4	5
45	b	7	3	6	6	6	5	3	4
46	b	4	5	5	5	7	5	3	8
47	b	9	6	5	4	5	4	3	7
48	b	7	4	6	7	7	6	8	8
49	b	5	4	6	6	6	6	5	5
50	b	7	5	6	6	6	7	7	6
51	f	5	4	6	5	5	4	2	5
52	b	6	3	5	4	8	4	4	6
53	f	9	3	8	9	7	5	6	7
54	b	7	6	3	6	7	6	6	9
55	f	8	6	7	8	7	9	6	7
56	f	7	6	4	6	2	8	4	8
57	b	8	8	5	7	8	6	7	6
58	b	5	6	6	8	7	7	4	6
59	b	7	6	7	6	5	7	4	6
60	b	8	3	9	4	4	2	3	4
61	f	5	5	4	7	7	6	6	5
62	f	7	4	5	7	7	5	8	7

63	f	9	5	7	9	4	8	5	7
64	f	6	2	6	5	4	8	5	7
65	f	6	5	6	6	3	3	2	3
66	f		5	4	5	4	4	8	8
67	f	8	6	7	7	8	4	7	5
68	b	7	4	7	7	6	6	5	6
69	f	7	3	6	6	6	7	6	6
70	f	6	6	6	7	5	6	7	9
71	f	8	4	4	6	6	6	7	5
72	b	8	9	7	7	4	8	8	5
73	b	8	5	3	8	5	7	5	7
74	b	8	5	6	6	7	7	6	7

Datele brute – profil tehnic

<i>Nr.</i>	<i>sex</i>	<i>cognitive</i>	<i>comuni- cative</i>	<i>emoțio- nale</i>	<i>dezvol- tare personală</i>	<i>poziție socială</i>	<i>autorealiz- are</i>	<i>externe</i>	<i>profesi- onale</i>
1	b	8	3	8	6	6	4	5	8
2	f	3	4	6	3	8	5	5	4
3	b	7	8	5	8	7	8	5	7
4	b	7	7	7	4	8	6	4	9
5	f	6	5	4	5	7	5	5	7
6	b	7	6	5	6	9	6	6	8
7	f	7	5	5	5	7	6	5	7
8	f	5	6	9	6	6	4	8	6
9	b	6	5	1	1	4	4	2	6
10	f	8	6	5	6	8	6	6	7
11	b	5	3	3	2	4	4	6	7
12	f	6	3	7	3	5	5	6	6
13	f	7	5	5	7	9	7	6	7
14	b	7	4	6	6	7	5	7	5
15	b	8	7	6	7	8	6	7	9
16	b	3	4	7	4	7	5	5	6
17	b	6	6	8	5	4	3	5	7
18	f	7	6	8	7	7	7	6	6
19	f	5	4	4	3	5	5	7	7
20	f	7	5	5	7	8	6	6	8
21	f	6	6	7	5	7	6	6	7
22	f	5	7	4	6	4	5	6	5
23	b	8	3	3	8	5	5	4	6
24	f	5	6	4	5	5	5	7	7
25	b	5	5	7	4	5	5	7	8
26	f	4	5	2	7	6	7	6	7
27	f	4	3	4	3	5	3	4	4
28	f	5	4	7	7	6	5	3	7

29	f	5	7	6	5	2	3	6	8
30	b	8	5	4	3	2	3	5	6
31	b	5	7	3	6	1	3	6	6
32	b	4	6	5	5	5	3	9	7
33	b	4	5	2	6	5	3	1	6
34	b	8	3	8	6	6	4	5	8
35	f	3	4	6	3	8	5	5	4
36	b	7	8	5	8	7	8	5	7
37	b	7	7	7	4	8	6	4	9
38	f	6	5	4	5	7	5	5	7
39	b	7	6	5	6	9	6	6	8
40	f	7	5	5	5	7	6	5	7
41	f	5	6	9	6	6	4	8	6
42	b	6	5	1	1	4	4	2	6
43	f	8	6	5	6	8	6	6	7
44	b	5	3	3	2	4	4	6	7
45	f	6	3	7	3	5	5	6	6
46	f	7	5	5	7	9	7	6	7
47	b	7	4	6	6	7	5	7	5
48	b	8	7	6	7	8	6	7	9
49	b	3	4	7	4	7	5	5	6
50	b	6	6	8	5	4	3	5	7
51	f	7	6	8	7	7	7	6	6
52	f	5	4	4	3	5	5	7	7
53	f	7	5	5	7	8	6	6	8
54	f	6	6	7	5	7	6	6	7
55	f	5	7	4	6	4	5	6	5
56	b	8	3	3	8	5	5	4	6
57	f	5	6	4	5	5	5	7	7
58	b	5	5	7	4	5	5	7	8
59	f	4	5	2	7	6	7	6	7
60	f	4	3	4	3	5	3	4	4
61	f	5	4	7	7	6	5	3	7

62	f	5	7	6	5	2	3	6	8
63	b	8	5	4	3	2	3	5	6
64	b	5	7	3	6	1	3	6	6
65	b	4	6	5	5	5	3	9	7
66	b	4	5	2	6	5	3	1	6

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil universal

<i>Obiectele academice</i>	<i>Criteriile</i>		
	<i>Interesant</i>	<i>Important</i>	<i>Înțeles</i>
Limba arabă	3,8	4,7	3,8
Limba ebraică	4,4	4,5	4,5
Algebra	3,9	4,4	3,6
Geometria	3,8	4	3,6
Fizica	3,2	3	3,2
Informatica	4,4	3,9	4,1
Biologia	3,5	3,2	3,4
Chimia	3,1	2,8	3
Istoria	3,8	4	3,9
Științele sociale	4,5	4,8	4,2
Limba engleză	4,6	4,5	4,1
Geografia	4,1	4,1	4,3

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil real: fizică-matematică

<i>Obiectele academice</i>	<i>Criteriile</i>		
	<i>Interesant</i>	<i>Important</i>	<i>Înțeles</i>
Limba arabă	3,5	4,6	3,6
Limba ebraică	4	4,1	4
Algebra	4,4	5	4,2
Geometria	4,2	4,7	4,1
Fizica	4,1	4,7	4
Informatica	4,5	4,3	4,4
Biologia	3,3	4,3	2,5
Chimia	3,5	2,7	3,4
Istoria	3,5	3,2	4,1
Științele sociale	4,1	3,7	4,2
Limba engleză	4,4	4	3,5
Geografia	4,2	4,1	4,1

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil real: chimie-biologie

<i>Obiectele academice</i>	<i>Criteriile</i>		
	<i>Interesant</i>	<i>Important</i>	<i>Înțeles</i>
Limba arabă	3,8	4,8	3,3
Limba ebraică	4	4	3,8
Algebra	3,3	4,6	3,6
Geometria	3,3	4	3,5
Fizica	3,3	3,5	3,6
Informatica	4,3	3,3	4,3
Biologia	4,6	5	4,6
Chimia	4,6	5	4,8
Istoria	4,5	3,6	4,3
Științele sociale	3,8	3,8	3,5
Limba engleză	3,6	4,1	3,6
Geografia	3,3	3,3	4,3

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil tehnic

<i>Obiectele academice</i>	<i>Criteriile</i>		
	<i>Interesant</i>	<i>Important</i>	<i>Înțeles</i>
Limba arabă	4,4	4,9	4,5
Limba ebraică	4,5	5	4,5
Algebra	3,9	4,7	3,4
Geometria	3,3	3,8	3,4
Fizica	3	4	3
Informatica	5	5	5
Biologia	4	4,5	4,5
Chimia	4	4,5	3,5
Istoria	5	4,8	4,8
Științele sociale	5	4,2	4,4
Limba engleză	5	5	4,7
Geografia	4,5	5	4,5
Economia	5	5	5

Strategii de dezvoltare a motivației pentru învățare

1. Activitățile de învățare care oferă elevilor anumite opțiuni sunt mai motivante pentru ei.
2. Activitățile de învățare care permit elevilor să obțină succes sunt motivante pentru aceștia.
3. Activitățile de învățare care permit elevilor să se simtă parte dintr-un grup sunt mai motivante pentru aceștia.
4. Activitățile de învățare prezentate atractiv sunt mai motivante.
5. Activitățile de învățare care permit elevilor să vadă legăturile dintre ceea ce se face în școală și visurile lor de carieră sunt mai motivante pentru ei.
6. Activitățile de învățare care permit elevilor să-și coreleze eforturile cu rezultatele școlare sunt mai motivante pentru ei.
7. Activitățile de învățare care încorporează anumite componente sociale sunt mai motivante.
8. Pentru a fi motivante, activitățile de învățare trebuie să permită elevilor să se cunoască mai bine.
9. Activitățile pedagogice care permit diferențierea sunt mai motivante pentru elevi.
10. Utilizarea Twitter-ului pentru a împărtăși proiectele finalizate relevă un impact semnificativ asupra motivației elevilor.
11. Utilizarea individuală a Twitter-ului de către elevi pentru a evidenția realizările sau proiectele realizate în cadrul clasei de elevi poate avea un impact asupra motivației lor.
12. Pentru a motiva elevii, explicați obiectivele activității sau spuneți-le de ce trebuie îndeplinită o sarcină.
13. Încurajați elevii să-și stabilească obiective.
14. Încurajarea regulată și explicită, care accentuează comportamentul dorit, este de natură să încurajeze motivația de a participa la activitățile clasei.
15. Favorizați activitățile de învățare care permit elevilor să realizeze proiecte interesante.
16. Activitățile de învățare care încorporează abordarea bazată pe probleme sunt în mod special favorabile motivației elevilor.
17. Activitățile de învățare și proiectele mai scurte pot stimula motivația.
18. Activitățile de învățare variate motivează elevii.
19. Temele de învățare pot fi motivante pentru elevi, în special dacă promovează un sentiment de control, competență sau afiliere.
20. Activitățile de învățare care respectă ritmul individual al fiecărui elev sunt mai motivante pentru ei.

21. Profesorul trebuie să-i facă pe elevi să se simtă importanți în sala de clasă, chestionându-i în mod regulat cu privire la activitatea de învățare.
22. Elevii vor fi mai motivați să se angajeze într-o activitate în clasă dacă profesorul este capabil să identifice ceea ce fac bine.
23. Activitățile de învățare sunt mai motivante atunci când elevii sunt conștienți de faptul că se poate învăța și din erori.
24. Utilizarea internetului în diverse activități educaționale poate contribui în mare măsură la motivația elevilor.
25. Activitățile de învățare care reflectă evenimentele actuale sunt mai motivante.
26. Activitățile de învățare sunt mai motivative atunci când permit elevilor să-și dezvolte curiozitatea sau abilitățile de gândire critică.
27. Activitățile de învățare care asigură o concurență sănătoasă între elevi pot fi motivante.
28. Folosirea mesajelor text pentru a încuraja elevii stimulează motivația acestora.
29. Activitățile de învățare care reprezintă provocări pot motiva elevii.
30. Citirea cărților digitale îi motivează pe elevi.
31. Activitățile de învățare ar trebui să permită elevilor să-și dezvolte stima de sine.
32. Activitățile de învățare care implică utilizarea tehnologiilor mobile (tablete, smartphone-uri) promovează în general motivația.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, ASLA Ibrahim, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele: ASLA Ibrahim

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

Date generale:

Numele de familie și prenumele: ASLA Ibrahim Said

Număr de identificare: 299238360

Data și locul nașterii: 15 decembrie 1975, or. Nazareth, Israel

Cetățenia: Israel

Studii:

- 2013-2019 – Studii de doctorat în specialitatea 531.01 – Teria generală a educației, Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova (Chișinău, Moldova)
- 2018-2019 – Curs de formare în psihodiagnostic clinic, Universitatea din Tel Aviv (Israel)
- 2018-2019 – Curs de formare în domeniul psihoterapiei pentru copii și adolescenți, Universitate din Haifa (Israel)
- 2017 – Curs de formare de urgență în sectorul arab, Universitate din Haifa (Israel)
- 2014 – Curs de instruire în domeniul psihologiei în școală și grădiniță, Universitatea din Haifa (Israel)
- 2011-2013 – Studii de masterat în Psihologia clinică, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova (Chișinău, Moldova)
- 2003-2007 – Studii de licență în psihologie, Facultatea de Istorie și Psihologie, Catedra Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova (Chișinău, Moldova)
- 1994-1995 – Studii liceu, Nazareth (Israel).

Activitatea profesională:

- 2018-prezent – Psiholog în cadrul Serviciului Psihologic Emekim (Israel)
- 2017 – Psiholog educațional la școala elementară din Kfar Qana (Israel)
- 2016 – Psiholog educațional la școala din Tuba Zangaria (Israel)
- 2015 – Psiholog la Școala inteligentă – școală specială de educație pentru copiii cu tulburări de comunicare (Israel)
- 2014 – Consilier, îndrumător în cadrul proiectului Ma'agan (În cadrul proiectului am acordat consiliere cadrelor didactice și părinților din grădinițe în tot ceea ce privește dezvoltarea copilului la etapa preșcolară. Ca parte a proiectului, am primit îndrumare continuă de la Serviciul Psihologic Educațional al Arabiei, un centru recunoscut pentru specializare în psihologie educațională)

Domenii de interes științific: psihologia educației, psihologie școlară, consiliere psihopedagogică, psihologie clinică

Lucrări științifice publicate:

Articole în diferite reviste științifice: în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, cu indicarea categoriei

1. ASLA, Ibrahim. *Stimulii motivaționali în contextul învățării*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Categoria B, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, nr.9(89), p.110-113, ISSN 1857-2103, **0,54 c.a.**
2. ASLA, Ibrahim. *Considerații psihopedagogice asupra motivației pentru învățare*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Categoria B, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, nr.5(105), p.51-55, ISSN 1857-2103, **0,61 c.a.**

3. ASLA, Ibrahim. *Stima de sine și motivația pentru succes la adolescenți*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Categoria B, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, nr.9(119), p.212-215, ISSN 1857-2103, **0,37 c.a.**
4. ASLA, Ibrahim. *Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel*. În: Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., 2020, nr.4(122), p.5-9, ISSN 1810-6455, **0,52 c.a.**

Articole în culegeri științifice: culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale

1. ASLA, Ibrahim. *Aspecte teoretico – practice în abordarea motivației la vârsta școlară mică*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Aspecte psiho-sociale în protecția copilului și familiei de violență”, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, 21 octombrie 2016, p.330-339, **0,40 c.a.**
2. ASLA, Ibrahim. *Motivația învățării la elevi din perspectiva educației centrate pe copil*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”, Ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea Sociale și ale Educației, Chișinău 2018, p.296-301, ISBN 978-9975-3277-5-6, **0,51 c.a.**
3. ASLA, Ibrahim. *Dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel în relație cu obiectele de studiu*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”, Ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea Sociale și ale Educației, Chișinău 2018, p.301-304, ISBN 978-9975-3277-5-6, **0,24 c.a.**
4. ASLA, Ibrahim. *Aspecte empirice în dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”, 7-8 decembrie 2018, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău 2018, p.560-570, ISBN 978-9975-48, **0,90 c.a.**

Materiale/ teze la forurile științifice: conferințe internaționale în republică

1. ASLA, Ibrahim. *Conceptul de motivație prin prisma psihosocială*. În: Rezumatele Conferinței științifice cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 7-8 noiembrie, 2019, USM, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2019, p.112-115, ISBN 978-9975-149-50-1, **0,22 c.a.**

Cunoașterea limbilor:

Arabă: limba maternă

Ebraucă: nivel foarte bun

Română: nivel foarte bun

Engleză: nivel bun

Date de contact:

Adresa: Arabe, Israel

Telefon mobil: +972545560930, +37379936744

E-mail: ib1975@hotmail.co.il