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 pedagogie,
profesor universitar

Autor: **ASLA Ibrahim**

CHIȘINĂU, 2021

© ASLA IBRAHIM, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză şi rusă) 4
LISTA TABELELOR 7
LISTA FIGURILOR 8
INTRODUCERE 9
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE MOTIVAȚIEI: DIMENSIUNI PSIHOPEDAGOGICE 20
1.1. Delimitări conceptuale ale motivaţiei 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 ŞI 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
DECLARAŢIA 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, tree 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 in 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 rogram 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; выявление 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. Ори были применены в ходе проведения практических занятий, организованных с арабскими учащимися лицея АЛ-БУХАРИ, города Арраба, Израиль.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Apropierea 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 evitare a 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 *cu profil universal* 117
Tabelul 3.13. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu *profil real* 118
Tabelul 3.14. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu *profil tehnic* 120
Tabelul 3.15. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *universale* și *cu profil*, etapa de evaluare 121
Tabelul 3.16. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *cu profil universal, real și tehnic*, 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 acţiune (V.Vroom) 32
Figura 1.4. Modelul integrativ al motivației (A.Maslow, C.Alderfer, F.Herzberg, V.Vroom) 33
Figura 1.5. Relaţia dintre performanţă şi intensitatea motivaţiei 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 *profil universal* 118
Figura 3.9. Prezentarea valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu *profil real* .. 119
Figura 3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele cu *profil tehnic* 120
Figura 3.11. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *universale* și *cu profil*, etapa de evaluare 122
Figura 3.12. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu *profil universal, real și tehnic*, etapa de evaluare 123
Figura 3.13. Valorile medii ale grupului de motivații *comunicative* în dependență de profil 124
Figura 3.14. Valorile medii ale motivației *dezvoltare personală* în dependență de profil ... 125
Figura 3.15. Valorile medii ale motivației *autorealizare* în dependență de profil 125
Figura 3.16. Valorile medii ale grupului de motivații *profesionale* 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 Е.С. 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 ştiinţifică de specialitate, raportată la problematica motivațională, este evidențiată relația dintre nivelul de motivație și succesul învățării, sunt identificate, justificate și validate condiţiile psihopedagogice care asigură performanța în procesul de învăţare. Este evidențiată, în mod special, problema interesului pentru cunoaştere, care presupune o motivaţie intrinsecă cognitivă, o nevoie de autocunoaştere, o trebuinţă conştientizată 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.Poşţan studiază problema motivaţiei învăţării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educaţiei pe parcursul vieţii [156]; E.Staricov determină condițiile psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic [67]; N.Silistraru examinează rolul motivaţiei în procesul de predare şi învăţare a limbii române de către alolingvi [62]; A.Ciobanu-Pileţcaia stabileşte bazele ştiinţifico-teoretice ale motivaţiei pentru studierea cursului gimnazial de matematică [21]; M.Pruteanu examinează formarea motivaţiei la însuşirea 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 şi determinare reciprocă de către autorii români V.Pavelcu [51], Șt.Popenici [54], C.Fartușnic [55], Gh.Pop [53], A.Lazăr [38, 39], I.Neacşu [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 relaţiei dintre stima de sine şi orientarea motivaţională a adolescenţilor arabi din Israel – Ib.Asla [4]; examinarea motivației învățării în mediul de învățare extracurricular – N.Orion [80]; stabilirea elementelor formării motivaţiei 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 învăţării. Analiza gradului de elaborare a cercetării problematicii 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.

Reperele conceptuale ale cercetării. Cercetarea a fost realizată în baza concepțiilor, teoriilor, ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei educației, psihologiei vârstelor, 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 fată 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 introducere, 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 şi al activităţilor pe care le prestează indivizii, în funcţie de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relaţii funcţionale. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acţiune sau alta. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcţionare şi susţinere 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 şi funcţionale, susceptibile să ofere o mai mare putere de predicţie a performanţelor. *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 prelungește 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 MOTIVAŢIEI: 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 motivaţiei

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 conştientizați 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, direcţie şi susţinere 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 şi transferată prin învăţare şi educaţie în achiziţie 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 motivaţie R.K. Atkinson [132] desemnează influenţele imediate ale direcţiei, vigorii şi persistenţei unei acţiuni, iar V.H.Vroom [126, 127] defineşte motivaţia ca un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară. Prin caracterul ei propulsator şi tensional, motivaţia reaşează, amplifică şi sedimentează viața psihică a individului.

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

- scop precis, clar şi măsurabil, fiind foarte important, într-o situaţie de viaţă;
- înțelegerea clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv;
- voinţă fermă şi matură;
- credința că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul;
- convingerea că reuşita depinde de propriile acţiuni;
- dispoziţie pentru acţiune şi 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 motivaţia este „motorul acţiunii”. De menționat că motivaţia indică atât aspectul dinamic şi direcţional al comportamentului, cât şi cel cognitiv, valoric şi normativ-responsabil. Or, afirmă M.Zlate, motivația nu se reduce doar la o cantitate de energie. Grație funcţiilor cognitive, ea devine un mecanism cognitiv dinamic care orientează acţiunea spre scopuri definite [71].

În context, P. Golu constată că, pe măsura satisfacerii stării de motivaţie, semnalele de conţinut se diminuează în intensitate până la dispariţie, latura dinamică se converteşte energetic,

iar locul energiei negative de tensiune-încordare este preluat de energia pozitivă de satisfacţie, saturaţie, 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 *motivaţie* și *motiv*. Spre deosebire de motivaţie, motivul este o însuşire constantă a personalităţii, un stimulent intern de a efectua anumite acţiuni. Și în opinia savanților A.Cosmovici și L.Iacob motivul este acel fenomen psihic cu rol esenţial în declanşarea, orientarea şi modificarea conduitei; el este o cauză principială a conduitei umane [22].

Specialiştii identifică mai multe tipuri de motive: individuale şi sociale, inferioare şi superioare, minore și majore, egoiste și altruiste care acţionează interdependent, formează adevărate reţele 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 acţiuni concrete, are un șir de caracteristici [29]. *Conţinutul,* care se identifică pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valenţelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. *Intensitatea,* care exprimă încărcătura energetică a motivului şi se concretizează în forţa lui de presiune asupra mecanismelor de decizie şi de execuţie. *Duratai,* care exprimă timpul de menţinere a motivului în stare activă dominantă. *Nivelul de integrare,* care se referă la posibilitatea de identificare şi de exprimare verbală a motivului.

Din cele analizate se poate observa că, spre deosebire de trebuinţă, care întotdeauna reuşeşte să declanşeze o acţiune, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, de refacere a echilibrului perturbat. În acest context, motivul reprezintă mobilul care declanşează, susţine energetic, orientează acţiunea și un anumit comportament. Deci, motivul are două dimensiuni: dimensiunea energizantă și dimensiunea orientativă, care se susţin 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.* Trebuinţele reprezintă structuri motivaţionale fundamentale, bazale ale personalităţii. În opinia savanților, trebuinţa este o stare provocată de o diferenţă între ceea ce este necesar subiectului şi ceea ce posedă el în prezent [53, 79, 105, 109, 136, 137].

Trebuinţele sunt caracterizate prin necesitate, care are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligaţie socială. Nesatisfacerea trebuințelor o perioadă îndelungată pune în pericol existenţa fizică şi psihică a individului [67, 95, 142].Totodată, menţionăm că există diverse tipuri de trebuinţe.

În funcţie de geneza şi de conţinutul trebuințelor, cunoaștem:

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

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

- trebuinţele de deficit (de siguranţă, de iubire, de stimă) vizează bunăstarea fiziologică/ fizică a individului; aceste trebuinţe fiind satisfăcute, motivaţia persoanei diminuează;
- trebuinţele de dezvoltare (de cunoaştere, înţelegere, apreciere) vizează bunăstarea psihologică/ spirituală a individului; aceste trebuinţe fiind satisfăcute, motivaţia persoanei nu diminuează.

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

Modul în care satisfacem trebuinţele variază pe parcursul vieţii în funcţie de diverşi factori, ca: educaţia, autoeducaţia, cursul dezvoltării personale, experienţele prin care trece subiectul pe parcursul vieții, perspectiva și mediul de viaţă etc. Cunoaşterea tipului de trebuinţe contribuie la explicarea comportamentelor persoanei.

Interesul reprezintă un factor motivaţional important pentru activitatea umană. Interesele

sunt structuri motivaţionale complexe; în structura lor psihică intră elemente cognitive, afective, volitive. Interesele, ca orientare spre activitate, presupun existenţa unor cunoştinţe, a activismului mintal, care direcţionează persoana spre acţiune, control, implicând hotărâre şi perseverenţă.

În opinia lui P.Golu, interesele se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuinţele. Ca urmare, remarcă autorul, satisfacerea unui interes devine mai puţin imperativă decât satisfacerea unei trebuinţe. Apariţia şi formarea interesului precede formarea trebuinţei: trebuinţa se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă, printr-o puternică integrare şi consolidare în profilul motivaţional al personalităţii [29].

Interesele pot fi clasificate ca fiind generale şi personale, pozitive şi negative, profesionale şi extraprofesionale, materiale şi spirituale, imediate şi 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 situaţii, acţiuni, alianţe și sunt marcate de utilitate [45, 70, 97, 105, 118.].

Convingerea reprezintă sistemul trebuinţelor conştientizate ale subiectului, care îl orientează să acționeze în concordanţă cu principiile şi concepţiile sale; este o idee implantată în structura personalităţii, puternic trăită afectiv. Nu orice idee este o convingere, ci doar cea care constituie pentru individ o valoare. Prin aceste idei-valoare individul stabileşte ceea ce este valabil și necesar, distinge între bine şi rău, autentic şi fals, adecvat şi inadecvat în dezvoltarea vieţii sale [29]. Or, convingerile îşi au rădăcinile adânc înfipte în afectivitatea şi pasiunile individului, constituind structuri motivaţionale complexe şi decisive pentru viaţa individului, pentru relaţiile lui cu lumea şi cu sine însuşi, pentru creşterea lui spirituală, pentru dezvoltarea personalităţii [136].

Raportându-se la conceptele de *aspirație, tendinţă şi ideal,* P. Popescu-Neveanu defineşte *aspiraţia* ca fiind o năzuinţă, o structură motivațional finalistă, *tendinţa* – ca fiind o structură focalizată valoric, cu aspect de proiectare şi *idealul* – ca o structură care exercită un rol de orientare a conduitei și a activităţi persoanei spre un anumit viitor [49].

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

În abordările psihosociale, motivația este examinată preponderent în contextul fenomenului disonanţei 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.

Relevanţa disonanţei cognitive pentru educaţie se referă la aplicarea acestei teorii în situaţia în care elevii primesc feedback-uri neplăcute asupra performanţelor 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 cognivă, 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-şi explice nota prin faptul că întrebările nu au fost destul de clare, a fost prea cald în clasă şi nu te puteai concentra etc. Toate aceste scuze sunt orientate spre a evita inconsistenţa a două idei, care pot crea un anumit sentiment de disconfort: sunt elev bun, dar am fost nepregătit la această temă şi aceasta este greşeala mea.

Abordarea educațională a fenomenului motivațional prezintă interes din perspectiva raportului *școală-motivaţie-învăţare*.

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 învățarii 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 școala 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 determinanților 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 toatepunctele 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, definitivează 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 motivații 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 motivaţionale 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 motivaţionale 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.

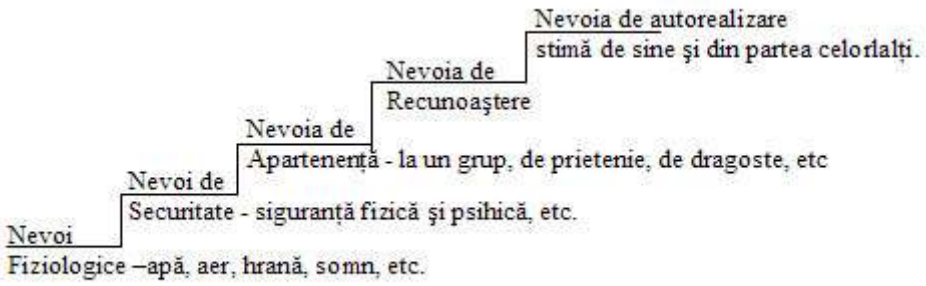

Fig.1.1. Teoria ierarhizării nevoilor (A.Maslow)

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

Teoria ERG a lui Aldelfer

Teoria ERG a fost elaborată de C.Alderfer [147] şi a rezultat în urma prelucrării piramidei lui A. Maslow. În explicarea comportamentului uman, teoria utilizează un set redus de trebuinţe, şi 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 depăşirea rigidităţii piramidei lui A.Maslow, arătând că o persoană poate, de exemplu, să fie preocupată de autorealizare, deşi o parte din trebuinţele anterioare nu sunt satisfăcute, sau că toate cele trei categorii pot acţiona în acelaşi timp.

Teoria bifactorială a lui Herzberg

Teoria bifactorială a fost elaborată de F.Herzberg [150], care a studiat satisfacţia şi insatisfacţia în muncă, trecând în revistă situaţiile în care lucrătorii s-au simţit bine/ rău în raport cu munca lor și a evidenţiat două categorii de factori (Figura 1.2.).

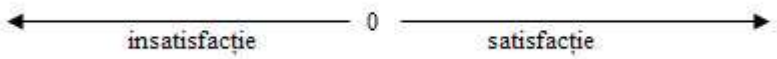

Fig.1.2. Teoria bifactorială (F.Herzberg)

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. Aceşti factori motivaţionali sunt asociaţi cu satisfacţia, ca de exemplu: realizările personale, recunoaşterea, responsabilitatea, posibilităţile 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. Aceşti factori motivaţionali sunt asociaţi cu insatisfacţia, cum ar fi supravegherea la locul de muncă, relaţiile interpersonale, securitatea muncii, administrarea şi politica instituţiei. 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 stisfacției personale. Prin cele două categorii de factori teoria lui F. Herzberg arată ce anume motivează oamenii. Teoria a fost ulterior depăşită, prin susţinerea ideii unui "continuum motivaţional", în sensul că orice element al muncii are capacitatea de a genera atât satisfacţie, cât şi insatisfacţie în muncă.

Teoria X/ Y a lui McGregor

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

Teoria X porneşte de la premisa că muncitorilor le displace munca şi de aceea ei vor munci efectiv numai într-un mediu puternic controlat. Această teorie se bazează pe ideea că viziunea managerilor asupra fiinţei umane îi determină să presupună că trebuie să-şi controleze, să-şi constrângă angajaţii, în vederea motivării acestora. Aceste acţiuni 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 porneşte de la premisa că lucrătorii acceptă responsabilităţile şi muncesc pentru atingerea scopurilor organizaţiei, dacă astfel îşi ating şi scopuri personale. Astfel, opusă teoriei X, teoriaY se bazează pe ideea că oamenii consideră munca o parte importantă a vieţii, acceptă bucuroşi responsabilităţile, dau dovadă de inventivitate şi creativitate, au potenţial care îi ajută în atingerea obiectivelor instituției.

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

Teorii motivaţionale 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 dorinţa de a excela, de a atinge anumite standarde în vederea reuşitei. Ea este reflectată în dispoziția stimulatoare 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 dorinţa de a stabili, menține sau restabili o relație emoțională pozitivă. Ea este reflectată în dorinţa de prietenie şi relații interpersonale apropiate.
- În cele din urmă, nevoia de putere este definită ca dorinţa de a-i influența pe alții, de a avea un impact asupra oamenilor și a evenimentelor. Ea este reflectată în dorinţa de a-i determina pe alţii să se comporte într-un anumit mod, mod în care, de altfel, nu s-ar fi comportat.

Autorul susţine faptul că nivelul de aspiraţii este cel care orientează comportamentul, nivelul de aspiraţii exprimând acele nevoi de succes care variază de la o persoană la alta şi care sunt determinate de performanţele obţinute anterior.

Teoria echităţii a lui Adams

Teoria echităţii, 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 porneşte de la premisa că oamenii sunt motivaţi de atingerea şi menţinerea unui sens al echităţii. Conform acestei teorii, oamenii fac o comparaţie între efortul pe care îl depun (educaţie, calificare, abilităţi, experienţă, timpul lucrat în organizaţie etc.) şi compensarea pe care o primesc (salariu, beneficii, recunoaşteri, promovări).

Au fost identificate patru tipuri de comparații:

- cu o situaţie anterioară în cadrul aceleiaşi organizaţii;
- cu o situaţie anterioară în afara organizaţiei;
- cu o persoană sau grup de persoane din interiorul organizaţiei;
- cu o persoană sau grup de persoane din afara organizaţiei.

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

- modificarea efortului propriu;
- modificarea rezultatelor;
- distorsiunea percepţiei faţă de sine;
- abandonarea domeniului etc.

Teoria echităţii arată că indivizii sunt preocupaţi nu doar de nivelul propriei recompense, ci şi de recompensa pe care o primesc alţii.

Teoria performanţelor aşteptate a lui Vroom

Teoria performanţelor aşteptate este atribuită lui V.Vroom [126, 127], care susţine că motivaţia depinde de raportul dintre măsura doleanţelor proprii ale omului şi măsura aşteptărilor de a realiza aceste doleanţe. Figura 1.3. reprezintă schema de acţiune din cadrul teoriei lui V.Vroom.

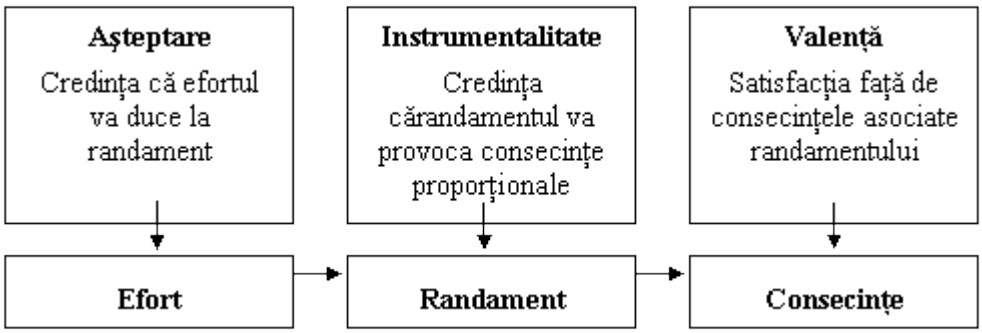

Fig.1.3. Schema de acţiune din cadrul teoriei lui V.Vroom

Relaţia dintre comportament şi rezultatele dorite este afectată de:

- factori individuali: nevoi, calificare, abilităţi, experienţă;
- factori organizaţionali: sistemul de recompense, performanţe scontate, organizarea controlului în instituţie.

Relaţia comportament-rezultate este caracterizată de:

- aşteptarea, care se referă la şansa de a atinge performanţe prin munca depusă;
- performanţa-recompensa, care se referă la aşteptările privind recompensele dorite;
- valenţa, care reflectă valoarea pozitivă/negativă atribuită rezultatelor aşteptate.

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

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

Teoria întăririi/ consolidării a lui Skinner

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

există problema consolidării.

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

Există mai multe forme de întărire/ consolidare:

- Consolidarea pozitivă – formă eficientă de întărire a comportamentul dorit prin acordarea recompenselor (laude, salariu, facilităţi, premieri).
- Consolidarea negativă – formă de întărire a comportamentul dorit prin evitarea unei sarcini sau situaţii.
- Sancţiunea – consecinţă nedorită care rezultă dintr-un comportament nedorit (concedieri, sancţionări băneşti etc.).
- Extincţia (dispariţia, stingerea) – formă de consolidare bazată pe ideea că un anumit comportament va dispărea dacă va fi ignorat.

Eficienţa consolidării depinde de tipul şi momentul aplicării sale. Fiecare dintre cele patru tipuri este potrivit pentru anumite situaţii.

Modelul integrativ al motivaţiei

Eterogenitatea teoriilor şi modelor motivaţionale a făcut ca diferiţi cercetători să încerce integrarea acestora într-un model complet şi funcţional cu posibilitatea validării sale în practica managerială. Savanţii au construit un model (Figura 1.4.) care integrează atitudinile, motivaţia, performanţa, combinând, astfel, teoria nevoilor, teoria aşteptărilor, teoria obiectivelor şi legătura inversă dată de consolidare [151].

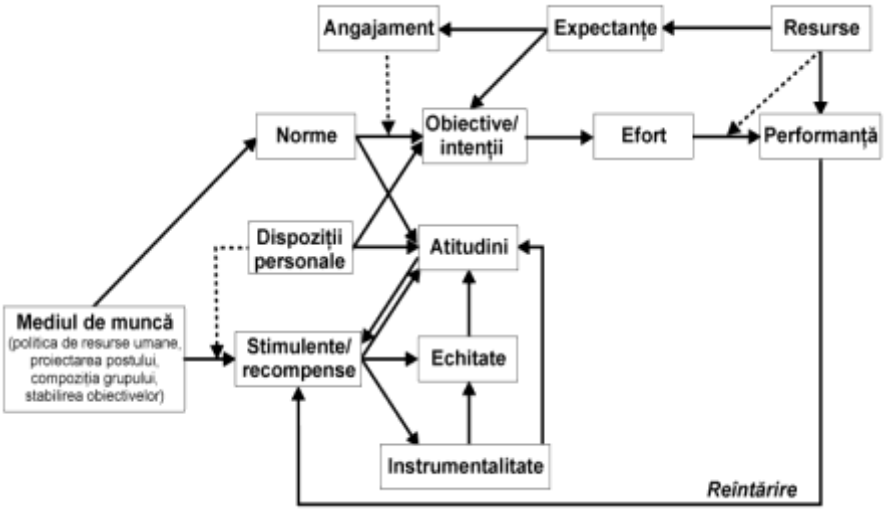

Fig.1.4. Modelul integrativ al motivaţiei

(A.Maslow, C.Alderfer, F.Herzberg, V.Vroom)

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

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

Stimulentele reflectă expectanţele și stimulările muncii pentru satisfacerea nevoilor personale.

Atitudinile angajaţilor indică funcţia de activare a comportamentului.

Obiectivele reprezintă rezultatul spre care este direcţionat un anumit comportament.

Echitatea se referă la echilibrul dintre performanţă şi recompensă perceput de către angajat.

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

Toate elementele modelului, integrând principalele modele motivaționale analizate mai sus, determină *performanţa* la locul de muncă: mediul de muncă determină modalităţile de stimulare a angajaţilor care pot fi influențate de dispoziţiile personale; stimulentele influenţează percepţia de echitate şi instrumentalitatea având legătură reciprocă cu atitudinile; rezultanta modelului – performanţa – 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, operaţionalizare, eficienţă. Legată de învăţământul programat, această teorie apare ca o întreprindere de raţionalizare a actului educativ în întregime. Sursa principală a teoriei obiectivelor rezidă în conturarea progresivă în Statele Unite, la începutul secolului XX, a noţiunii de obiectiv pedagogic. În timp ce printre psihologi se impune behaviorismul, în domeniul pedagogic se dezvoltă un curent de idei care vizează obiectivele educaţiei. Contextul ideologic, dominat de ideile de raţionalizare, de standardizare, de conducere, de utilitarism în educaţie, a influenţat specialiştii în curriculum, care au instituit o reformă vastă a programelor în învăţământ, aplicând concepţiile teoretice de elaborare ştiinţifică a programelor de studii. Caracterul novator al acestor programe consta în faptul că erau construite pe baza obiectivelor pedagogice şi nu pe cea a conţinuturilor. Obiectivele erau numeroase, precise şi formulate în termeni de activităţi observabile [52].

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

Construirea unei secvenţe prin obiective (integrând obiectivele generale, intermediare, operaţionale) devenea un fel de metodologie care avea ea însă şi coerenţa sa. Era o modalitate de a stabili pregătirea unui curs sau secvenţe de formare cu o raţionalitate neobişnuită, în contrast cu practicile aproximative. Efectele modalităţii de pregătire a secvenţei de formare, metodică și sistematică, par a fi mai importante pentru formatori decât pentru cei formaţi. Această pregătire raţională constituie o încercare, în primul rând, pentru formator. Are el într-adevăr ”idei clare”? Ştie el precis ce trebuie de luat în considerare şi ce vrea să garanteze persoanelor în formare? Căutarea coerenţei între ceea ce se vizează ca rezultat, eşalonarea etapelor, identificarea mijloacelor adaptate, propunerea modalităţilor de evaluare corespunzătoare nu sunt, bineînţeles, în plan de idei o noutate în pedagogie, însă ele devin o inovaţie efectivă când sunt puse în funcţie în practicile de formare [52].

Pedagogia obiectivelor relaţionează strâns cu evaluarea. În măsura în care gândirea prin obiective a influenţat organizarea învăţământului, instaurând noi exigenţe de rigoare, ea a transformat, într-un anumit mod, problematica de evaluare. Istoriceşte, 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 matrioşcă rusească) identificarea obiectivelor care trebuie realizate. Primatul este dat comportamentului observabil şi, 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. Alţii, din contra, au conservat noţiunea de observabilitate ca exigenţă de evaluare şi au continuat cercetările referindu-se la indicatori sau criterii măsurabile. Această evaluare face posibilă trecerea de la concepţiile behavioriste la luarea în considerare a propunerilor psihologiei cognitiviste, trecere pe care mulţi utilizatori de obiective nu au realizat-o.

Centrându-se pe persoana în formare, obiectivele pedagogice facilitează evaluarea ei. Evaluarea iniţială, formativă, sumativă permite a redefini globalitatea activităţii de evaluare şi interdependenţele între diferitele momente unde se aplică. Pe de altă parte, obiectivele pedagogice subliniază principiul conform căruia la sfârşitul formării s-ar putea evalua doar ceea ce a fost clar enunţat. Ele asigură probelor finale o mai mare validitate şi pot evita atât fenomenele aleatorii, cât şi ocazia pentru cel evaluat de a se simţi interogat în ceea ce nu a fost învăţat. Or, obiectivele pedagogice schimbă practicile tradiţionale de evaluare. Numeroasele exerciţii şi probe nu mai pot fi justificate în multiplele forme de evaluare din momentul în care ele nu sunt puse în corespondenţă cu obiectivele enunţate. În pedagogia obiectivelor un ansamblu de contribuţii pornesc de la o nouă paradigmă de evaluare – evaluarea formativă. În timp ce altădată evaluarea

era concepută mai degrabă ca normativă, punând în evidenţă diferenţele 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 pulsiune. 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 naturără mâne imprecis. Prin consolidarea anumitor obiective, profesorii pot schimba motivele pentru care elevii învață, ceea ce echivalează cu schimbarea motivației lor.

Motivația ca pulsiune găsește răspunsul în cadrul teoriei tendințelor dinamice. Motivația ca pulsiune 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**
De performanță	Scop: a părea superior în ochii altora.	Scop: a evita sa pari incapabil în ochii altora.
De învățare	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 învăţare.

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, Pilletier 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. Studierea 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 incontrolabilă.

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 incontrolabile, 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, afectezăsistemul 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 ideea 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 învăţare. Autorul definește două categorii de 25 factori care afectează motivaţia de învăţare: 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 activități 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 demotivăriielevilor 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 aelevului [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 si 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 sa aibă ecouri și urmări diferite pentru cei care le practică. Or, motivaţia este considerată a fi principalul resort intern al eforturilor omului de a se perfecţiona prin învăţare.

Referindu-se la sistemul educațional, savanții afirma că, pentru a stimula dezvoltarea elevului, educaţia îi formulează noi cerinţe, care prin gradul lor de dificultate se situează în ”zona proximei dezvoltări”. Se creează astfel o contradicţie între posibilităţile de acţiune, existente la un moment dat, şi cerinţele educaţiei, iar această contradicţie este considerată a fi ”forţa motrice a dezvoltării” psihice [29].

Cele expuse mai sus subliniază faptul ca motivația este un ansamblu de forțe care direcționează comportament 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 învăţare este motivată atât intrinsec, cât si extrinsec. S-a constatat, însă, că învăţarea intrinsecă este mult mai productivă. După cum afirmă I.Neacşu, exemplul personal al profesorului, al părinţilor si al persoanelor apropiate, măiestria profesorului în a asigura lecțiilor sale o atmosferă de solicitare intelectuală și în a oferi elevilor sentimentul progresului permanent pe calea cunoaşterii unui anumit domeniu, toate acestea se pot constitui în factori pedagogici importanţi ai transformării motivaţiei extrinseci în motivaţie intrinsecă a învăţării [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 motivaţional*, care semnifică cât de puternică trebuie să fie motivaţia elevilor vizavi de activitatea de învăţare pentru ca ei să obţină performanţe superioare în realizarea sarcinilor. Care sunt consecințele unei motivări prea puternice și ce efecte poate avea o motivaţie scăzută? S-a constatat că atât motivarea prea intensă (supramotivarea), cât şi motivarea prea scăzută (submotivarea) în activitatea de învăţare conduc, de cele mai multe ori, la eşec. Prin urmare, s-a pus problema măsurii motivaţiei în activitate, a dozării acesteia în raport cu dificultăţile sarcinilor de învăţare [1, 106].

Răspunsul la o asemenea problemă se regăseşte 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 excitării sau ale stresului asupra proceselor cognitive, cum ar fi atenția, memoria, gândirea. Or,

conform acestei legi, creşterea performanţei este proporţională cu intensitatea motivaţiei numai până la un punct, după care urmează stagnarea şi chiar regresul ei. Momentul când începe declinul este dependent de complexitatea şi 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 motivaţie optimă este stimulatoare pentru obţinerea unui randament superior. Raportat la finalitatea procesului instructiv-educativ, nivelul motivaţional optim se obiectivează într-o motivare reuşită a elevilor în activitatea de studii, prin comportamente adecvate scopurilor educaţionale, în desfăşurarea unei activităţi de învăţare eficiente, în obţinerea unor performanţe ridicate în învăţare atât sub aspect cantitativ, cât şi sub aspect calitativ. Un comportament motivat nu poate fi judecat în afara relaţiei dintre posibilitate şi realitate, dintre aptitudinile elevului şi rezultatele în activitatea de învăţare. Între aceste dimensiuni este necesară prezenţa unei concordanţe. Nivelul motivaţional optim operează atât în sensul stimulării activităţii de învăţare, cât şi în sensul reducerii tensiunii energetice, în direcţia moderării sau scăderii tonusului ei, variind în funcţie de particularităţile fiecărui elev, de nivelurile de autoreglare a pulsiunilor anticipative ori de nivelurile de aspiraţii, de tipul sarcinilor de învăţare şi de alţi factori. Sub acest nivel, creşterea stimulării produce un efect de întărire, în timp ce peste acest nivel, dimpotrivă, descreşterea stimulării este acea care determină efectul de întărire [67].

Atât supramotivarea, cât şi submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învăţare. Supramotivarea, care de multe ori corelează şi cu o supraestimare, fie a capacităţilor de rezolvare, fie a dificultăţii problemelor de soluţionare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activităţii de învăţare şi chiar dereglări comportamentale. În situaţiile de submotivare se produce o slăbire a activităţii de învăţare, însoţită de stări de plictiseală, neatenţie, implicare redusă în procesul de studiere, performanţă redusă. Aceste efecte îşi au cauzele fie în persoana elevului, care îşi subestimează capacităţile, în acest caz producându-se o subutilizare a acestora, fie în factori externi, demotivanţi.

Performanţa nu este în mod automat determinată de intensitatea motivaţiei sau de semnificaţia acesteia. Favorabilă este intensitatea de nivel mediu (Figura 1.5.).

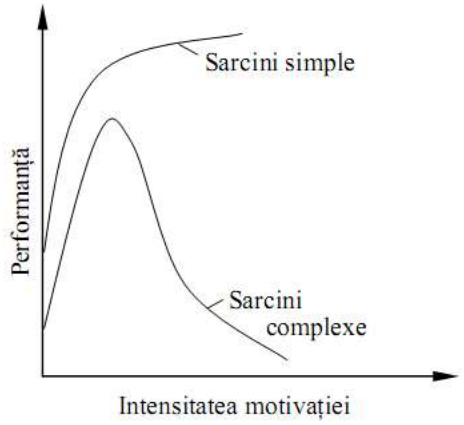

Fig.1.5. Relaţia dintre performanţă şi intensitatea motivaţiei

Astfel, aspiraţiile, motivaţia de realizare, ambiţia contribuie la sporirea eficienţei învăţării şi la soluţionarea problemelor. Totuşi, creşterea performanţelor nu este tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivaţiei. În cadrul cercetărilor s-a constatt că creşterea performanţei este proporţională cu intensitatea motivaţiei numai până la un punct, după care începe o stagnare şi chiar un declin. Motivaţia prea puternică duce la apariţia de emoţii care introduc o anumită dezorganizare ce împiedică progresul, ducând la regres. Un rol important îl au şi particularităţile 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 şi activităţilor 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 şi nu se manifestă în sine fără o anumită incitare, direcţionare şi susţinere 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 şi funcţionale, susceptibile să ofere o mai mare putere de predicţie a performanţelor. *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 motivaţional* semnifică cât de puternică trebuie să fie motivaţia elevilor pentru activitatea de învăţare pentru ca ei să obţină performanţe superioare în realizarea sarcinilor. Atât supramotivarea, cât şi submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învăţare. Supramotivarea, care de multe ori se corelează şi cu o supraestimare, fie a capacităţilor de rezolvare, fie a dificultăţii problemelor de soluţionare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activităţii de învăţare şi chiar dereglări comportamentale. În situaţiile de submotivare se produce o slăbire a activităţii de învăţare, însoţită de stări de plictiseală, neatenţie la lecţii, implicare redusă în studiu, performanţă 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 psihopegagogic de stimulare și dezvoltare a motivației învățării* la liceenii arabi din Israel.

Metodologia cercetării conține un set de metode, orientate spre realizarea obiectivelor propuse şi 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 MOTIVAŢIEI ÎNVĂŢĂRII

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 învățări 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 ca 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 sa găsească această semnificație.

Curiozitatea. Elevul simte ca vrea sa 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 ca 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 puternica.

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

2. Caracteristicile motivației extrinseci

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

Dorința de a obține o recompensă. Elevul învață pentru ca 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 ca 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 incontrolabilă 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 necontrolabila). 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**
Slabă	Acceptorii de eșec	Centrații pe succes
Puternică	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 școala. 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 aș 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 învăța 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 activități 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 directoare din schema de orientare pe care o primeau elevii. Liniile directoare 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 sa 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 apropriate 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 măsura 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 aceiași 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 motivaţional 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 limbi 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 predictori 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 măsuram 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 (corectititudinea 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 aceastei 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: naţionalitate, etnie, religie etc. Minoritatea arabă băştinaşă în Israel se diferenţiază de majoritatea evreiască prin religie, limbă, cultură, istorie, naţionalitate, teritorii de reşedinţă şi modul de viaţă. Arabii din Israel şi-au menţinut limba şi cultura, deoarece în proporţie de 90% locuiesc în sate şi oraşe separate de evrei. Cei care locuiesc în oraşe mixte sunt localizaţi, de obicei, în regiuni separate. Societatea arabă este una de tip colectiv, tradiţională, patriarhală şi autoritară. Bărbaţii sunt sursa cea mai importantă de autoritate în familie, aparţinându-le puterea de decizie. În anul 1950, arabii erau o societate tradiţională şi în mare parte analfabetă. Totuşi, în prezent, în cadrul societăţii arabe din Israel, educaţia devine o valoare. Minorităţile au acordat o mare importanţă

învăţământului pentru a avea mai multe şanse de angajare în câmpul muncii şi de a nu mai fi marginalizaţi [36].

În Israel există două sisteme educaţionale distincte: şcolile evreieşti şi cele arabe. Această divizare poate fi explicată din mai multe perspective, însă cel mai important este concentrarea cu preponderenţă a cetăţenilor arabi în teritoriile arabe, unde ei au acces la educaţie într-un mediu adecvat modului lor de viaţă, permiţându-le menţinerea tradiţiilor culturale, religioase şi lingvistice. Chiar dacă minoritatea arabă este recunoscută ca minoritate etnică în Israel, aceasta nu se bucură de o autonomie culturală şi lingvistică. Un şir de articole ştiinţifice au abordat problema educaţiei arabilor în Israel. S-a demonstrat că sistemul educaţional nu îşi îndeplineşte rolul propus. Consecinţele conturează realitatea ineficienţei exprimate la fiecare sfârşit de an şcolar, în rezultatele învăţării ierarhizate pe note şi 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, puţine cercetări reflectă această dimensiune la subiecții arabi, atât la treapta preuniversitară, cât şi 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 şi pedagogic al învăţării care afectează minoritatea băştinaşă şi efectele acestuia asupra motivaţiei studenţilor. Se menționează că minoritatea arabă se diferenţiază prin specificul său cultural, sociodemografic şi socioeconomic faţă de societatea evreiască; astfel, concluziile studiilor realizate anterior pe populaţia evreiască nu pot fi atribuite populaţiei arabe. Cercetarea realizată ne-a permis să formulăm recomandări celor implicaţi în sistemul educațional, oferind explicaţii și recomandări referitoare la fenomenul studiat: recomandări pentru managerii educaţionali, profesori şi cei implicaţi în elaborarea de politici educaţionale, precum și sugestii practice pentru specialiştii din instituţiile cu profil pedagogic. Rezultatele cercetării au relevat realitatea complexă existentă în Israel şi unicitatea contextului psihosocial şi pedagogic al învăţării în cadrul instituțiilor de învățământ unde îşi fac studiile elevii/studenții arabi care se confruntă cu un şir întreg de dificultăţi de ordin educaţional, social, cultural şi, implicit, *motivațional*, fapt ce face studierea acestei dimensiuni de o importanţă 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.).

Reperele 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.*

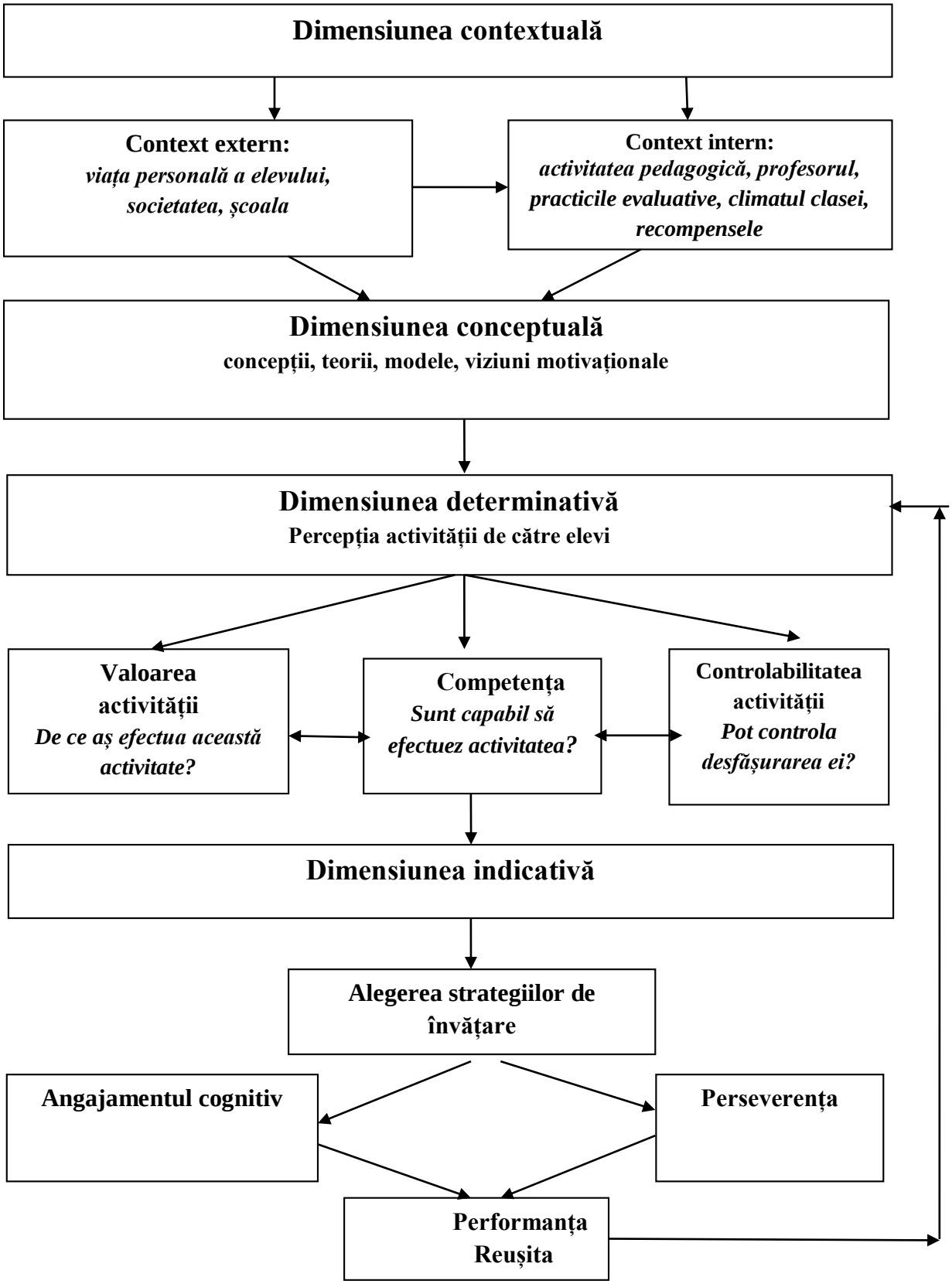

Fig.2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a motivației învățării

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.

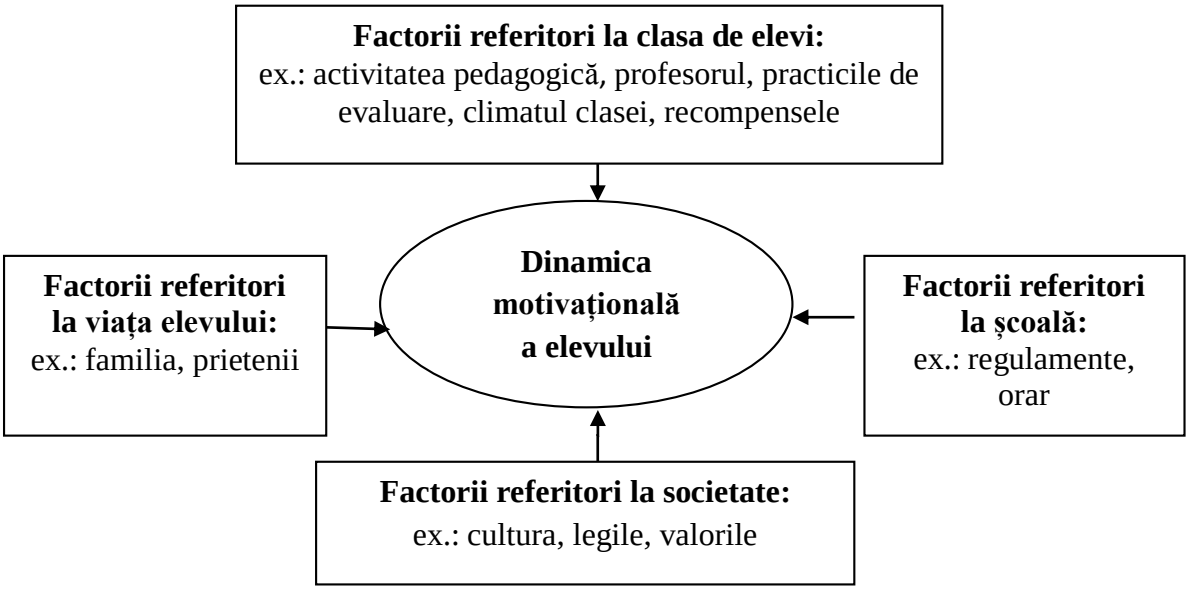

Fig.2.2. Factorii ce influențează motivația învățării

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 capabili 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 sfîrșitul monopolului cadrului didactic, dat fiind faptul că educația, în prezent, este pe potriva 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 / comportamenalistă este una dintre primele teorii ale învăţării. Pentru comportamentaliști, 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. Învăţarea 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 interacțiuni 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 profiluri 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 mintal 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 bune 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 investigațional 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: *alegerea* strategiilor de învățare: cognitive, metacognitive, afective și de gestiune a învățării; *angajamentul cognitiv* care reflectă gradul de efort mintal 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 ÎNVĂȚAȚII 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, importanță, 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**
Limba arabă			
Limba ebraică			
Algebra			
Geometria			
Fizica			
Informatica			
Biologia			
Chimia			
Istoria			
Științele sociale			
Limba engleză			
Geografia			
Obiecte opționale			

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, %
Limba arabă	70,5	0	46
Limba ebraică	35	0	13
Algebra	59	60	33
Geometria	24	60	7
Fizica	6	60	2
Informatica	6	0	28
Biologia	18	40	13
Chimia	6	40	13
Istoria	29	0	13
Ştiinţele sociale	47	0	13
Limba engleză	12	0	7
Geografia	42	0	7

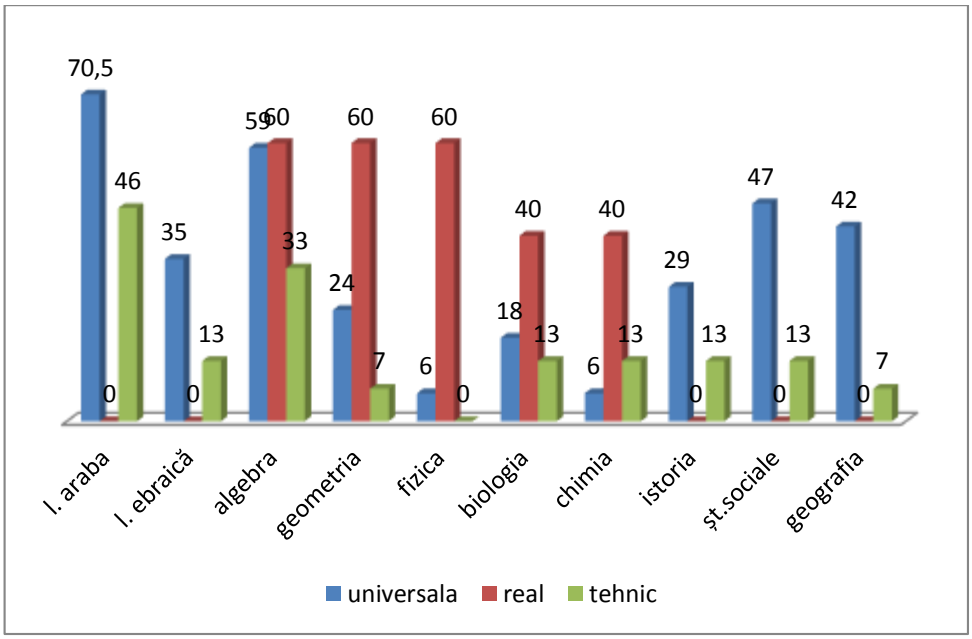

Figura 3.1. Rezultatele alegerii obiectelor academice importante pentru planul individual profesional

Conform tabelului şi 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, Ştiinţele sociale, Geografia, Geometria, Istoria, Biologia, Limba engleză) se explică prin faptul că ei încă nu şi-au determinat viitorul domeniu profesional şi, 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
Însușirea 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) şi 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%) şi obținerea cunoștințelor pentru profesie (13%).

Analiza rezultatelor ne permite să afirmăm că principalele obiective ale liceenilor, cu mici excepții, ține 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**

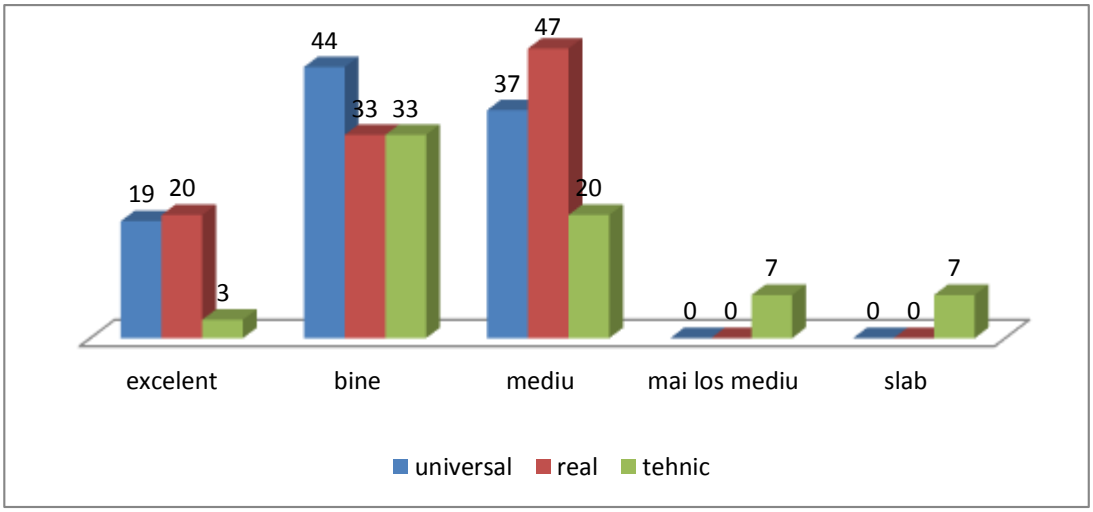

Fig.3.2. Autoaprecierea succesului școlar

Din tabelul şi figura de mai sus observăm că liceenii din clasele cu profil universal se apreciază la nivel excelent (19%), bun (44%) şi 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%) şi 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**

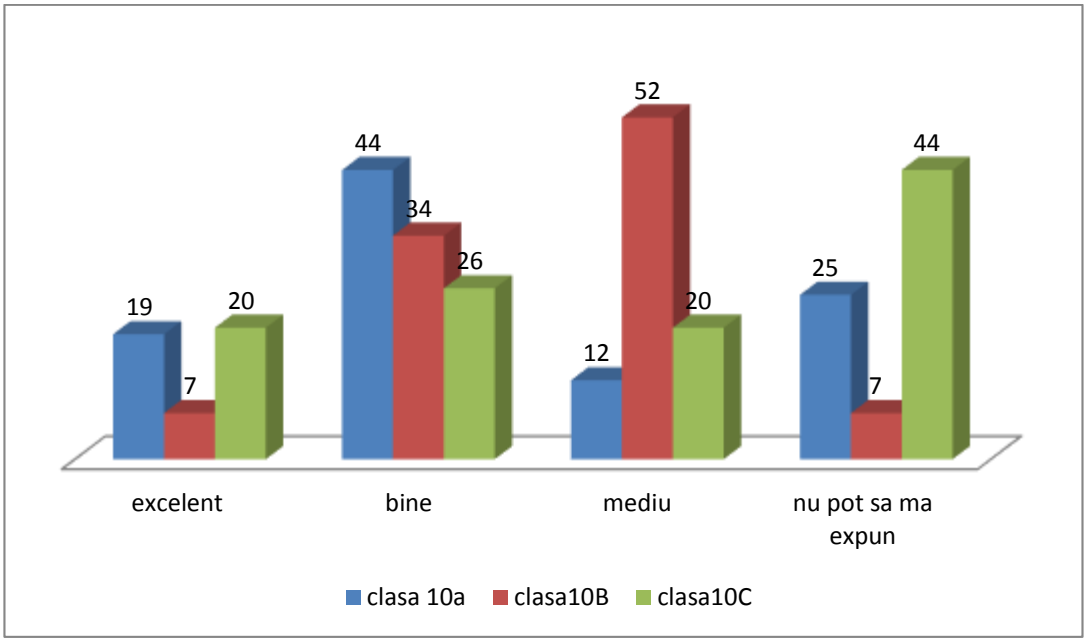

Fig.3.3. Autoaprecierea succesului școlar la obiectele opționale

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

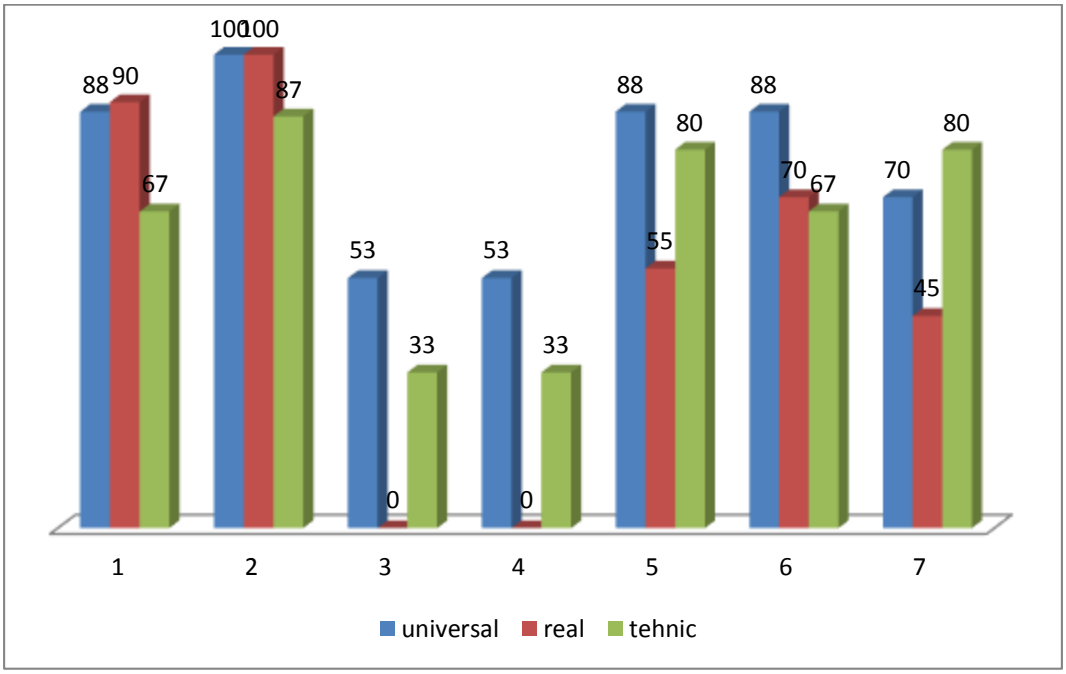

Fig.3.4. Factorii ce influențează succesul școlar

Din cele expuse mai sus putem constata că liceenii din clasele cu profil universal au evidenţiat următorii factori ce influenţează succesul şcolar: 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 profesonal (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 fată 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 5puncte. 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**

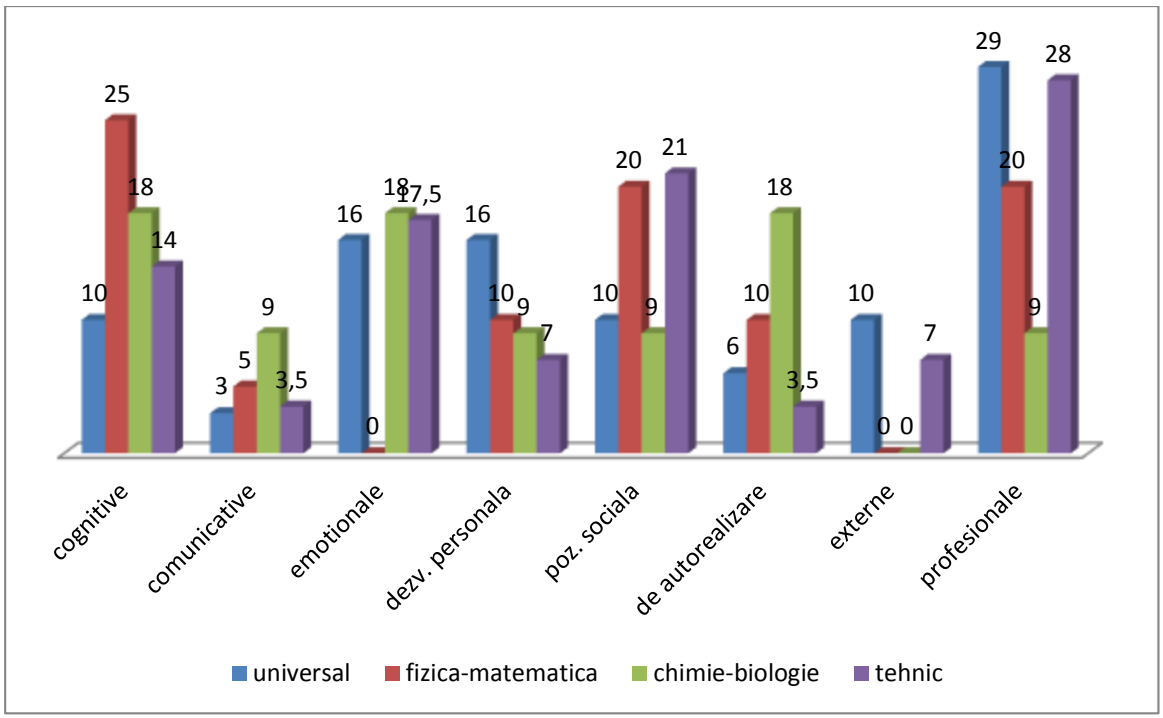

Fig.3.5. Motivele dominante ale învățării

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%) şi 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 puţin importante sunt cele emoționale (0%) şi externe (0%);
- pentru clasele cu profil real (chimie-biologie) motivele dominante sunt cele cognitive (18%), emoționale (18%) şi de realizare (18%); mai puţin 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 puţin importante sunt cele comunicative (3,5%) şi 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, şi anume – cele emoționale care presupun siguranță şi 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		

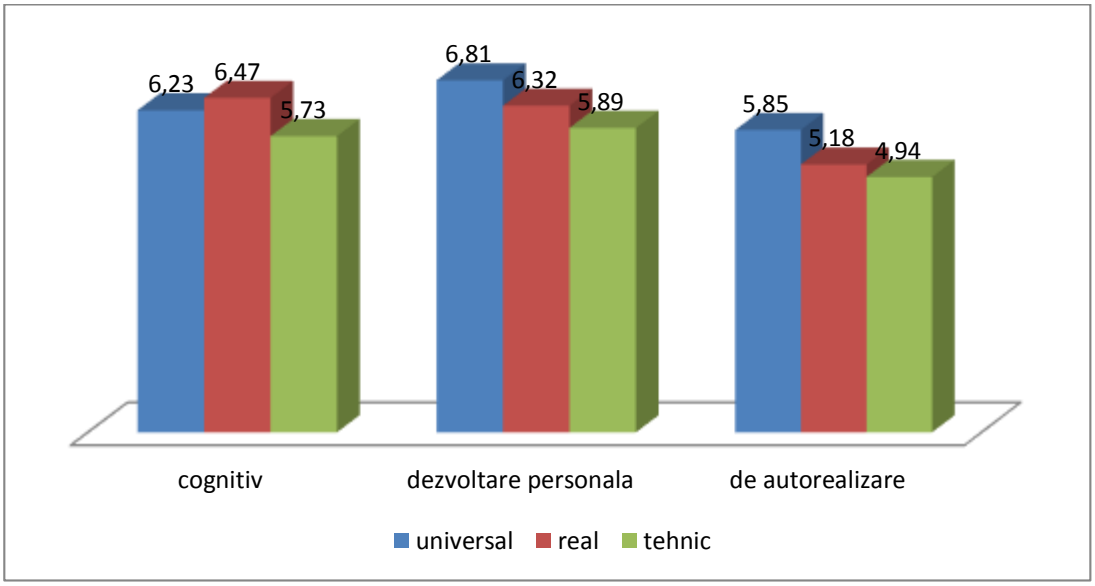

Fig.3.6. Rezultatele comparative ale valorilor medii ale motivelor dominante

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 şi 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 obţinute şi 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 intervenţiile special organizate (prin utilizarea diferitelor tehnici și strategii de motivare, prin stimulente intrinseci și extrinseci, prin strategii didactice interactive ce favorizează motivația) pot influenţa pozitiv stimularea motivației învățării, favorizând dezvoltarea abilităţilor de autoreglare emoţională şi personală, dezvoltarea elementelor-cheie ale conştiinţei de sine, eliminarea inhibiţiilor, 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 şi 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 direcţii de activitate distincte prezentate în Tabelul 3.10.

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

Cadre didactice – 3 profesori/ diriginți	În cadrul diferitor întruniri pedagogice au fost realizate activități cu tematica: • motivația învățării și succesul școlar; • strategii didactice în vederea creșterii motivației învățării.
Liceenii din clasele cu profil universal – 1	Aplicarea în practică a programului de stimulare și dezvoltare a motivației învățării.

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

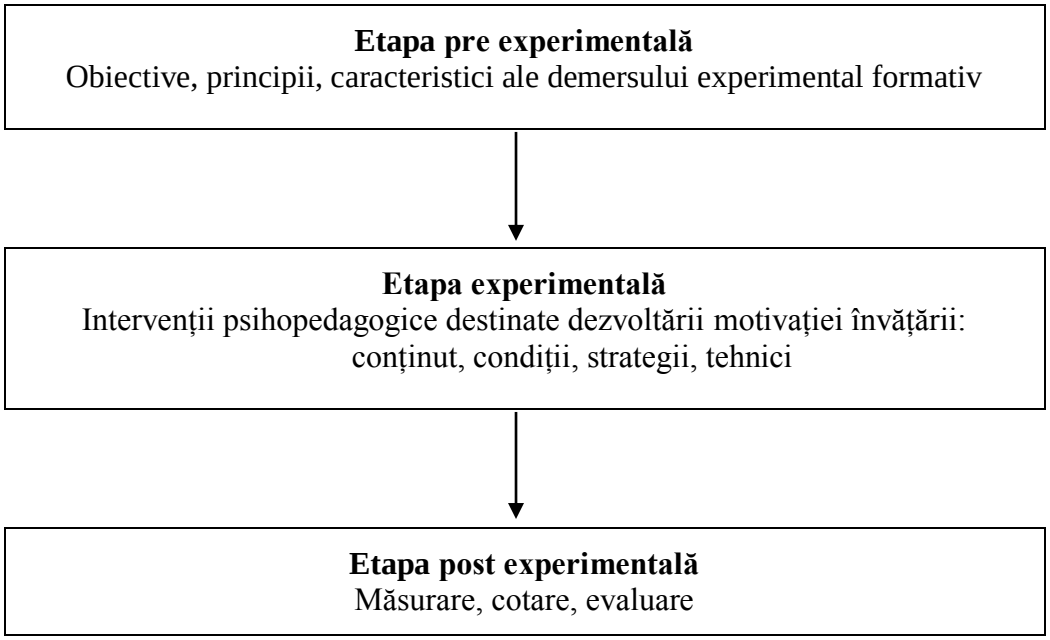

Fig.3.7. Schema demersului experimentului formativ

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

1. Antrenarea abilităţilor pentru stimularea și dezvoltarea motivației învățării: învăţarea 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, modalităţi de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluţionare a problemelor.
2. Stimularea şi optimizarea autoaprecierii şi a încrederii în sine prin crearea unui climat favorabil de comunicare şi interacţiune, în care se realizează autocunoaşterea propriilor dorinţe, nevoi şi obligaţii; identificarea şi valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoaşterea şi înlăturarea cauzelor care generează lipsa interesului față de învățare, insuccesul școlar, frustrările, prejudecăţile şi temerile personale.

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

1. *Principiul influenţei motivaţiei asupra învăţării*

Principiul influenţei motivaţiei asupra învăţării depinde de o serie de factori:

- încrederea în propriile modalități de autocontrol şi în propriul potenţial cognitiv, în posibilităţile de reuşită;
- claritatea şi consistenţa valorilor personale şi sociale acceptate şi interiorizate, a intereselor şi scopurilor asumate;
- realismul expectaţiilor personale, privitoare la succesul sau eşecul acţiunilor.

2. *Principiul învăţării active*

Acest principiu se bazează pe asumpţiile că toate activităţile de învăţare implică două tipuri principale de experienţă – *a observa şi a face* şi două modalităţi principale de dialog – *dialogul cu sine şi dialogul cu ceilalţi.* A observa ceea ce fac alţii – implică receptivitate, iar a face orice activitate de învăţare implică experienţă. Dialogul cu sine – implică autochestionarea asupra propriilor gânduri şi asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalţi – implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalţi, de a discuta.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învăţării active, se cere o combinare potrivită a componentelor acesteia: dacă liceenii îşi expun gândurile cu privire la o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuţie de grup (dialog cu alţii), discuţiile de grup vor fi mai bogate şi mai angajate. Dacă după acestea se realizează observaţia, ea va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de executarea acţiunii observate, se va înțelege mai bine ce este de făcut. Ulterior, trebuie să urmeze un nou dialog cu sine şi apoi cu alţii.

Principiul învăţării active presupune înţelegerea care semnifică mai mult decât cunoaşterea faptelor prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoştinţe procedurale, adică moduri de operare cu informaţii;
- integrarea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoştinţelor astfel încât acestea să fie uşor accesate şi aplicate.

Liceenii construiesc cunoaşterea şi înţelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc şi/ sau cred. Acest fapt este esenţial, dat fiind faptul că, indiferent de natura lor, cunoştinţele vor influenţa învăţarea academică. De multe ori, aceste elemente de „precunoaştere”, obținute în contexte informale, sunt idei rezonabile şi adecvate în diferite situaţii limitate. Dar ele pot fi aplicate şi impropriu, în circumstanţe în care nu pot funcţiona ca atare.

Liceenii formulează noile cunoştinţe prin modificarea şi rafinarea conceptelor curente şi

prin adăugarea de noi concepte la ceea ce deja cunosc. De fapt, ei îşi modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecţii spre cercetarea informaţiei, ei au posibilitatea să descopere ei înşişi un şir de alternative plauzibile şi, evident, folositoare.

Promovarea învăţării active presupune şi încurajarea parteneriatelor în învăţare. De fapt, adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi, ea este nu doar activă, ci şi interactivă. Reciprocitatea este un stimulent al învăţării: când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup, în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi conduc la formarea de competenţe.

3. *Principiul instruirii interactive*

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

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

Esența principiului instruirii interactive se bazează pe o abordare centrată pe cel ce învaţă, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoaşterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoaşterii personale, pe modul în care persoana dobândeşte cunoştinţe. Altfel spus, subiectul îşi personalizează metodele de lucru şi îşi construieşte strategii de acţiune adaptate propriei formări şi propriei personalităţi.

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

- Învăţarea este mediată de mediul social în care liceenii interacţionează unii cu alţii şi beneficiază de oportunităţile de a-şi împărtăşi şi confrunta ideile cu alţii. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc şi înţelegerea se aprofundează.
- Învăţarea eficientă necesită preluarea de către liceeni a controlului asupra propriei învăţări.
- Liceenii de succes ştiu când au nevoie de informaţii suplimentare şi când nu au înţeles ceva. Ei sunt metacognitivi, adică sunt conştienţi şi capabili de monitorizarea ideilor, gândurilor şi cunoştinţelor lor.

Realizarea principiului instruirii interactive are loc prin implementarea strategiilor de formare a motivaţiei învăţării ce se bazează şi pe construcţia personală a liceanului. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care, la rândul lor, învaţă. Altfel spus, dacă liceenii îşi construiesc cunoaşterea proprie, nu înseamnă însă

că fac acest lucru singuri, izolaţi.

4. *Principiul facilitării şi stimulării continue*

Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilităţile liceenilor de a-şi continua dezvoltarea pe cont propriu şi în afara activităţilor de intervenţie psihopedagogică. Astfel, liceanul rămâne şi în continuare cu o sarcină care va perpetua şi în afara activităţilor în grup. În scopul reducerii anxietăţii şcolare, 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 şedinţelor cu lucrul individual, se realizează mai frecvent şi mai intensiv.

5. *Principiul implicării active a liceenilor*

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

6. *Principiul utilizării diverselor metode*

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

7. *Principiul unității diagnosticării și formării*

Eficienţa intervenţiilor formative depinde de complexitatea şi profunzimea diagnosticului. Însă, rezultatele celei mai temeinice diagnosticări îşi pierd esenţa dacă nu sunt urmate de un sistem de acţiuni de influenţă psihopedagogică.

8. *Principiul experienţei „aici şi acum”*

În prim-plan sunt puse trăirea emoţiilor şi exprimarea experienţei prezente. Acest fapt contribuie la conştientizarea de către licean a propriilor percepţii, emoţii, gânduri şi trăiri. Dobândind conştiinţa propriului „Eu”, liceanul va fi capabil să fie în acord cu semnificaţiile lumii sale interioare şi exterioare şi să se perfecţioneze prin autorestructurare.

Programul de intervenţie psihopedagogică, elaborat şi realizat, are trei *caracteristici esenţiale* [68, 69].

1. Activităţile au un caracter practic. Intervenţiile psihopedagogice sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe liceeni să înţeleagă natura motivației prin intermediul diferitor activităţi practice. Programul conţine foarte puţină informaţie teoretică privind motivația. Accentul nu se pune pe memorarea de către liceeni a definiţiilor sau explicaţiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze şi să însuşească competenţe specifice, utile şi facilitatoare, pentru a fi capabili să facă faţă motivației învățării.

2. Activităţile stimulează discuţiile. Prin încurajarea discuţiilor îi facem pe liceeni să-şi împărtăşească diferite experienţe, opinii, atitudini, puncte de vedere şi soluţii. Acest proces de schimb de idei şi de experienţă reprezintă sursă esenţială pentru dezvoltarea motivației, prin sporirea încrederii în sine şi ridicarea autoaprecierii. Liceenii au posibilitatea de a constata că şi alţi liceeni se confruntă cu aceleaşi probleme, temeri, nelinişti ca şi ei.

3. Activităţile pot fi adaptate. Fiecare licean este unic – fiecare învaţă şi se comportă în mod diferit, are valori, credinţe, necesităţi și posibilități deosebite . Astfel, activităţile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toţi liceenii în dependență de profilul ales.

În experimentul formativ au fost incluşi 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 băieţi şi fete.

Intervenţiile psihopedagogice au fost realizate pe parcursul întregului an de învățământ, în cadrul orelor de dirigenție. Durata unei activităţi 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
- Prezentări - Exprimarea disponibilității de a participa la program - Discuție și dialog (empatie, acceptare, respect, încredere) - Folosirea abilităților de exprimare verbală și non-verbală	- Prezentarea liceenilor. - Crearea încrederii și spargerea barierelor. - Pregătirea liceenilor - pentru a construi o relație eficientă. - Accentuarea regulilor de muncă în echipă. - Identificarea aşteptărilor liceenilor cu privire la program. - Definirea și structurarea generală a programului dezvoltativ.	Prezentare și structurare	I
- Scala de evaluare a motivației - Discuție și dialog - Brainstorming - Rezumat - Teme	- 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

- Joc de rol - Discuție și dialog - Ghid de succes - Rezumat - Teme	- 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
- Discuție și dialog, reformularea ideilor iraționale - Rezumat - Teme	- Reformularea ideilor greșite și alogice ale liceenilor. - Identificarea și consolidarea punctelor forte ale liceenilor.	Reconstrucție	IV
- Stimularea întrebărilor - Discuție și dialog - Brainstorming - Prezentări scurte - Rezumat - Teme	- Identificarea soluțiilor propuse de liceeni. - Sprijinirea liceenilor în stabilirea obiectivelor educaționale realiste și generale.	Întrebarea de bază (planurile de viitor)	V
- Dialog și dezbatere - Brainstorming - Crearea grupurilor de discuții - Încurajarea expunerii liceenilor - Rezumat - Teme	- Stimularea liceenilor în soluționarea problemelor posibile pentru depășirea demotivării învățării.	Ce altceva?	VI
- Discuție și dialog - Desistarea - Apelarea la un comportament pozitiv - Rezumat - Teme	- 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
- Discuție și dialog. - Munca în echipă - Recompense (încurajarea și valorizarea verbală a liceenilor) - Rezumat - Teme	- 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
- Dezbatere și dialog - Scala de evaluare - Rezumat - Teme	- 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		
- Dezbatere şi 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 intervenţie psihopedagogică are o structură metodologică care corespunde obiectivelor cercetării și se constituie din trei etape.

1. Etapa de cunoaştere interpersonală şi de creare a unei atmosfere securizante include facilitarea autocunoaşterii, realizată în grupul de liceeni, stabilirea contactului şi apropierea dintre participanţi. Activităţile realizate la această etapă au oferit liceenilor posibilităţi de explorare a caracteristicilor personale şi de exersare a diferitor modalităţi de exprimare a personalităţii. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale liceenilor, s-a creat o ambianţă în care fiecare să se simtă valoros, respectat şi apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoinţă şi comunicare deschisă. La prima şedinţă formativă au fost discutate şi stabilite cu liceenii un şir de reguli care au fost respectate pe parcursul întregului program formativ:

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

2. Etapa reconstructivă a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Acest compartiment al programului este alcătuit din tehnici şi exerciţii orientate spre stimularea și dezvoltarea motivației învățării, accentul punându-se pe dezvoltare şi pe autoreglare, precum şi pe optimizarea comportamentului ce include dezvoltarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivităţii, comunicării verbale şi nonverbale, a cooperării, iniţiativei, creativităţii, spontaneităţii şi umorului, precum şi pe îmbunătăţirea capacităţilor de relaţionare şi integrare socială.

Toate acestea au fost realizate prin:

– stimularea deschiderii, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calităţi, capacităţi şi emoţii pozitive;
– extinderea sferelor şi a domeniilor de activitate de sine stătătoare şi cointeresate a

liceenilor, a formelor de comunicare, a pasiunilor şi a interacţiunilor;

- plasarea, în „câmpul luminos” al conştiinţei, a cunoştinţelor, reprezentărilor şi a experienţei ascunse; developarea potenţialului latent şi inhibat;
- îmbunătăţirea părerii individului despre sine şi despre mediul social de existenţă, valorificarea reprezentărilor, a gândirii şi a conştiinţei;
- modelarea situaţională de către liceeni; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situaţiilor şi interpretarea lor pe roluri „ca în viaţa reală”;
- stimularea şi exersarea diferită de către liceeni a modelelor de comportament, de acţiune, de reacţie;
- reidentificarea pozitivă a personalităţii ca un complex nou şi valoros de cunoştinţe despre sine, despre evenimente, necesităţi, interese şi valori;
- elaborarea unui model de sprijin interior în încercările de a depăşi obstacole şi de a obţine succes;
- lărgirea perspectivelor de manifestare etc.

3. Etapa consolidării, a totalizării şi a evaluării eficienţei programului în ansamblu este o etapă fundamentală a programului de intervenţie realizat prin modalităţile prezentate în continuare:

- consolidarea activă a deprinderilor prin transferarea şi utilizarea lor în viaţa practică a liceenilor (în situaţiile de familie, şcoală, clasă şi grup de semeni);
- discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune;
- elaborarea cât mai concisă a concluziilor finale (rezumatul);
- aprecierea activităţii grupului şi anunţarea 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 şi/sau înviorarea psihologică. Activităţile propuse la această etapă sunt scurte şi distractive. Utilizate cu entuziasm, ele permit restabilirea atenţiei, concentrarea, relaxarea şi ridicarea dispoziţiei, stabilirea contactului între liceeni, diminuarea atmosferei de monotonie. Selectate şi 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 exerciţii şi tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat şi orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervenţiilor psihologice, dar şi spre eliminarea multitudinii de reacţii emoţionale negative (frică, nelinişte, anxietate) a comportamentelor nedorite, elaborarea modelelor de comportament eficient, sigur, pozitiv, care să permită adolescentului să facă faţă sarcinilor

cotidiene, să interacţioneze adecvat cu cei din jur: profesori, semeni, părinţi în diverse situaţii.

3. Subetapa finală (7 – 10 minute) reprezintă încheierea ședinței, determinarea şi evidenţierea liniei centrale, sistematizarea şi rezumarea care se finalizează prin anunţarea încheierii activităţii şi prin propunerea temei de acasă.

4. Temele pentru acasă (7 – 10 minute) pe care liceenii le realizează în afara activităţilor. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă" au fost extrem de variate, oferind liceenilor oportunităţi de a-şi explora lumea interioară (autocunoaşterea şi autoaprecierea), relaţiile cu ceilalţi, scopurile în viaţă, prejudecăţile, neliniştile, adaptându-se necesităţilor şi situaţiilor particulare. Structura de bază a unei activităţi a fost completată, pentru fiecare temă în parte, cu un vast material specific, cu exerciţii ilustrative, cu explicaţii de rigoare a definiţiilor principale.

În cadrul programului au fost aplicate diverse *metode, strategii și tehnici* de motivare și create *condiţii* pentru activitățile de învăţare care stimulează motivaţia [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 şi 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 suplementar la necesitate.

2. *Tehnici de favorizare a motivaţiei liceenilor*

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

3. *Condiţii pentru activitățile de învăţare care stimulează motivaţia* liceenilor [160].

Astfel, condițiile care stimulează motivaţia trebuie:

- să fie semnificative, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale liceenilor;
- să fie diversificate şi integrate altor activităţi;
- să reprezinte o provocare pentru liceeni;
- să fie autentice (să ducă la o realizare/ produs/ rezultat asemănător cu ceva din viaţa reală);
- să solicite angajamentul cognitiv al liceanului;
- să-l responsabilizeze pe licean permiţându-i să facă alegeri;
- să-i permită liceanului să interacţioneze şi să colaboreze cu ceilalţi pentru atingerea unui scop comun;
- să aibă un caracter interdisciplinar;
- să formuleze cerinţele şi condiţiile în care se va desfăşura activitatea;
- să se desfăşoare 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 învăţare – *angajament cognitiv*, consacrându-le timpul necesar – *perseverenţă,* finalizând cu un rezultat – *performanţă.*

- *Angajamentul cognitiv* corespunde gradului de efort mintal depus de licean în realizarea activităţii. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învăţare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puţin angajat în plan cognitiv.
- *Perseverenţa* se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activităţii: cu cât este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp şi-îşi va spori astfel şansele de reuşită. Dimpotrivă, lipsa de motivaţie antrenează tendinţa de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimul necesar.
- *Performanţa* este, simultan, o consecinţă şi o sursă a motivaţiei, pentru că ea influenţează pozitiv percepţiile care stau la baza acesteia. Cercetările arată că un subiect motivat se angajează în activitate apelând la strategii eficiente de învăţare bazate pe comprehensiune şi stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) şi îi consacră timpul necesar (perseverenţă); acest fapt are drept consecinţă o amplificare a celor trei tipuri de percepţii (dinamică motivaţională funcţională). În contrast, subiectul demotivat recurge adesea la strategii de evitare, care îi permit să amâne sau să eludeze îndeplinirea activităţii, ceea ce coboară şi mai mult nivelul celor trei factori motivaţionali determinanţi: percepţia asupra valorii activităţii, asupra propriilor competenţe şi a controlabilităţii acţiunii (dinamică motivaţională disfuncţională).

Din cele relatate putem conchide că problemele motivației sunt foarte diverse, iar intervenţia profesorului nu se poate baza pe reţete. Or, devine necesar de adaptat liceanul la fiecare situaţie, în funcţie de particularităţile 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 obţinute la această etapă a cercetării a fost realizată în mai multe direcţii, şi anume, a fost efectuată compararea şi evidenţierea diferenţelor obţinute 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		

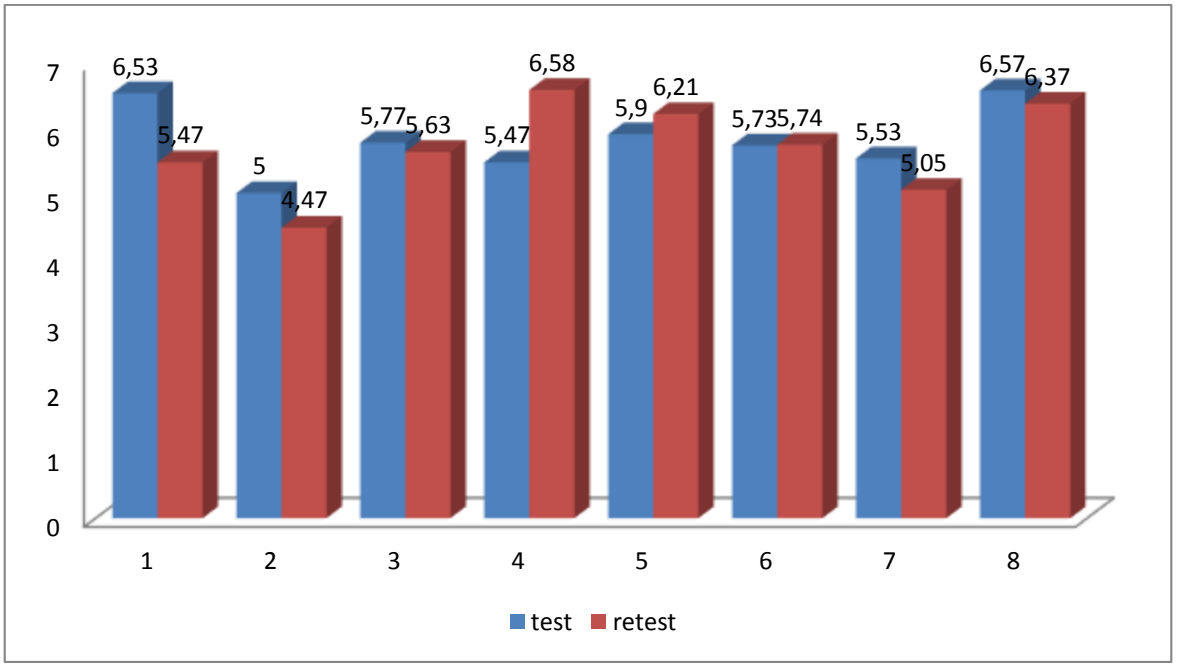

Fig.3.8. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele *cu profil universal*

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**

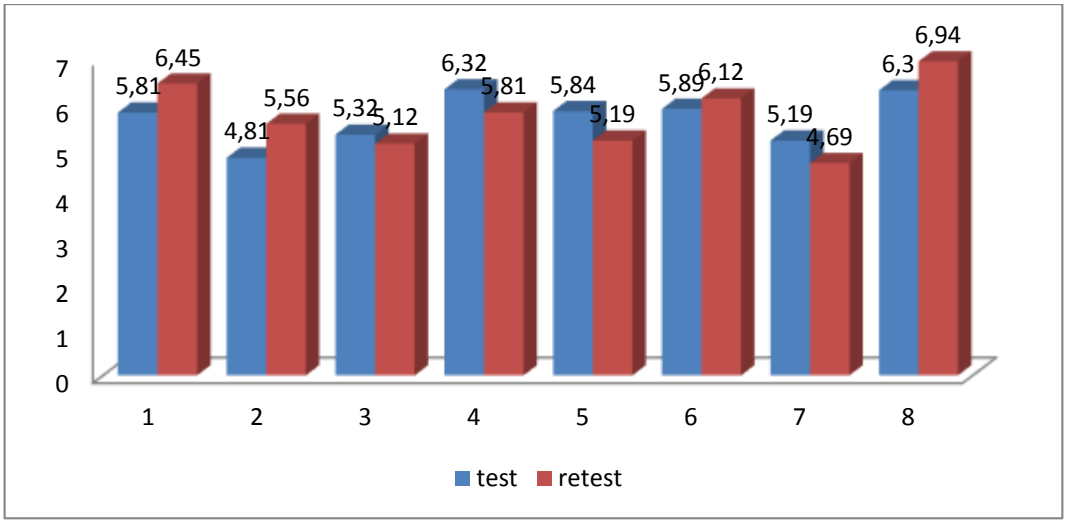

Fig.3.9. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele *cu profil real*

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**

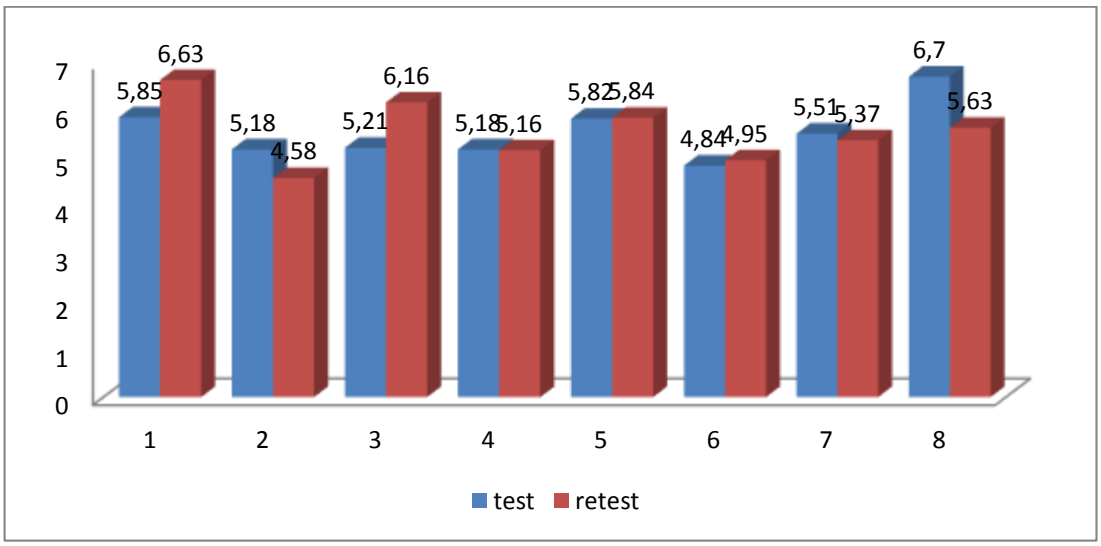

Fig.3.10. Prezentarea grafică a valorilor medii ale motivelor dominante în clasele *cu profil tehnic*

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 stricteț excesivă, dorință 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**

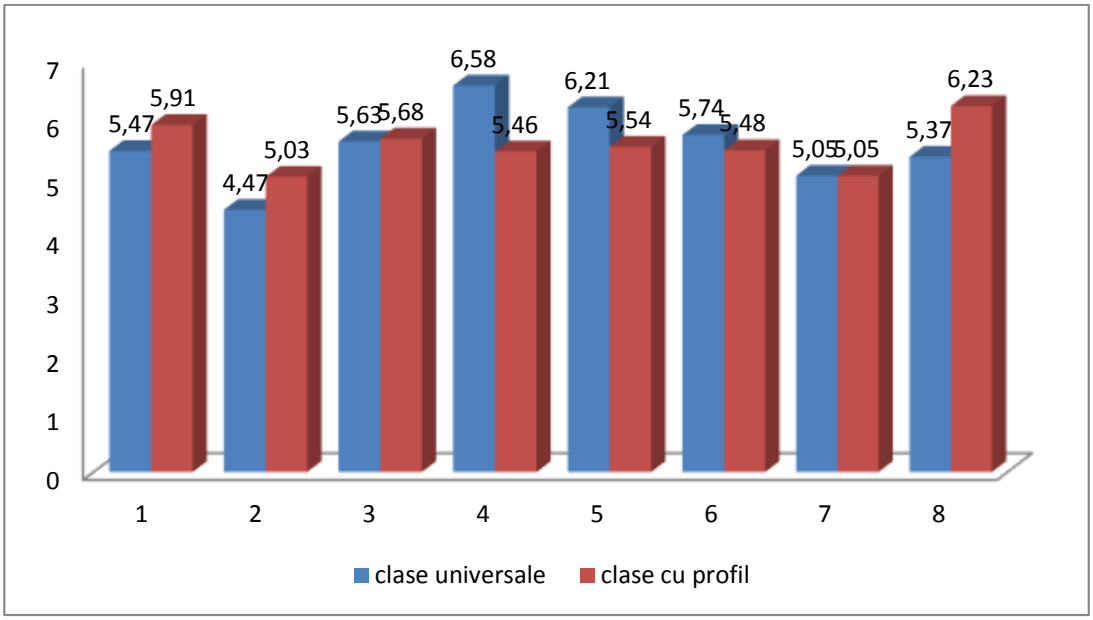

Fig.3.11. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele *universale* și *cu profil*, etapa de evaluare

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**

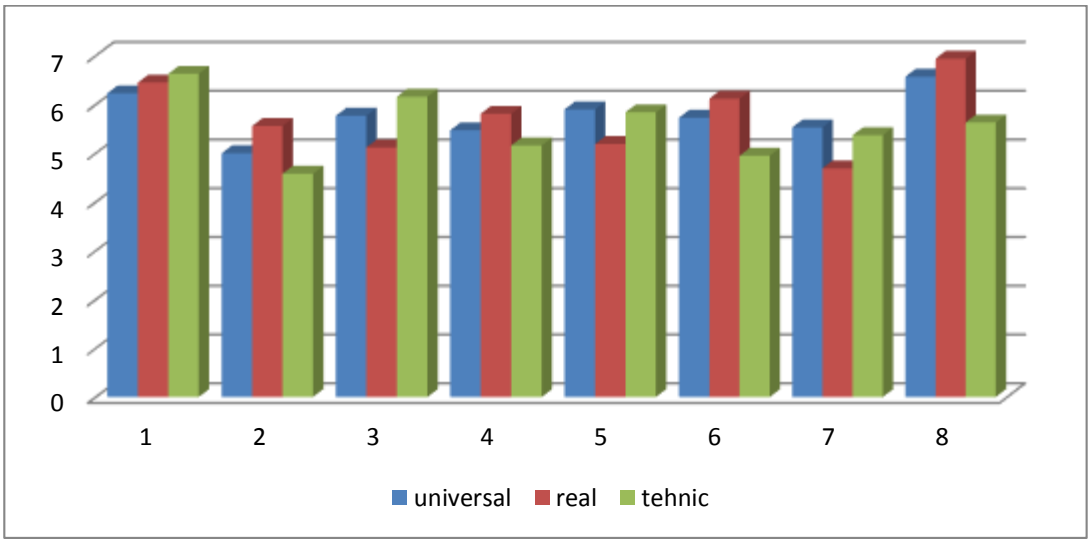

Fig.3.12. Diferențele motivelor dominante ale învățării în clasele cu profil *universal, real și tehnic*, etapa de evaluare

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.

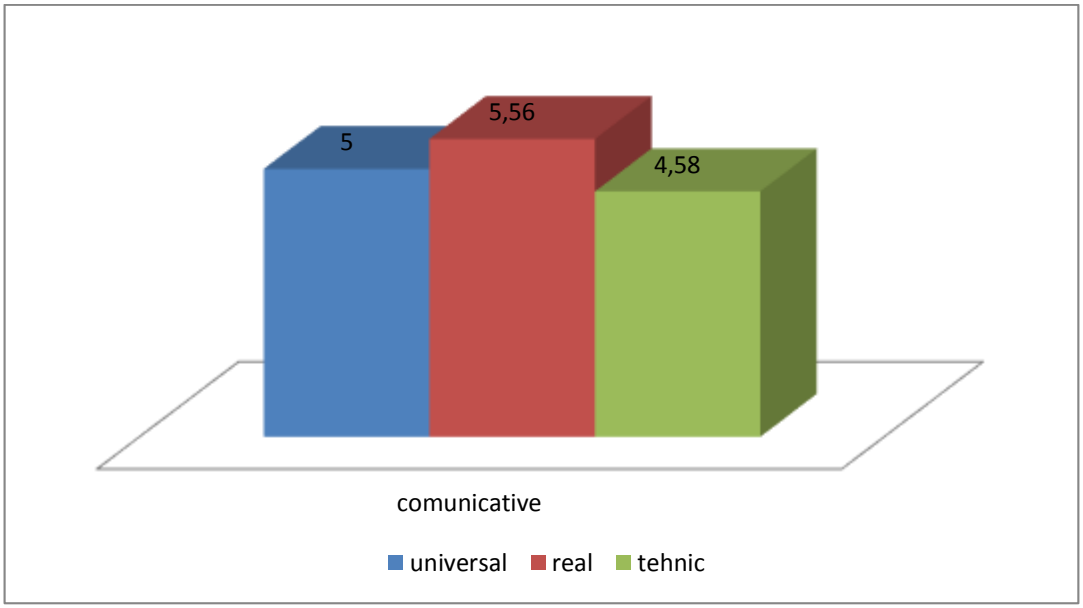

Fig.3.13. Valorile medii ale grupului de motivații *comunicative* în dependență de profil

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. Liceeni 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 reținuti, 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.

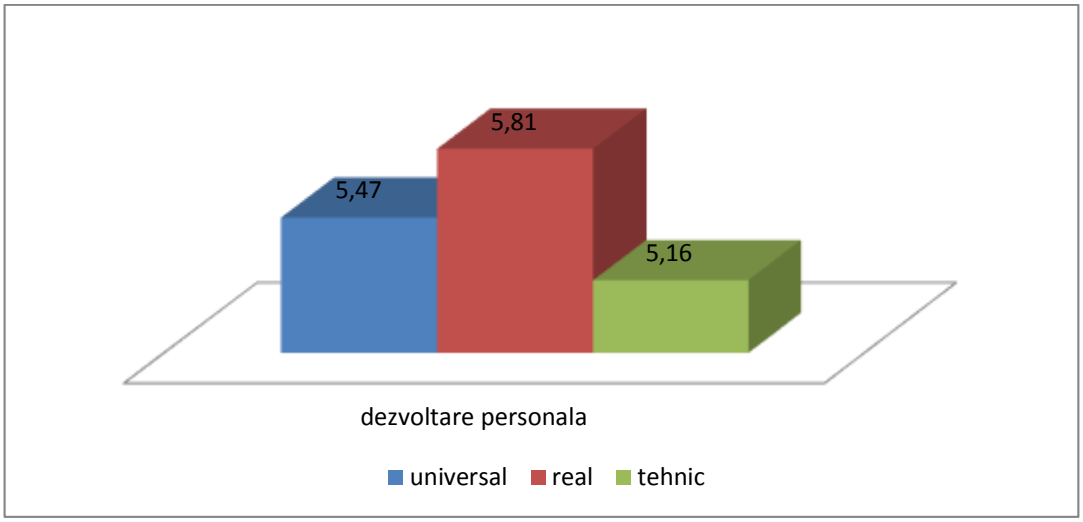

Fig.3.14. Valorile medii ale motivației *dezvoltare personală* în dependență de profil

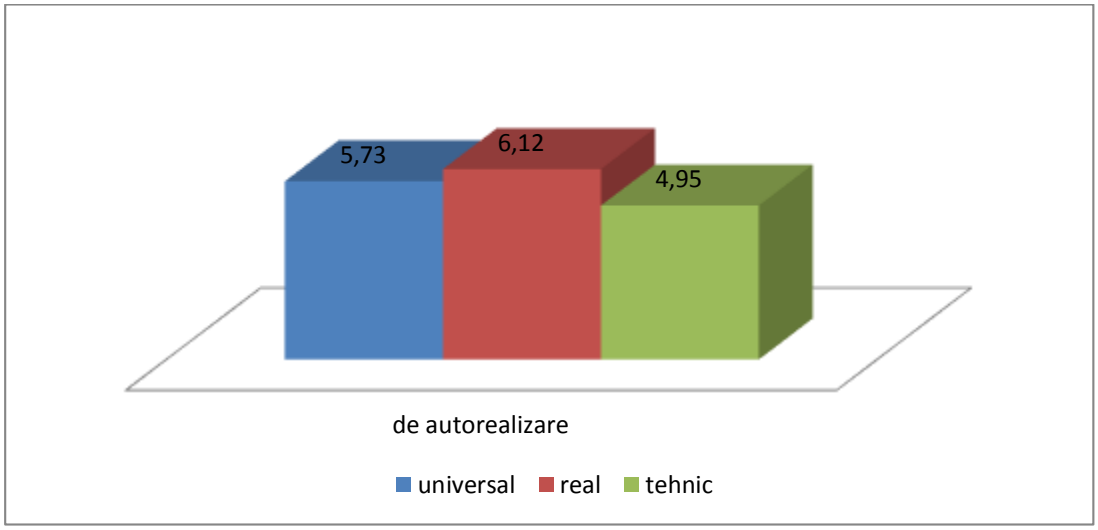

Fig.3.15. Valorile medii ale motivației *autorealizare* în dependență de profil

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.

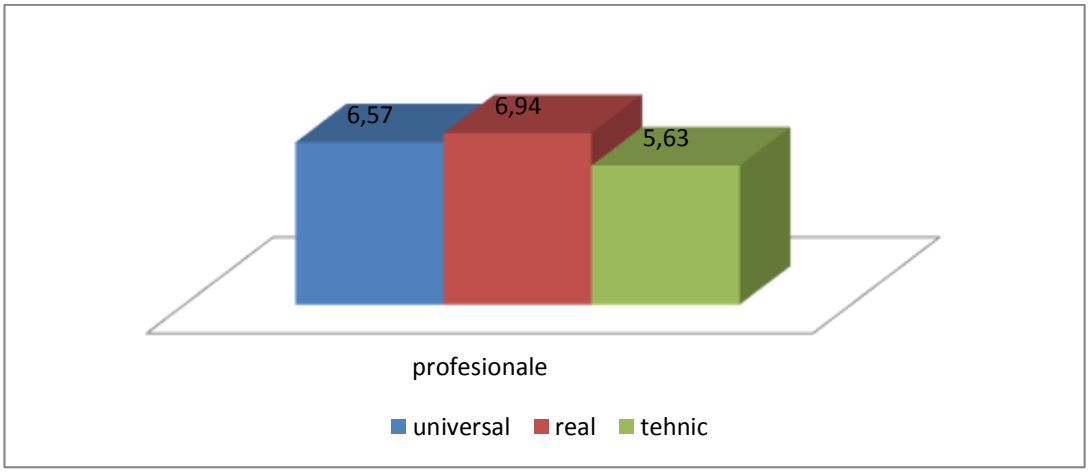

Fig.3.16. Valorile medii ale grupului de motivații *profesionale* în dependență de profil

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 superioar 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 superioar. 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, dorință 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 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 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 stimalare 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 motivaţia liceenilor este influenţată de nivelul competiţiei profesorului, de implicarea lui în activitatea didactică, de entuziasmul şi pasiunea cu care îşi face meseria, cadrul didactic trebuie să-şi analizeze propria motivaţie şi modul în care să-și desfăşoare activităţile de predare-învăţare-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 atenţie deosebită trebuie acordată elevilor slabi şi nemotivaţi, încurajându-i să lucreze. Faţă de aceştia cadrul didactic poate adopta următoarele comportamente: exprimarea încrederii în capacitatea de a reuși; acordarea atenţiei acestora ca şi elevilor buni; evitarea situaţiilor competitive cu elevii buni; excluderea observaţiilor în faţa colegilor; evitarea exprimării dispreţului atunci când ei eşuează; manifestarea interesului pentru reușitele lor.

Totodată, specificăm că problemele de motivaţie a învățării fiind extrem de diverse, intervenţia cadrului didactic nu se poate reduce la reţete, ci trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte.

Recomandări pentru liceeni:

- fixarea scopurilor realiste, în concordanţă cu propria capacitate de învăţare;
- selectarea informaţiei necesare pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă;

- utilizarea în procesul de învăţare a acelor cunoştinţe și abilităţi pe care le va putea transpune în achiziţionarea cunoștințelor și abilităților noi;
- conştientizarea a ce şi cât ştie, precum şi a ce şi cât ar trebui să ştie atunci când abordează o sarcină de învăţare;
- conştientizarea intereselor, aspiraţiilor, scopurilor şi implicarea afectivă în realizarea învăţării;
- selectarea celor mai adecvate tehnici şi metode de învăţare pentru a-şi atinge scopurile;
- recunoașterea măsurii în care conţinutul informaţional a fost înţeles şi în ce proporţie a fost asimilat;
- monitorizarea și controlul propriei activități de învățare, asigurându-i autoreglarea.

Recomandările expuse mai sus conduc la dezvoltarea abilităţilor de învăţare autonomă, independentă, autodirijată, autoreglată. Pe măsură ce liceenii dobândesc aceste abilităţi se diminuează dependenţa lor de influenţa şi controlul exercitate din exterior asupra realizării învăţării.

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 psiho-sociale 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 Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău: 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 vîrsta 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 Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău: 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 Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău: 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 şi practică educaţională ”Didactica Pro…”, Chişinău, Centrul Educaţional 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. *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, 218 p.
9. BANDURA, A. *Studenţii dotaţi şi dirijarea instruirii lor*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, 208 p.
10. BAZEL, L. *Condiţii pedagogice de formare a motivaţiei pentru studierea limbilor moderne*

în ciclul liceal: Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chişinău: USM, 2006, 26 p.

11. BAZEL, L. *Dezvoltarea motivaţiilor de învăţare a limbilor străine*. În: Revista Univers Pedagogic, 2006, nr.1, p.40-45.
12. BOCOŞ, M. *Instruire interactivă: repere pentru reflecţie şi acţiune.* Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2002, 378 p. ISBN 973-610-091-X.
13. BOGATHY, Z. *Manual de psihologia muncii şi organizaţională*. Iaşi: Polirom, 2004, 376 p. ISBN 9736815366.
14. BONCIU, C. *Instrumente manageriale psihosociologice*. Bucureşti: ALL, 2000, 216 p.
15. BONTAŞ, I. *Pedagogie.* Bucureşti: ALL Educaţional, 1994, 319 p. ISBN 973-9435-89-0.
16. BOROZAN, M. *Teoria şi metodologia dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice.* Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chişinău: UPS „I. Creangă”, 2011, 385 p.
17. CALLO, T. *Educaţia comunicării verbale*. Chişinău-Bucureşti: Litera Internaţional, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8.
18. CALOTĂ, E. *Învăţarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări şi strategii formative*. Teză de doctorat, Universitatea din Bucureşti, 2011, 227 p.
19. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. ş.a. *Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive.* Chişinău: CE PRO DIDACTICA, 2008, 204 p. ISBN 9789975976343.
20. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare: structuri, stiluri şi strategii*. Bucureşti: Aramis, 2002, 320 p.
21. CIOBANU-PILEŢCAIA, A. *Bazele ştiinţifico-teoretice ale motivaţiei studierii cursului gimnazial de matematică*: Teză de doctor în pedagogie. Chişinău, 2007, 190 p.
22. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologia şcolară.* Iaşi: Polirom, 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9.
23. COZĂRESCU, M., ŞTEFAN, L. *Psihologia educaţiei. Teorie şi aplicaţie*. Iaşi: Polirom, 2004, 168 p. ISBN 973-594-466-9.
24. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei.* Iaşi: Polirom, 2010, 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
25. CUCIUREANU, M. *Motivaţia elevilor şi învăţarea.* Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015, p.28-39.
26. CUCOŞ, C. *Pedagogie.* Iaşi: Colegium, Polirom, 2002, 464 p. SBN: 973-681-063-1.
27. DUMITRIU GH. *Condiţii psihosociale ale învăţării şcolare*: Teză de doctorat. Iaşi: Universitatea „Al.I. Cuza”, 1997, 298 p.
28. FOCŞA-SEMIONOV, S. *Învăţarea autoreglată.* Chişinău, 2010, 359 p. ISBN 978-9975-109-21-5.

29. GOLU, P. *Motivaţia un concept de bază în psihologie*. Bucureşti: Editura Didactică şi pedagogică, 2006, 128 p.
30. GORAŞ-POSTICĂ, V. *Portofoliul proiectării universitare din perspectiva calităţii şi a centrării pe student*. În: Studia Universitatis, Seria Ştiinţe ale educaţiei, 2009, nr.9(29), p.13-16. ISSN1857-2103.
31. GUILANE-NACHEZ, E. *Şansa e de partea ta! Metode şi tehnici de autocunoaştere*. Iaşi: Polirom, 2003, 296 p. ISBN 973-681-276-6.
32. GUŢU, VL. *Învăţământul centrat pe competenţe: abordare teleologică*. În: Revista Didactica Pro..., 2011, nr.1, p.2-7. ISSN 1810-6455.
33. GUŢU, Vl., SILISTRARU, N., PLATON, C. ş.a. *Teoria şi metodologia curiculumului universitar*. Chişinău: CEP USM, 2003, 234 p. ISBN 0075-70-346-1.
34. HAYES, N., ORRELL, S. *Introducere în psihologie*. Bucureşti: ALL Educaţional, 2010, 544 p. ISBN 973-571-433-7.
35. IONESCU, I., PREDA, V., BOCOŞ, M. *Tratat de didactică modernă*. Piteşti: Paralela 45, 2009, 240 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
36. JARJOURA, B. *Influenţa contextului psihosocial şi pedagogic al învăţării asupra dezvoltării motivaţiei studenţilor arabi, viitoare cadre didactice*: Autoreferat al tezei de doctor în ştiinţe pedagogice. Chişinău, 2015, 29 p.
37. JUDE, I. *Psihologie şcolară şi optim educaţional*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2002, 363 p. ISBN: 973-30-2175-X.
38. LAZAR, A., ZORGO, B. *Motivația in activitatea de învățare*. În: Sinteze de psihologie contemporana. Psihologia educației și dezvoltării. București: Editura Academiei RSR, 1983, 105 p.
39. LAZAR, A. *Motivaţia şi performanţa şcolară.* Cercetări de ştiinţe sociale ale Centrului de ştiinţe sociale. Târgu Mureş, 1998, 376 p.
40. MAMALI, C. *Balanţa motivaţională şi coevoluţie.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981, 298 p.
41. MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*. Chişinău, 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 educaţională*. Vol.2. Cluj-Napoca: ASCR, 2010, 261 p. ISBN: 978-973-7973-83-2.
44. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. Bucureşti: Editura Academiei, 1988, 216 p.

45. NEACSU, I. *Motivaţie si învăţare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, 271 p.
46. NEACŞU, I. *Metode şi tehnici de învăţare eficientă.* Bucureşti: Editura Militară, 1990, 371 p. ISBN 973-32-0131-6.
47. NEACŞU, I. *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării.* Iaşi: Polirom, 2010, 334 p. ISBN 978-973-461-798-2.
48. NECULAU, A. *Manual de psihologie şcolară*. Iaşi: Polirom, 2003, 186 p.
49. NEVEANU, P. *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Albatros, 1978, 387 p.
50. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie şcolară.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997, 485 p. ISBN 9733046833.
51. PAVELCU, V. *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1982, p.380.
52. PLATON, C. *Evaluarea calităţii în învăţământul universitar*. Chişinău, 2005, p.276. ISBN 9975-9855-0-5.
53. POP, Gh. *Motivaţie, comportament, anticipare.* În: „Determinarea şi motivarea acţiunii sociale”. Editura Academiei R.S.R., 1981, p.9-14.
54. POPENICI, Şt. *Motivaţia învăţării şi reuşita socială*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2005, 49 p.
55. POPENICI, Şt., FARTUŞNIC, C. *Motivaţia pentru învăţare*. *De ce ar trebui să le pese copiilor de ea şi ce putem face pentru asta.* Bucureşti: DPH, 2009, 143 p.
56. PRUTEANU, M. *Formarea motivaţiei la însuşirea limbajului medical de către studenţii alolingvi (în contextul curriculumului la limba română pentru învăţământul universitar)*: Teză de doctor în pedagogie. Chişinău, 2008, 157 p.
57. RADU, I. *Didactica teoriei instruirii*. Piteşti: Paralela 45, 2005, 312 p. ISBN 973-697-343-3.
58. REPIDA, T. *Problematizarea în predarea-învăţarea ştiinţelor educaţiei (cadru teoretico-aplicativ)*. În: Studia Universitatis, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, 2010, nr.5(35), p.101-105. ISSN1857-2103.
59. SADOVEI, L. *Competenţa de comunicare didactică: repere teoretice şi metodologice*. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, 172 p.
60. SAVCA, L. *Psihologia personalităţii în dezvoltare*. Chişinău, 2003, 172 p.
61. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educaţiei*. Iaşi: Polirom, 2009, 232 p.
62. SILISTRARU, N. *Rolul motivaţiei în procesul de predare şi învăţare a limbii române de către alolingvi. Încă un pas în educaţie.* Chişinău, 2002, p.26-32.

63. SLAMA-CAZACU, T. *Stratageme comunicaţionale şi manipularea*. Iaşi, 2000, 198 p. ISBN: 973-683-489-1.
64. SOCOLIUC, N. COJOCARU, V. *Formarea competenţelor pentru cadrele didactice din învăţământul universitar.* Chişinău: Cartea Moldovei, 2007, 160 p. ISBN: 978-9975-60-097-2.
65. SOLCAN, A. *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative la studenţi:* Teză de doctorat, Chişinău, 2003, 157 p.
66. STANCIU, M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universităţii, 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. ŞEVCIUC, M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la studenţii claselor primare*. Teză de doctorat. Chişinău, 1999, 163 p.
69. ŞEVCIUC, M. (coord.). *Didactica universitară: Studii şi experienţe.* Chişinău: CEP USM, 2011, 294 p. ISBN 978-997-571-100-5.
70. VINTILESCU, D. *Motivaţia învăţării şcolare*. Timişoara: Facla, 1977, 63 p.
71. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: 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 extracuricular.* Un jurnal pentru profesorii de știință și tehnologie din învățământul secundar, Haifa, 2013, 133 p. (în limba ebraică)
81. QATAMI, YOUSEF., QATAMI, NAYFEH. *Psihologia învățări.* 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 dissafected 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 forcollege 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 aprroach 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*. Universite 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 21e 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 activit.* 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 em otion, 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, JI. *Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современной технологии.* Москва: Смысл, 2000, 228 с.

Webografie

147. ALDEFER, C. *Teoria celor trei necesităţi.* Material disponibil la: www.rasfoiesccom/business/management/resurse umane (Accesat: 26.09.2015)

148. DUGLAS McGREGOR. *Teoria X şi 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: httpps://expertprogrammenegement.com (Accesat: 26.09.2015)

151. *Integrarea diferitelor teorii motivaţionale*. 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_Niemie cRyan_TRE.pdf (Accesat: 30.09.2015)

155. PATRU, C. *Motivaţia în activitatea de învăţământ*, p.1-6. https://www.academia.edu/ (Accesat: 24.07.2019)

156. POSŢAN, L. *Motivaţia învăţării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educaţiei pe parcursul vieţii.* Teză de doctor în pedagogie. Chişinău, 2006. www.cnaa.acad.md

157. *Teorii motivaţionale 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 (numiț-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 studiui_____

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.

Anexa 2

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.

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

Anexa 3

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 eşti 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 mustrările 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 străduiesă 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.

Anexa 4

Datele brute – profil universal

Nr.	*sex*	*cognitive*	*comuni-cative*	*emoțio-nale*	*dezvol-tare personală*	*poziție socială*	*autorealiz are*	*externe*	*profesi-onale*
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

Anexa 5

Datele brute – profil real

Nr.	*sex*	*cognitive*	*comuni-cative*	*emoțio-nale*	*dezvol-tare personală*	*poziție socială*	*autorealiz are*	*externe*	*profesi-onale*
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

Anexa 6

Datele brute – profil tehnic

Nr.	*sex*	*cognitive*	*comuni-cative*	*emoțio-nale*	*dezvol-tare personală*	*poziție socială*	*autorealiz are*	*externe*	*profesi-onale*
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

Anexa 7

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil universal

Obiectele academice	***Criteriile***		
	Interesant	***Important***	***Înțeles***
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

Anexa 8

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

Obiectele academice	***Criteriile***		
	Interesant	***Important***	***Înțeles***
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

Anexa 9

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

Obiectele academice	***Criteriile***		
	Interesant	***Important***	***Înțeles***
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

Anexa 10

Valorile medii ale aprecierilor liceenilor – profil tehnic

Obiectele academice	***Criteriile***		
	Interesant	***Important***	***Înțeles***
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

Anexa 11

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 învața 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 naşterii: 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 (Chișinau, 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 (Chișinau, Moldova)
2003-2007 –	Studii de licență în psihologie, Facultatea de Istorie și Psihologie, Catedra Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova (Chișinau, 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 ştiinţifice: ***în reviste din Registrul Naţional al revistelor de profil, cu indicarea categoriei***

1. ASLA, Ibrahim. *Stimulii motivaționali în contextul învățării*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, Categoria B, Chişinău: 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 Ştiinţe ale Educaţiei, Categoria B, Chişinău: 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 Ştiinţe ale Educaţiei, Categoria B, Chişinău: 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*. In: Revista de teorie şi practică educaţională ”Didactica Pro…”, Chişinău, Centrul Educaţional 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 ştiinţifice: *culegeri de lucrări ale conferinţelor internaţionale*

1. ASLA, Ibrahim. *Aspecte teoretico – practice în abordarea motivației la vîrsta 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 motivaţiei la liceenii arabi din Israel*. În: Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”, 7-8 decembrie 2018, Chişinău, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău 2018, p.560-570, ISBN 978-9975-48, **0,90 c.a.**

Materiale/ teze la forurile ştiinţifice: *conferinţe internaţionale în republică*

1. ASLA, Ibrahim. *Conceptul de motivație prin prisma psihosocială.* În: Rezumatele Conferinţei ştiinţifice cu participare internaţională „Integrare prin cercetare şi inovare”, 7-8 noiembrie, 2019, USM, Chişinău: 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