

# MOTIVAREA ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL RELAȚIEI PROFESOR - ELEV

SIMONA-ADRIANA BUTUC



**Simona-Adriana Butuc**

---

**MOTIVAREA ELEVILOR PENTRU  
ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL RELAȚIEI**

---

**PROFESOR - ELEV**

**Lucrare științifică**

**Autor: Simona-Adriana Butuc**

**Data apariției: decembrie, 2018**

**ISBN 978-606-94690-4-0**

**Format: A4**

**Nr. Pagini - 93**

**Editura EVOMIND**



## Cuprins

<b>Introducere .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Relația profesor-elev.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Tipuri de relații în funcție de statutul și rolul profesorului .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Relațiile formale .....	9
1.1.2 Relațiile nonformale .....	10
<b>1.2 Tipuri de relații în funcție de interlocutori .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Relațiile profesorului cu grupul .....	10
1.2.2 Relațiile individuale .....	10
<b>1.3 Tipuri de relații după natura și conținutul raporturilor .....</b>	<b>11</b>
1.3.1 Relațiile autoritariste .....	11
1.3.2 Relații de tip laissez-faire .....	12
1.3.3 Relații democratice .....	13
<b>1.4 Tipuri de relații după nevoile psihologice .....</b>	<b>15</b>
1.4.1 Relații de comunicare .....	15
1.4.1.1 Comunicarea verbală .....	16
1.4.1.2 Comunicarea nonverbală .....	16
1.4.1.3 Comunicarea paraverbală .....	17
1.4.1.4 Metacomunicarea .....	18
1.4.1.5 Ascultarea .....	18
1.4.1.6 Feedback-ul .....	19
1.4.1.7 Comunicare agresivă .....	20
1.4.1.8 Comunicare pasivă .....	21
1.4.1.9 Comunicare pasiv-agresivă .....	21
1.4.1.10 Comunicare asertivă .....	22
1.4.2 Relații simpatetice sau preferențiale .....	22
1.4.3 Relații cognitive .....	23
1.4.4 Relații empatice .....	23
<b>1.5 Relații interpersonale după procesualitate .....</b>	<b>24</b>
1.5.1 Relații de cooperare .....	23
1.5.2 Relații competitive .....	25
1.5.3 Relații conflictuale .....	27

1.5.3.1 Jocul de putere .....	27
1.5.3.2 Bariere comunicaționale .....	28
1.5.3.3 Atitudini adoptate de profesori .....	28
1.5.4 Tipuri de relații în funcție de trăsăturile de personalitate .....	29
<b>1.6 Gestionarea emoțiilor .....</b>	<b>30</b>
1.6.1 Conștiența de sine .....	31
1.6.2 Autocontrolul .....	31
1.6.3 Conștiența socială .....	31
1.6.4 Gestionarea relațiilor .....	32
<b>1.7 Studiu corelațional .....</b>	<b>32</b>
<b>2. Motivația .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Delimitări conceptuale .....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Motivația - definiție .....	36
2.1.2 Motivație - motive .....	36
2.1.3 Motivație - motivare .....	36
2.1.4 Motivația învățării .....	36
<b>2.2 Teorii ale motivației .....</b>	<b>37</b>
2.2.1 Teoria instinctului .....	37
2.2.2 Teoria lui Murray .....	37
2.2.3 Teoria lui Maslow .....	38
2.2.4 Teoria ERG .....	39
2.2.5 Teoria lui F. Herzberg .....	39
2.2.6 Teoria reîntăririi .....	40
2.2.7 Teoria fixării scopurilor/ obiectivelor .....	40
2.2.8 Teoria lui Mc Cleland .....	41
2.2.9 Teoria echității Teoria lui Vroom .....	42
2.2.10 Teoria lui Vroom .....	42
<b>2.3 Teorii recente privind motivația pentru învățare .....</b>	<b>43</b>
2.3.1 Modelul lui Rolland Viau .....	43
2.3.2 Modelul lui Weiner .....	44
2.3.3 Modelul Rathvon .....	44
2.3.4 Modelul Mc Combs .....	45
2.3.5 Modelul Deci, Vallerand, Pelletier și Ryan .....	45
2.3.6. Modelul lui Ausubel și Robinson .....	46

<b>2.4 Tipuri de motivații – motivări .....</b>	<b>47</b>
2.4.1 Motivația intrinsecă - motivația extrinsecă .....	47
2.4.1.1 Motivația intrinsecă .....	47
2.4.1.2 Motivația extrinsecă .....	47
2.4.1.3 Legătura dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă .....	48
<b>2.4.2 Motivarea pozitivă – negativă .....</b>	<b>48</b>
2.4.2.1 Motivarea pozitivă .....	48
2.4.2.2 Motivarea negativă .....	49
<b>2.4.3 Motivarea competițională vs. cooperativă .....</b>	<b>49</b>
2.4.3.1 Motivarea competițională .....	49
2.4.3.2 Motivarea pentru cooperare.....	49
<b>2.4.4 Motivația cognitivă și afectivă .....</b>	<b>50</b>
2.4.4.1 Motivația cognitivă .....	50
2.4.4.2 Motivația afectivă .....	52
2.4.4.3 Atribuirea între cognitiv și afectiv .....	53
2.4.5 Supramotivarea și submotivativarea .....	54
<b>3. Metodologia cercetării .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Obiective .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Ipoteze .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 Variabile .....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 Metode de cercetare .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4.1 Profilul profesorului preferat .....</b>	<b>57</b>
3.4.1.1 Descrierea testului .....	57
3.4.1.2 Analiza de itemi .....	58
3.4.1.3 Etalonarea testului .....	58
<b>3.4.2 Motivarea elevilor pentru învățare .....</b>	<b>59</b>
3.4.2.1 Descrierea testului .....	59
3.4.2.2 Analiza de itemi .....	60
3.4.2.3 Etalonarea testului .....	61
<b>3.5 Participanții la cercetare .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6 Culegerea datelor .....</b>	<b>63</b>
<b>3.7 Analiza statistică a datelor .....</b>	<b>63</b>
3.7.1 Analiza statistică descriptivă .....	63
3.7.1.1. Caracterizarea participanților la cercetare sub aspectul	

descrierii profesorului preferat .....	63
3.7.1.2. Caracterizarea participanților la cercetare sub aspectul <i>Motivării elevilor pentru învățare</i> .....	64
<b>3.7.2 Testarea de ipoteze .....</b>	<b>65</b>
3.7.2.1. Prima ipoteză a cercetării .....	65
3.7.2.2. A doua ipoteză a cercetării .....	66
3.7.2.3 Ipoteza 3 .....	68
3.7.2.4 Ipoteza 4 .....	70
3.7.2.5 Ipoteza 5 .....	71
<b>4. Interpretarea psihologică a datelor.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Interpretarea testelor .....</b>	<b>74</b>
4.1.1 Profilul profesorului preferat .....	74
4.1.2 Motivarea elevilor pentru învățare.....	75
<b>4.2 Interpretarea ipotezelor .....</b>	<b>76</b>
4.2.1 Ipoteza 1 .....	76
4.2.2 Ipoteza 2 .....	77
4.2.3 Ipoteza 3 .....	77
4.2.4 Ipoteza 4 .....	78
4.2.5 Ipoteza 5 .....	78
<b>5. Măsuri de optimizare .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1 Îmbunătățirea relației profesor-elev.....</b>	<b>79</b>
5.1.2 Competența profesională .....	79
5.1.3 Stilul de conducere .....	79
5.1.4 Gestionarea emoțiilor .....	81
<b>5.2 Intensificarea motivării și a motivației .....</b>	<b>81</b>
5.2.1 Impulsul cognitiv.....	82
5.2.2 Impulsul de afirmare .....	82
<b>5.3 Intervenția psihologică pentru motivare .....</b>	<b>82</b>
<b>Concluzii .....</b>	<b>84</b>
<b>Bibliografie .....</b>	<b>87</b>
<b>Anexe .....</b>	<b>89</b>

## Introducere

Lucrarea de față se adresează profesorilor, vizând în primul rând, îmbunătățirea relației interpersonale cu elevii și implicit, îmbunătățirea motivației elevilor și a procesului de învățământ. În contextul în care se constată tot mai mult pierderea interesului elevilor pentru învățare, considerăm imperios necesar să intervenim cu ceva pentru a schimba cursul lucrurilor.

Albert Einstein spunea: „*Mi-e teamă de ziua în care tehnologia va fi mai importantă ca relațiile interumane*”. Iată că a venit timpul când se adevărește temerea marelui vizionar, când interesul elevilor este câștigat de tehnologia modernă, pierzându-și propria identitate, în timp ce capacitatea lor de relaționare la ore este foarte scăzută.

Iată câteva întrebări la care ne propunem să răspundem pe parcursul lucrării. Ce ar putea oare să-i motiveze pe elevi să se implice activ la ore și să-și atingă potențialul maxim de dezvoltare în domeniile cu semnificație pentru viitorul lor vocațional? Cum am putea să-i responsabilizăm și să-i ajutăm în demersul nostru educativ pentru a le atinge viața în mod pozitiv și a-i ajuta pe drumul cunoașterii? Cum am putea dezvolta relații semnificative pentru ei astfel încât să nu îi demotivăm?

Există factori interni care constituie cauza stării de lucruri prezente, dar există și factori externi, care țin de societate, de valorile promovate și de imaginea formată prin intermediul mass media. Fenomenele sociale, criza economică și implicit scăderea locurilor de muncă au un impact negativ asupra sistemului de învățământ, în special asupra felului în care elevii percep finalitatea educației. Pe de altă parte, părinții se dovedesc a fi incapabili să ofere o direcție clară copiilor lor, fiind preocupați în mare măsură de bunurile materiale, lăsând educația pe seama școlii. Mai mult decât atât, nu sunt dispuși să colaboreze cu factorii educaționali în vederea menținerii controlului asupra propriilor destine. Mass media nu oferă nici ea modele de urmat. Mai degrabă se promovează nonvalorile, imoralitatea și ideea că banul rezolvă totul fără a fi nevoie de muncă și perseverență.

În acest context general, putem acționa prin pârghiile factorilor interni care țin în primul rând de organizarea școlii și de ce nu, de fiecare dintre actorii educației. Astfel, un elev poate fi conștientizat că fără o educație temeinică nu poate reuși în viață. Educația formală presupune formarea sistematică a elevilor, astfel încât să devină autonomi, având abilități și capacități de

formare continuă pentru tot restul vieții. Considerăm că relația interpersonală profesor - elev este cheia care ar putea ajuta elevul să se simtă integrat, implicat și angrenat în procesul de învățământ.

Lucrarea identifică noi direcții prin care profesorii pot să își îmbunătățească modul de relaționare didactică, astfel încât să atingă viața elevilor în mod semnificativ. Vom sintetiza principalele tipuri de relație, care implică stilul de conducere, de tipurile de comunicare folosite, tipuri de personalitate, modul de predare și nu în ultimul rând, de inteligența emoțională a profesorului.

În condițiile în care elevii nu mai au un scop precis pentru care vin la școală, ci vin doar din obligație, trăind în lumea lor virtuală, este bine să ne gândim la modalități de revigorare motivațională, pentru ca învățarea să aibă sens și să devină chiar o delectare.

Astfel, al doilea scop al lucrării este de investiga cele mai importante resorturi motivaționale care ar putea determina o schimbare de atitudine la elevi. În acest sens, lucrarea se dorește a fi o sinteză a teoriilor descoperite în domeniul motivațional, dar și a teoriilor educaționale specifice acestui domeniu, pentru a avea o bază științifică solidă și a putea apoi exemplifica fiecare tip de motivație din perspectivă educațională.

Noutatea acestei teme constă în corelația dintre cele două constructe: relația interpersonală profesor-elev și motivarea elevilor pentru învățare. Nu am găsit până acum o corelație directă exact pe aceste aspecte. Studiul care are puncte comune cu acest subiect va fi descris în detaliu la capitolul doi. Acesta se referă la emoțiile cadrelor didactice în clasă: corelația dintre implicarea elevilor la ore, disciplina în clasă și relația interpersonală profesor-elev. Dacă în acest studiu cercetarea viza sentimentele trăite de profesor în experiența educațională, studiul nostru este abordat din perspectiva elevului, adică a felului în care acesta percepe profesorul și învățarea, în general. Profesorul este factorul determinant al unei relații optime pentru a influența într-o anumită măsură educabilii în motivarea lor pentru învățare. Considerând că elevii de liceu traversează o perioadă de viață destul de dificilă, profesorul ar trebui să-i înțeleagă, ajutându-i să-și formeze o imagine de sine bună, având încredere în propriile forțe, prin dezvoltarea competențelor și a gândirii personale.

O altă noutate a cercetării constă în elaborarea unor chestionare care să măsoare cele două constructe - Profilul profesorului ideal și Motivarea elevilor pentru învățare. În acest sens, vom folosi atât metode empirice, pornind de la nevoile și preferințele elevilor, cât și metode științifice cum ar fi studiul unor teorii motivaționale și educaționale. În urma cercetării și a interpretării rezultatelor, am dori ca în capitolul 5 să evidențiem câteva măsuri de eficientizare a procesului de învățământ.



## 1. Relația profesor-elev

Relația profesor - elev reprezintă o dimensiune importantă a actului educațional, constituind modalitatea de mediere didactică. Interacțiunea care se realizează în procesul cunoașterii are un dublu sens – dinspre profesor spre elevi ca grup și indivizi, dar și dinspre elevi spre profesor, fiind o reflectare a atitudinii profesorului. Răspunsul în oglindă constituie în majoritatea cazurilor o consecință a stilului de conducere al profesorului.

Așadar, relația profesorului cu elevii este un proces reciproc și dinamic, ce se realizează în timp, o adevărată operă pe care o construiesc împreună educatorii și educabilii. Aceasta se va adecva și personaliza neîncetat, se va dimensiona și relativiza la specificul grupului școlar sau la membrii acestuia.

Teoria „noii educații” reformează orientarea profesorului la clasă, punând accent pe învățarea centrată pe elev, pe libertatea de gândire și manifestare a acestuia și pe independența creativă a elevului. Astfel, în relația profesor-elev intervine o schimbare radicală, trecându-se de la conducerea autoritară, care presupune o relație de dependență și obediență din partea elevului, la o conducere de tip parteneriat. Rolul profesorului nu mai este cel tradițional de autoritate absolută care inspiră teamă, ci un dirijor de orchestră care stimulează creativitatea și dezvoltă individualitatea. În acești termeni, relația profesorului cu elevii poate cunoaște noi dimensiuni, energizând procesul educațional prin sinergie.

### 1.1 Tipuri de relații în funcție de statutul și rolul profesorului

În funcție de statutul și rolul profesorului există relații formale și nonformale.

**1.1.1 Relațiile formale** dintre profesori și elevi sunt relații reglementate de regulamentele școlare generale și de norme de ordine interioară din cadrul fiecărei școli și de codul deontologic al profesorului. Acest tip de relații se definește printr-o comunicare a conținuturilor și obiectivelor școlare în conformitate cu programa școlară și cerințe formulate de către organele de conducere cum ar fi ministerul învățământului, inspectoratul școlar sau consiliul de conducere al școlii.

În opinia lui Constantin Cucuș, “relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale; aceasta se va adecva și personaliza neîncetat, se va dimensiona și relativiza la specificul grupului școlar sau la membrii acestuia”(Cucuș, 2002, p.330).

**1.1.2 Relațiile nonformale** sunt deosebit de importante deoarece creează climatul psihosocial al grupului de elevi, și implicit atitudini manifeste ale elevilor față de profesor.

Astfel, climatul grupului de elevi poate fi marcat de relații cordiale, afective, plăcute, relaxante, stimulative sau, la polul opus, relații ostile, tensionate, plictisitoare și nestimulative.

Relațiile non-formale sunt de dorit pentru o relație amiabilă cu elevii, înțelegând prin aceasta înțelegere, susținere, participare la acțiuni extrașcolare cum ar fi o excursie, în care se realizează o cunoaștere mai bună a elevilor.

## **1.2 Tipuri de relații în funcție de interlocutori**

**1.2.1 Relațiile profesorului cu grupul** și managementul clasei de elevi țin de capacitatea fiecărui cadru didactic de a răspunde nevoilor colective, de a organiza grupul și a rezolva conflictele care apar. Conform teoriilor motivaționale care au la bază împlinirea nevoilor fizice, relaționale și de creștere, putem concluziona că un grup de elevi poate fi mai bine motivat când un profesor se gândește la toate nevoile elevilor.

Inteligența socială este o dimensiune care corelează foarte bine cu inteligența emoțională, ceea ce presupune transmiterea unor emoții pozitive, care să „contamineze” grupul și să creeze o atmosferă plăcută, încărcată de bucuria de a trăi și a lucra împreună. De asemenea, este foarte importantă gestionarea emoțiilor negative la nivelul clasei, ceea ce presupune anihilarea sau atenuarea lor prin diverse tehnici de comunicare sau negociere.

### **1.2.2 Relațiile individuale**

Acest tip de relație este cel mai eficient în vederea comunicării personalizate și a cunoașterii autentice. Elevul are nevoie să știe că profesorul îl înțelege, că îl susține și mai presus de toate, îl apreciază și ține la el.

Interacțiunea interpersonală, față în față reprezintă „timpul optim” de comunicare, după cum susține Thomas Gordon. Această ipoteză se poate verifica în interiorul oricărui grup. Când e nevoie de comunicare între mai multe părți, se formează diade, cel mult triade. Deoarece nevoia de comunicare este foarte puternică în interiorul fiecăruia dintre noi, căutăm grupuri mici care să ne permită satisfacerea acestei nevoi. Cea mai importantă persoană cu care să comunice în cadrul școlii este, evident, profesorul. Când elevilor li se refuză împlinirea acestei nevoi în cadrul orelor de curs, unii inventează motive de a comunica față în față cu profesorul.

Este de înțeles faptul că un profesor nu are timpul necesar să stea de vorbă personal cu toți elevii în fiecare zi și majoritatea elevilor nu-și doresc acest lucru. Ar fi de dorit ca fiecare profesor să-și dorească să construiască un pod, o relație cu elevii săi atât cu cei cu probleme, cât și cu ceilalți, planificând întâlniri de minim cincisprezece minute petrecute cu fiecare elev o dată la două săptămâni. Într-un experiment de acest gen în care unii elevi s-au întâlnit cu profesorul

de mai multe ori, s-a dovedit faptul că acest grup avea probleme mai puține, un sentiment al apartenenței mai ridicat decât oricare altă clasă, și un climat cald, fără tensiune emoțională, frustrare și mânie (Gordon și Burch, 2011).

### **1.3 Tipuri de relații după natura și conținutul raporturilor profesor-elev**

Din această perspectivă avem: relații autoritariste, laissez-faire și democratice.

**1.3.1 Relațiile autoritariste** sunt relațiile de tip **autocratic**, relații în care profesorul este comandant absolut, dominând în totalitate clasa, fără a-și consulta elevii, fără a ține cont de doleanțele și nevoile lor. Acest tip de relație creează elevi care nu-și dezvoltă capacitatea de decizie, inițiativă, independență și creativitate, aceștia devenind subiecți obedienți, executanți robotizați.

*Magicismul* se bazează, așadar, pe autoritatea absolută a profesorului, diminuând total rolul elevului în procesul de învățare. Astfel, tot ceea ce are de făcut elevul este să fie atent, să urmeze indicațiile profesorului și să reproducă fidel modul lui de gândire. Acest stil clasic al profesorului este destul de ineficient și nu este agreat de majoritatea pedagogilor.

Această formă de relaționare este cunoscută din antichitate și atinge nivelul maxim în evul mediu, bazându-se pe un raport unidirecțional, în care profesorul este conducătorul grupului, stabilind scopurile și obiectivele grupului. Cu toate că aparține vechilor sisteme de educație, se mai întâlnește și astăzi. Lippit și White au realizat niște studii pe grupurile cu un stil de conducere autoritar și au ajuns la concluzia că indivizii respectivi pot adopta fie atitudini ostile, agresive, fie un spirit de obediență și supunere. Comparativ cu grupurile democratice, frecvența agresiunii și a actelor de ostilitate este de aproximativ opt ori mai mare, trecându-se de la agresivitatea individuală la agresivitatea de grup asupra unui singur individ (Neculau, 2001, apud Lippit și White).

În urma studiilor s-a constatat de către Lippit și White că există o reacție agresivă din partea grupurilor conduse autoritar, în timp ce, alte grupuri au o reacție apatică, dând dovadă de o absență aproape totală a capacității de inițiativă în cadrul grupului. Acceptarea pasivă a frustrărilor induse în mod obiectiv de conducerea autoritară corespunde fie unei relații de dependență, fie unui sentiment de frustrare fără speranță în fața unei puteri zdrobitoare. (*Ibidem*)

Din păcate, acest tip de conducere este destul de frecvent în școala românească, manifestându-se prin impunerea voinței conducătorului atât în stabilirea obiectivelor lecției, cât și a modului lor de realizare. Copiii manifestă reacții de ezitare, instabilitate și introversie, frică și neîncredere în propriile forțe.

### 1.3.2 Relații de tip *laissez-faire*

Se află la polul opus față de cele autoritariste și se bazează pe doctrina liberalismului pedagogic conform căreia elevul este lăsat liber pentru o dezvoltare liberă a personalității sale, pedepsele și constrângerile fiind inutile.

*Pedocentrismul* susține rolul pasiv al profesorului la clasă, ceea ce presupune ca supunerea totală față de interesele și dorințele elevilor fără nicio dirijare sau amestec din afară. Acesta este un tip de relație care subordonează educatorul față de educabil, reducând astfel rolul acestuia la simplu agent de satisfacere a nevoilor individuale ale copiilor.

Acest tip de relație se caracterizează prin liberalism, lipsa unei direcții clare din partea liderului, acesta lăsând lucrurile să se desfășoare de la sine, fără o implicare evidentă. Elevii au libertatea totală a deciziilor, în timp ce profesorul are o participare ne semnificativă. Astfel, scopurile și modul lor de realizare sunt stabilite de grup, sarcinile fiind împărțite între membrii grupului care colaborează pentru a-și oferi ajutorul cu informațiile necesare.

Liderul este aproape absent și nu face altceva decât să se retragă și să lase copilul să se dezvolte liber, având o atitudine prietenoasă. Acest tip de conducător este promovat de către reprezentanții educației libere, având ca promotor pe Rousseau. Curentul acesta subliniază rolul copilului care, prin natura sa, manifestă tendința de a se dezvolta spre bine iar profesorul este un simplu consultant care se supune intereselor și nevoilor acestora. În acest tip de relații s-a constatat faptul că elevii sunt neatenți, descurajați și chiar lipsiți de entuziasm atunci când văd profesorul neimplicat și indiferent. Pavelcu V. consideră că ne aflăm în fața unui om care și-a greșit cariera, nu are interese dominante și se retrage din fața dificultăților.

În urma studiilor privind stilul *laissez-faire* s-a constatat că elevii nu se angajează propriu-zis în sarcină, sunt neatenți și descurajați de neimplicarea profesorului de unde rezultă și eficiența scăzută. În momentul în care liderul părăsea grupul, acesta era activ, dar lipsit de productivitate. S-a constatat chiar că, după plecarea liderului, unul dintre copii și-a asumat rolul de conducător și a reușit să coordoneze mai bine activitatea decât o făcuse adultul relativ pasiv. Climatul socio-afectiv este în acest caz pozitiv, deoarece copiii nici nu au motive să nu se simtă bine atât timp cât nimeni din afară nu-i impulsionează la acțiune, liderul fiind aproape absent. Satisfacția membrilor este provizorie, temporară, deoarece neimplicarea liderului și absența unui scop precis al activității generează nesiguranță și anxietate. Membrii grupului *laissez-faire* fac liderului foarte puține sugestii privind organizarea grupului, și asta se explică, în primul rând, prin lipsa relațiilor de muncă în comun între liderul adult și ceilalți membri ai grupului. Principala lor relație cu liderul a constat în cererea de informații (37% față de 15% în celelalte situații de grup). Nemulțumirile născute din sentimentul lipsei unui real progres au provocat

frecvent exprimarea unor remarci de genul: „Ar trebui să facem ceva”, dar aceste sugestii au fost rar concretizate, din cauza absenței unor tehnici de cooperare și de decizie în comun asupra unui proiect (Sălăvăstru, 2004).

### **1.3.3 Relații democratice**

Acest tip de relații promovează cooperarea, conlucrarea, îndrumarea și respectul reciproc între cei doi poli ai educației. Această relație se bazează pe principiul responsabilității. Modul de conducere este cel participativ, de colaborare, ceea ce presupune o comunicare asertivă, o participare creativă, ce promovează inițiativa. Relațiile dintre elevi și profesor sunt antrenante și relaxante, iar elevul are posibilitatea exprimării plene a capacităților și talentelor, precum și a creativității și a modului propriu de gândire.

Relația de acest gen valorifică astfel raporturile personale, unicitatea fiecărui individ și competența pedagogică, metodică și științifică a dascălului. Prin urmare, elevul este principalul beneficiar al acestei relații, care-și îmbunătățește continuu deprinderile, priceperile și competențele (Cucoș, 2002).

Acest tip de relație este dezirabil deoarece oferă elevului încredere în forțele proprii, încurajând inițiativa, spiritul de echipă prin colaborarea care se creează între elevi, dar și spiritul de independență prin responsabilitatea care revine fiecărui individ. Profesorul va încerca să devină un membru al grupului care sugerează anumite direcții, dar nu le impune, grupul fiind cel care va decide în final.

Acest stil de conducere este superior celorlalte, inducând o motivație superioară prin faptul că acordă responsabilitate elevilor și le dezvoltă imaginea de sine. Un lider democratic va încuraja inițiativa, curajul, colaborarea și talentul fiecărei persoane. Acest tip de lider este organizator, colaborator, coordonator și îndrumător pentru elevii săi. Chiar dacă nu se implică direct în acțiunile elevilor, veghează la păstrarea echilibrului, acordând responsabilități elevilor în funcție de particularitățile psiho-fizice de vârstă și individuale. În opinia lui Pavelcu (1976), acest tip de lider este expresia unei forme superioare a tactului pedagogic, câștigând prestigiul prin apropierea față de elevi.

Datele referitoare la „sugestii privind grupul”, făcute liderului, dovedesc că membrii grupului democratic se simt mult mai liberi și mai doritori să se implice în organizarea grupului decât membrii celorlalte grupuri. Există, de asemenea, mai multe solicitări reciproce de atenție și aprobare din partea membrilor grupului, ei fiind mai dispuși să-și recunoască reciproc valoarea. Rezolvarea problemelor apare ca rezultat al propriei activități a persoanelor. Acest fapt induce o motivație intrinsecă pentru sarcina de lucru, care îi absoarbe și îi menține în câmpul ei. Copiii

manifestă mai puțină dependență față de lider, iar comportamentul lor se schimbă foarte puțin atunci când acesta lipsește. Stilul democratic previne încărcarea cu tensiune și agresivitate. Climatul socioafectiv pozitiv conduce la rezultate bune în planul eficienței activității (Sălăvăstru, 2004).

### **Concluzii**

Cele trei stiluri de relaționare nu sunt exclusive, un profesor poate folosi un stil dominant, dar, în anumite momente, să apeleze la un altul. De exemplu, un profesor democratic poate folosi un stil autoritar în situații de urgență, care nu suferă amânare, situații în care siguranța elevilor este pusă în pericol.

Un studiu, realizat de Forsyth cu participarea a 275 profesori, a arătat faptul că stilul democratic este mai eficient, elevii devenind mai interesați, cooperativi și constructivi. Pe de altă parte, stilul laissez-faire se caracterizează printr-o participare foarte slabă a elevilor care se plictisesc foarte repede, sunt neatenți și chiar descurajați de neimplicarea profesorului la ore. Așadar, conducerea democratică este cea mai indicată, având ca rezultat relații amiabile dintre elevi, performanțe înalte și acceptarea profesorului de către clasă.

Un alt studiu (Detsch și Hornstein, 1978) arată că stilul autoritar este util în unele cazuri. Când sarcina este structurată, liderul se bucură de simpatia membrilor și are puterea de a recompensa și pedepsi există posibilitatea ca acest stil de conducere să determine obținerea unui randament excelent (Cosmovici și Iacob, 1999).

Rezultatele cercetărilor desfășurate de Lewin, Lippitt și White sunt invocate frecvent pentru a arăta că stilul democratic este superior, deoarece generează comportamente acceptabile din punct de vedere social, determină creșterea capacității de comunicare interpersonală și o tendință mai puternică de angajare în rezolvarea sarcinilor. Ideea aceasta a nondirectivismului, a educației centrate pe elev, este dezvoltată de reprezentanții psihologiei umaniste: A. Maslow, C. Rogers, A. Combs. Potrivit lui Carl Rogers, învățarea este influențată de o atitudine caldă, sinceră, deschisă și de apreciere pozitivă a educatorului. Acesta este mai mult un facilitator al procesului de învățare, al cărui scop final trebuie să fie dobândirea autonomiei elevului. Educatorii trebuie să le permită elevilor să ia cât mai multe decizii privind propria lor instruire, deoarece numai astfel se întărește libertatea de acțiune (Sălăvăstru, 2004).

O serie de autori (Hans și Michael Eysenck, N. Bennett) atrag atenția asupra faptului că profesorii trebuie să cunoască foarte bine personalitatea elevului, pentru că stilurile de predare îi influențează diferit pe elevii introvertiți și pe cei extravertiți. Eysenck (1998) constată că elevul extravertit se simte foarte bine într-o atmosferă lipsită de formalism, permisivă, când este pus în

situația de a face descoperiri și a explora el însuși, în timp ce elevul introvertit, mai ales dacă este și anxios, va fi complet depășit. Introverților li se potrivesc mai bine situațiile bine structurate, formale, metodele algoritmice, care le permit să se concentreze asupra unor elemente precise, fiindcă ei par a fi deranjați de schimbările frecvente din situațiile mai puțin structurate. În această direcție pledează și cercetările lui David Ausubel privind adecvarea stilului educațional la motivația elevului.

În concluzie, putem spune că nu există un stil educațional general valabil pentru toate situațiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu de competențe referitoare la analiza corectă a situației, imaginarea mai multor alternative de acțiune, anticiparea consecințelor lor pozitive sau negative. Toate acestea dau, de fapt, măsura competenței pedagogice a profesorului (Sălăvăstru, 2004).

## **1.4 Tipuri de relații după nevoile psihologice**

### **1.4.1 Relații de comunicare**

Comunicarea constituie aptitudinea de bază a unui profesor prin care se transmit elevilor informații, valori, atitudini, având un rol de cunoaștere interpersonală și autocunoaștere, dar și de socializare. Dispoziția de a comunica este dată de trăsăturile fiecărui dascăl cum ar fi aptitudinea verbală – claritatea, expresivitatea, persuasiunea, spontaneitatea, dinamismul, simțul umorului, expresivitatea mimicii și a gesticii.

În mod specific, comunicarea didactică reprezintă „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” (Cucoș, 2002, p. 177).

Actul comunicării didactice presupune o reciprocitate continuă, o interactivitate între cei doi poli ai educației. Dacă în mod tradițional, profesorul era considerat transmițător de informații, iar educatul, receptor al acestora, în prezent se pune accentul pe interacțiunea dintre profesor-elev. Există așadar, o „conexiune inversă prin care se verifică efectele comunicării asupra partenerului, permițând fiecăruia dintre locutori să-și adapteze conduita comunicațională în funcție de ceea ce se receptează”, actul comunicării devenind astfel „bilateral” (Truță, 2007).

**1.4.1.1 Comunicarea verbală** este extrem de importantă, atât pentru discursul didactic, cât și pentru realizarea dialogului. Profesorul trebuie să fie un mânuitor abil al cuvântului, prin corectitudinea, claritatea, coerența, dar și subtilitatea și expresivitatea exprimării.

*Comunicarea verbală* este aceea în care instrumentul de codificare a informației e limbajul natural, iar canalul de transmitere este cuvântul (sau combinația de cuvinte). Eficiența comunicării verbale este dată de trei niveluri de exigență: *exigențe de ordin sintactic* (semnele și combinațiile de semne trebuie să funcționeze după reguli bine stabilite și cunoscute de către interlocutori); *exigențe de ordin semantic* (semnele și sistemele de semne trebuie să trimită la un sens sau înțeles asociat realității) și *exigențe de ordin pragmatic* (semnele și sistemele de semne, asumate ca sens și fixate ca semnificații, trebuie să aibă o influență asupra receptorului: să determine o acțiune, să schimbe un comportament, să creeze o imagine, să producă o emoție etc). Realizarea unei comunicări verbale bune presupune îndeplinirea simultană a acestor exigențe (Sălăvăstru, 2004).

Mai multe studii de psiholingvistică și psihologia comunicării atrag atenția asupra faptului că trebuie luate în considerație și efectele negative ale cuvintelor (Slama-Cazacu, 1999, p. 577-580). Ele pot fi folosite pentru a ascunde realitatea, pentru persuadarea celorlalți în scopuri necinstite sau pentru manipularea semenilor.

**1.4.1.2 Comunicarea nonverbală** se realizează prin limbajul corpului și însoțește comunicarea verbală prin mimică, ținută fizică, mișcare, gestică, privire, zâmbet. Toate aceste elemente trebuie să fie în concordanță cu mesajele verbale pentru a le întregi și a le conferi nuanță, expresivitate și forță.

Cei doi poli ai comunicării verbale-nonverbale se susțin reciproc, completându-se unul pe altul. Studiile arată că atunci când există o disonanță între comunicarea verbală și nonverbală, oamenii tind să creadă de cinci ori mai mult ceea ce se transmite nonverbal.

Voluntar sau involuntar, noi spunem ceva celorlalți și prin expresia feței, privire, poziția corpului, proximitate, contactul corporal, înfățișare, îmbrăcăminte. Un astfel de sistem de comunicare nu impune reguli stricte, iar receptorul poate descifra semnificațiile comunicării pe baza simțului comun. Este motivul pentru care „limbajul gesturilor” a devenit astăzi un limbaj universal.

**Contactul vizual** este considerat a fi unul dintre cele mai importante moduri de exprimare nonverbală. Multe dintre aprecierile noastre spontane despre alte persoane se bazează pe durata și tipul contactului vizual. Cercetările au arătat că, într-o conversație privitoare la unele probleme personale, subiecții se privesc între ei aproximativ 60%-70% din timpul conversației. După M. Argyle, contactul vizual are funcții importante în comunicare: reglarea fluxului conversației, furnizarea de feedback vorbitorului despre ceea ce a comunicat, exprimarea emoțiilor și informarea ambilor participanți despre natura relațiilor lor. Prin intermediul acestei



dimensiuni a comunicării suntem informați cu privire la atitudinile și stările emoționale ale emitentului. Gestica, mimica, privirea pot comunica mai mult despre starea psihică a persoanei decât o fac cuvintele (Sălăvăștru, 2004).

**Posturase** referă la poziția corpului fapt care spune ceva despre noi atât situațional cât și în general. Dacă avem o poziție relaxată, deschisă, ocupând tot spațiul în care stăm și nu utilizând numai un colț de scaun, dacă nu stăm ghemuit, cu mâinile strânse la piept și cu picioarele încrucișate, producem impresia că avem încredere în propria persoană, suntem conștienți de propriile calități și de propriul statut, dornici să stabilim o comunicare eficientă.

Postura la polul opus denotă nesiguranță, teamă, dorința de a trece nevăzut, de a ocupa cât mai puțin loc posibil.

**Atitudinea** apare ca o continuare a mesajului posturii și denotă, de regulă, gradul de asumare a unei situații. Se poate vorbi despre o atitudine relaxată, gravă, serioasă, închisă, respingătoare, deschisă, ezitantă etc. Atitudinea are un grad mai mic de observabilitate decât postura și caracterizează, în general, pozițiile sociale. Astfel, s-a constatat că persoanele ce ocupă poziții importante au o atitudine relaxată, sigură, expansivă și dominatoare în situațiile cu care se confruntă.

**Vestimentația** este o formă mai subtilă de comunicare nonverbală, a cărei descifrare nu este accesibilă tuturor. În forma sa cea mai simplă, transpare din felul cum ne îmbrăcăm în anumite ocazii, atunci când comunicăm într-un anumit context. Astfel, o anumită vestimentație este specifică întâlnirilor profesionale și o alta celor din viața personală. La un nivel mai profund, vestimentația poate indica starea de spirit și personalitatea fiecăruia. Culorile, accesoriile, modelul hainelor, lungimea sunt indicatori ai sistemului personal de valori.

**1.4.1.3 Comunicarea paraverbală** se referă la modul în care sunt folosite cuvintele, având conotație afectivă. Elementele precum timbrul, forța, debitul, pauza, ritmul și tonul vocii au rolul de a spori expresivitatea. Paralimbajul este un nivel mai profund de comunicare și accentul cade, în principal nu pe ceea *ce este* spus, ci *pecum este* spus. Comunicarea paraverbală operează cu nuanțe și este factorul esențial în personalizarea comunicării și în perceperea autentică a mesajului.

Există contexte ale comunicării în care comunicarea paraverbală capătă o importanță deosebită, uneori mai mare decât comunicarea verbală. În comunicarea didactică dimensiunea paraverbală are importanța ei, de care trebuie să ținem cont atunci când intenționăm o comunicare eficientă.

Pe de altă parte, aspectele paraverbale ale comunicării pot schimba, într-un anumit context sau în funcție de context, întreaga construcție de sensuri și semnificații realizată prin intermediul comunicării verbale. Cuvinte de mare semnificație spuse cu indiferență sau neglijență își pierd forța, sensul, anulându-se sentimentul pe care ar fi trebuit să-l genereze. De asemenea, paraverbalul asigură dimensiunea personalizată a actului comunicării. Există cercetări care au scos în evidență faptul că indicii paraverbali pot servi foarte bine la distingerea unor emoții precum teama, dezgustul, admirația, amuzamentul sau iubirea.

O semnificație deosebită în identificarea specificității comunicării paraverbale o are relevarea rolului *tăcerii* în comunicare. Tăcerea, în doze bine măsurate și în anumite contexte pragmatice, poate transmite diferite semnificații (Cucoș, 1996).

Tonul pe care îl folosim atunci când comunicăm ceva este, în general, adecvat conținutului mesajului. Dacă este vorba de un fapt banal, tonul va fi neutru, dacă este implicat un fapt important, tonul va fi grav, dacă se transmite o veste bună, tonul va fi voios, plin de bucurie.

Tonul este întotdeauna însoțit de frecvența cu care se succed cuvintele – și care corespunde stării de spirit a vorbitorului – sau de volumul vocii. Toate aceste nuanțe afectează eficiența comunicării, o pot spori sau diminua, în funcție de context și de adecvarea la conținutul mesajului transmis.

**1.4.1.4 Metacomunicarea** este ultimul nivel al comunicării și cel mai profund, realizând operația de control a comunicării dintre parteneri. Metacomunicarea constă în înțelegerea profundă a emițătorului, dincolo de cuvinte, precum și generarea feedback-ului, generând poziționarea receptorului față de conținutul care i-a fost transmis.

Ansamblul elementelor paraverbale și nonverbale este denumit și *metacomunicare*. Orice comunicare este însoțită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanțe expresive. Metacomunicarea este foarte importantă deoarece ascultătorul e tentat să preia înțelesul, semnificația mesajului mai degrabă din metacomunicare decât din cuvintele auzite (Sălăvăstru, 2004).

#### **1.4.1.5 Ascultarea**

Ascultarea constituie un element esențial al comunicării. Există ascultarea pasivă - să nu evalueze să nu dea răspuns, ascultarea evaluativă – să evalueze, dar să nu dea răspuns și ascultarea activă - să înțeleagă și să dea un răspuns.

**Ascultarea activă – o condiție a comunicării eficiente**

„*Avem două urechi și o gură printru a putea asculta de două ori mai mult decât vorbim.*” (Epictet)

Ascultarea activă din partea profesorului înseamnă realizarea feedback-ului. Aceasta oferă elevilor sentimentul că ei sunt înțeleși, respectați și acceptați. Este o modalitate de a întreține comunicarea de a atenua sentimentele negative și a oferi ocazia de a se descărca. Sentimentele nu mai sunt privite astfel, ca niște dușmani, ci ca niște prieteni.

Ascultarea activă duce la identificarea adevăratei probleme, declanșând procesul de rezolvare a ei și oferind elevului responsabilitatea rezolvării ei. În acest mod, relația profesor elev se consolidează, devenind o relație bazată pe empatie, acceptare, înțelegere și respect reciproc (Gordon, 2011).

Acest tip de comunicare este benefic pentru a întreține discuții eficiente în clasă, pentru elevii care sunt rezistenți la învățare, pentru cei dependenți și supuși, dar și pentru părinți în cadrul ședințelor.

#### **1.4.1.6 Feedback-ul**

În comunicarea didactică, feedback-ul apare ca fiind *comunicarea despre comunicare și învățare*. Această accepțiune se explică prin faptul că actul didactic impune existența a două feedback-uri diferite prin sens și funcții (R. Mucchielli, 1982). Primul feed-back aduce informații de la receptor la emițător, funcționând ca mecanism de control, de reglare și ajustare a mesajului. Al doilea feed-back este caracteristic comunicării didactice, având un sens invers, de la emițător la receptor în vederea reglării activității de învățare.

Feedback-ul cel mai simplu se realizează de către profesor prin observarea atentă a elevilor. Primul indiciu ar fi limbajul nonverbal cum ar fi expresiile fețelor elevilor, care pot indica foarte bine gradul de interes al acestora în raport cu tema predată; „limbajul ochilor”, care oferă informații despre atenția cu care suntem urmăriți și ne asigură o monitorizare permanentă a recepției informației; „limbajul trupului” (gesturi, mișcări, poziții), care constituie un mijloc important pentru a sesiza implicarea elevilor, interesul, dar și atitudinea acestora față de profesor, natura relațiilor interpersonale și chiar ceea ce s-a numit un „limbaj al timpului” (incluzând aici pauzele sau tăcerea), care poate oferi informații despre recepția mesajului. O altă modalitate prin care profesorul obține un feed-back despre receptarea informației transmise ar putea fi întrebările din lecție, chestionarea elevilor cu privire la înțelegerea mesajului.

Receptorul dorește să primească și el o întărire cu privire la acuratețea și calitatea mesajului înțeles. De aceea este bine ca profesorul să-și exprime aprecierile verbal. Importanța receptării corecte a feedback-ului clasei și a oferirii unui feedback optim elevului este

subliniată de Roger Mucchielli (1982, p. 37): „Privarea de feed-back reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi”.

În psihologia socială se susține ideea că o comunicare interindividuală este determinată de *tipul de relație* existent între cele două persoane. Această relație rezultă din atitudinile dezvoltate de cei doi interlocutori. Plecând de la tipologia atitudinilor interindividuale (atitudine de interpretare, de evaluare, de ajutor, de consiliere, interogativă, de comprehensiune), Jean-Claude Abric (2002) stabilește cinci trăsături ale unei comunicări eficiente și de calitate: ascultarea, care înseamnă a ține cont de punctul de vedere al celuilalt; observarea, care presupune interes pentru situația de comunicare; analiză, adică corelarea elementelor psihosociale ale indivizilor; exprimarea punctelor de vedere în funcție de interlocutor și obiectul comunicării; și controlul calității și pertinentei mesajului, precum și procesele care pot perturba transmisia.

Competența comunicațională a profesorului înseamnă respectarea unor exigențe, precum și arta de a comunica eficient în orice situație. Competența comunicațională presupune: cunoașterea influenței contextului asupra conținutului și formei comunicării, și, pe această bază, adecvarea comportamentului comunicațional la contextul în care el se manifestă; competența este cea care ne spune, de exemplu, că într-un anumit context și cu un anumit auditoriu un subiect convine sau nu; cunoașterea regulilor comunicaționale, dar și abilitățile de implementare a acestor reguli; de exemplu, cunoașterea regulilor comportamentului nonverbal și capacitatea de a sesiza și descifra mesajele nonverbale; cunoașterea psihologiei individului, experiența relaționării interumane și o anumită abilitate socială care să permită evitarea capcanelor și a pericolelor; înțelegerea și însușirea culturii interlocutorului, deoarece principiile unei comunicări eficiente variază de la o cultură la alta. În relația de comunicare, profesorul trebuie să își asume rolul de o asemenea manieră, încât elevul să simtă că se dorește întâlnirea cu el ca persoană și ca partener de dialog. Situația care poate favoriza cel mai bine exprimarea elevului este aceea în care el nu se simte nici judecat, nici interpretat, nici manipulat prin întrebări. Este o situație în care el se simte ascultat. A ști să ascuți este caracteristica fundamentală a unei comunicări ce favorizează exprimarea (Sălăvăștru, 2004).

#### **1.4.1.7 Comunicare agresivă**

Acest tip de comunicare este distructiv și nu clădește o relație pe termen lung. Se referă la impunerea voinței față de ceilalți prin folosirea actelor verbale sau nonverbale care încalcă libertatea lor de exprimare. O persoană cu un comportament agresiv merge pe principiul *eu câștig, tu pierzi* sau *eu sunt ok, tu nu ești*. Pe termen lung însă, acest tip de comunicare merge pe *pierdere- pierdere* deoarece adversarul va alege să se retragă dintr-o astfel de relație. Astfel,

agresivul emite judecăți critice, este dominant, folosește des verbul *trebuie*, este sincer dar pe seama altora, are un aer de superioritate, folosește sarcasmul, se simte uneori vinovat și dat la o parte, izolat, vrea neapărat să aibă dreptate, este arogant, bătăuș, intolerant și face pe șeful, considerând că le știe pe toate (Belmont, 2015).

Comunicarea agresivă verbală constă în atacul la valorile, conceptele altei persoane, provocându-i o durere psihologică sau „abuz psihologic”. Se utilizează amenințări, injurii, ridiculizare sau mesaje nonverbale ca ridicarea tonului, țipete, urlete. Agresivul își ofensează ușor partenerii, este un slab ascultător, vorbind tare, învinovățind și intimidând. În cazul în care sunt provocați, pot recurge și la violență fizică.

#### **1.4.1.8 Comunicare pasivă sau nonagresivă**

Comunicarea non-assertivă este acea abilitate de a evita conflictul sau de a se acomoda dorințelor sau nevoilor celeilalte persoane, prin utilizarea acțiunilor verbale sau non-verbale care se potrivesc nevoilor celuilalt, astfel încât interesul pentru propriilor nevoi, drepturi sau obiective va scădea. Această opțiune de a comunica în situațiile conflictuale poate îmbrăca două forme: evitarea sau acomodarea.

Recunoaștem pasivul sau timidul prin aceea că evită contactul vizual cu ceilalți, evită conflictul, nu face valuri, nu rănește sentimentele altora, dar se simte martirizat, vrea să fie acceptat, e evitant, îi lasă pe alții să aleagă și nu-și asumă responsabilitatea (*Ibidem*).

Acest tip de comunicare este corespunzător stilului de conducere indiferent, mergând pe principiul *tu ești ok, eu nu sunt ok* sau *pierdere- câștig*. Profesorul este cel care pierde, iar elevul câștigă. Pe termen lung, însă, este pierdere de ambele părți deoarece profesorul își reprimă sentimentele sau acumulează resentimente.

#### **1.4.1.9 Comunicare pasiv-agresivă**

Comunicarea pasiv-agresivă împrumută tehnici atât de la comunicarea non-assertivă, cât și din cea agresivă. Cei care preferă acest tip de comunicare nu urmăresc deschis, direct atingerea obiectivelor, ci pe ascuns, făcând uz de mijloace ascunse; ei spionează, șantajează, împrăștie zvonuri false, dezvăluie anumite secrete ascunse, încurajează atacuri ale persoanelor din afara grupului. Reacția interioară este de a exprima agresivitatea sub formă pasivă și a emite mesaje ambivaente. De exemplu, nu comunică ceea ce simte, dar se arată supărat, nu își asumă anumite responsabilități, găsind scuze, promite anumite lucruri, dar nu se ține de cuvânt. Nu își exprimă părerea de teamă de a nu pierde într-o confruntare deschisă, crescând astfel tensiunea interioară.

De exemplu, un profesor nu îl confruntă deschis pe un elev agresiv, ci îl arde la notă sau îl lasă corigent.

#### **1.4.1.10 Comunicare asertivă**

Comunicarea asertivă este dezirabilă pentru a dezvolta o relație pe termen lung și corespunde stilului de conducere democratic. Asertivul se bazează pe principiul *câștig – câștig* sau *eu sunt ok, tu ești ok*. Persoana își exprimă simplu și direct ceea ce simte și gândește, manifestând respect și tact față de interlocutor și nevoile lui.

Asertivul își cunoaște punctele tari și slabe, calitățile și defectele și dă dovadă de o stimă de sine ridicată. Știe să-și exprime atât emoțiile pozitive - bucurie, iubire, curiozitate, cât și emoțiile negative - tristețe, durere, dezaprobare, prin formulări la persoana întâi. Știe să primească și să ofere complimente, să-și susțină punctul de vedere sau să aprobe sau să refuze o cerere. Există un acord între cele două tipuri de comunicare verbală și nonverbală. Studiile arată că atunci când există discrepanță între cele două forme, există tendința de a crede cea de-a doua formă de exprimare – nonverbală.

Fiind numit și amabil, elegant, echilibrat, blând sau matur, asertivul se bucură de libertate în relații, îi acceptă pe ceilalți, se acceptă pe sine, nu creează tensiuni și nu se răzbună pe ceilalți (*Ibidem*, 2015).

#### **1.4.2 Relații simpatetice sau preferențiale**

Dimensiunea fundamentală a relației de acest tip se bazează pe atracție- respingere, ceea ce presupune similaritate sau complementaritate. „Baza psihologică a atracției și respingerii interpersonale o constituie atribuirea sau dotarea partenerului de interacțiune cu proprietăți sau atitudini pozitive sau negative, gratifiante sau frustrante. Aceasta înseamnă că fiecare partener și-l reprezintă pe celălalt pe plan cognitiv, atracția sau aversiunea fiecăruia iau forma unor atitudini caracterizate prin atribuire de valențe pozitive sau negative celuilalt” (Golu, 1974, p. 154).

Rețeaua de relații simpatetice se cristalizează în jurul statusului și al rolului jucat de fiecare dintre cei doi poli ai educației. Statusul sau statutul reprezintă poziția pe care o ocupă individul în ierarhia sistemului, de unde decurge un anumit tip de comportament. Statutele de profesor și elev sunt complementare, fiecare partener având anumite așteptări și implicit, un anumit grad de subiectivitate în aprecierea celuilalt.

### 1.4.3 Relații cognitive (perceptive)

Acest tip de relații premerg, însoțesc sau amplifică sau restrâng intercomunicarea sau atracțiile simpatetice. Ele presupun cunoașterea propriei persoane în raport cu ceilalți, dar și cunoașterea celorlalți.

Cunoscând mai bine temperamentul, caracterul elevilor, profesorul are posibilitatea de a se adapta nevoilor elevilor și de a-i aborda individual. Astfel, colericul trebuie disciplinat și învățat să se autodisciplineze, fără a-i afecta spontaneitatea și farmecul personal. Sangvinicul are nevoie de canalizarea motivației spre acele activități în care există șansele cele mai bune de dezvoltare. Flegmaticul ar trebui susținut în sensul obținerii unor reacții prompte, iar melancolicul ar trebui încurajat să aibă mai multă încredere în sine (Truță și Mardar, 2007).

O altă latură a cunoașterii elevilor ar putea fi folositoare în domeniul metodicii. Cunoscând felul cum învață elevii cel mai bine am putea aplica metode de predare individualizate pentru fiecare tip de învățare – prin ascultare, vizualizare, analiză sau kinestezie. Edgar Dale, autor al unui con al învățării, susține că noi reținem doar 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce ascultăm, 30% din ce vedem, 50% din ceea ce vedem și ascultăm, 70% din ceea ce spunem și scriem, iar 90% din ceea ce facem. Astfel, fiecare elev ar putea fi încurajat să participe la lecție în momentul cel mai propice dezvoltării cognitive, fie prin vizionare de imagini, filme, expoziții, fie prin participare la joc de rol, discurs, învățare a celorlalți sau demonstrație practică.

Pe de altă parte, este importantă și autocunoașterea propriului temperament de către profesor și menținerea lui sub autocontrol. Dominarea propriilor porniri cum ar fi iritabilitatea, irascibilitatea, instabilitatea și excesele de orice fel, poate evita anumite blocaje în cadrul relației profesor-elev, poate debloca anumite relații blocate din alte surse, poate oferi un model elevilor și crește potențialul profesorilor de influențare a elevilor (*Ibidem*, p. 61).

**1.4.4 Comunicarea empatică** reprezintă capacitatea de a transmite emoții și de „a citi” printre rânduri ceea ce stă în spatele comunicării aparente a elevilor. Empatia este definită ca aptitudine specifică didactică de a înțelege psihologia copilului și de a desprinde intuitiv atitudinile și gesturile sale.

Empatia este considerată în literatura de specialitate ca fiind o reacție atitudinală din partea profesorului de a se transpune în locul elevului în scopul înțelegerii acestuia. Trebuie să existe un echilibru între identificarea psihologică cu elevul pentru a-l înțelege și păstrarea unei distanțe care să permită raportarea echidistantă la toți elevii clasei. Pavelcu înțelege empatia ca pe o “iubire psihologică” echilibrată, armonizată, echitabilă.

Empatia mai înseamnă o reacție la sentimentele oamenilor și nu la cuvintele lor (Dawson, 2006). Un profesor neempatic va reacționa întotdeauna la un comportament vizibil și nu la ceea ce stă în spatele reacției, și anume, mecanismele care declanșează acea reacție. Un exemplu de abordare empatică ar putea fi: *Înțeleg că ești supărat. Ce ar putea fi în spatele comportamentului tău?*

O altă abordare de tip empatic ar putea fi un feedback suportiv, ceea ce presupune că ceea ce consideră elevul ca important și semnificativ, trebuie să fie la fel și pentru profesor. Acest lucru înseamnă să înțeleagă faptul că problemele lor sunt reale și serioase pentru noi (Pânișoară, 2015). Atunci când un elev are probleme, nu trebuie să-i oferim neapărat soluții, ci să-l susținem prin înțelegere și dispoziție de a-l asculta. Relația interpersonală profesor – elev poate deveni o relație empatică atunci când se realizează o cunoaștere reciprocă, o transpunere în psihologia celuilalt și o cooperare permanentă. Ascultarea empatică presupune o întrebare care lasă timp de răspuns și respectă timpul celuilalt. Este atitudinea de a accepta pe celălalt fără a-l judeca.

În concluzie, comunicarea empatică se manifestă prin exteriorizarea stărilor și trăirilor afective ale profesorului în relație cu ceea ce comunică și în relație cu răspunsul elevilor. Este dezirabilă comunicarea la persoana întâi pentru a transmite elevilor care este efectul comportamentului asupra profesorului. Pe de altă parte este necesară din partea profesorului o anumită detașare de stările afective cauzate de factori personali, exteriori, care ar putea avea un efect negativ asupra elevilor și implicit o scădere a conectivității cu un profesor supărat, indispus sau nemulțumit.

## **1.5 Relații interpersonale după procesualitate**

### **1.5.1 Relații de cooperare**

*Cooperarea* este o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun (Ausubel, Robinson, 1981, p. 491). Acest tip de relații sunt dezirabile în procesul de predare-învățare, fiind specifice stilului democratic. Relația aceasta merge pe principiul câștig-câștig. Profesorul se consideră partener în relația cu elevul, cu toate că are responsabilitatea de rol de îndrumător, susținător, facilitator de informații, evaluator, conducător și organizator al clasei.

Relațiile de cooperare sunt benefice pentru elevi deoarece le dezvoltă spiritul de echipă și îi responsabilizează și îi maturizează. Mai mult decât atât, atunci când profesorii evită să folosească puterea, se pot dezvolta relații calde, de prietenie, bazate pe încredere și respect reciproc.



### 1.5.2 Relații competitive

**Competiția** reprezintă rivalitatea mutuală sau o „luptă” între două sau mai multe persoane pentru atingerea unui scop indivizibil (Golu, 1974, p.158). Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității (Ausubel, Robinson, 1981).

Am putea spune că este destul de antrenant pentru elevi să se afle într-o situație competițională deoarece acesta este stimulantă și recompensatoare. Pe de altă parte există riscul de a dezvolta în elevi individualismul și mândria.

**Studii** privind relațiile cooperative versus competitive scot în evidență avantajele și dezavantajele acestor mecanisme psihosociale, maniera și măsura în care trebuie folosite fiecare. Studii recente arată că mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă și că elevii lucrează în condiții de cooperare numai 4,6% din timpul pe care îl petrec în clasă. Opțiunea profesorului pentru structurarea competitivă a activității de învățare poate fi explicată prin modalitatea de notare practică, o notare prin raportare la grup, având drept urmare stimularea competiției între elevi (Neculau, Boncu, 1998, p. 241). Activitatea în condiții de cooperare necesită o pregătire specială și o modificare de rol, atât în ceea ce-l privește pe profesor, cât și pe elevi. Profesorul ar trebui să renunțe la rolul tradițional de transmitător de cunoștințe, de conducător al activității din clasă, pentru a și-l asuma pe acela de colaborator, consultant și facilitator al activității de învățare. În ceea ce-i privește pe elevi, ei trebuie să învețe să-și asume responsabilități, să participe la luarea deciziilor, să ofere și să primească sugestii.

O cercetare interesantă asupra efectelor sistemelor de notare în situații de cooperare și în situații competitive a fost realizată de Morton Deutsch (1949). Așa cum explică psihologul american, specialist în dinamica grupurilor, când o situație presupune competiție, succesul oricărui membru al grupului înseamnă eșecul altuia, și el numește această formă de interacțiune „interdependență potrivnică”. Prin opoziție, atunci când succesul oricărui dintre membrii grupului mărește șansele de succes ale celorlalți, avem de-a face cu interdependența numită cooperare sau „interdependență motrice”. Pentru a observa impactul acestor tipuri de interdependență, Deutsch a organizat un experiment în care două grupuri de elevi au fost evaluate în mod diferit. În grupul de competiție, li s-a spus elevilor că acela care va avea cea mai bună prestație va primi cel mai înalt calificativ, iar ceilalți vor fi notați în ordine descrescătoare, în funcție de calitatea activității realizate. În grupul cooperativ, li s-a spus că performanța grupului va determina calificativul individual. Astfel, membrii grupului cooperativ au urmărit scopuri realizabile în mod interdependent, iar cei din grupul de competiție au urmărit scopuri independente.

Rezultatele acestui experiment au arătat că aceste două moduri de structurare a activității - cooperarea și competiția -au efecte diferite asupra comportamentului din clasă. Astfel, competiția are efecte, în primul rând, în plan motivațional. Subiecții depun eforturi mai mari, lucrează cu mai multă tragere de inimă, își fixează aspirații mai înalte, sunt învățați să lupte, să persevereze pentru atingerea scopurilor și să fie pregătiți pentru a face față condițiilor unei societăți organizate pe principiile competiției.

De asemenea, competiția face mai atractive sarcinile școlare, elevii își pot aprecia mai realist propriile capacități comparându-le cu ale altora și își dezvoltă spiritul critic și autocritic. În același timp, competiția are însă și o serie de efecte negative, care nu sunt deloc neglijabile. În grupurile competitive s-a constatat o creștere a numărului comportamentelor agresive, ostile, a conflictelor și a atitudinilor de opoziție și suspiciune.

Competiția exagerată generează frustrare, anxietate, sentimente de nesiguranță și de neputință la copiii mai puțin dotați, care sunt tentați să abandoneze lucrul. De aceea, este mai recomandabilă competiția între copiii cu niveluri cognitive relativ apropiate. Procesul competitiv se caracterizează printr-o slabă interacțiune între colegi, prin lipsa de comunicare sau prin comunicarea unor informații false, prin lipsa încrederii reciproce, fapt care conduce la scăderea coeziunii grupului. Dobândirea prestigiului, demonstrarea superiorității personale, obținerea rezultatului cu orice preț sunt dominantele activității competitive, care pot marca profund personalitatea elevului. În privința cooperării, s-a constatat că ea înseamnă un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, al comunicării, al atitudinilor reciproce și al coeziunii grupului.

Procesul de cooperare se caracterizează prin comunicarea onestă și deschisă între parteneri, fiecare fiind interesat să transmită informațiile semnificative și pe cele mai relevante. Relațiile de cooperare dezvoltă sentimente mutuale de simpatie și prietenie, de încredere, de disponibilitate la solicitările celuilalt. Cooperarea dă naștere unui climat mai destins, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate să lucreze potrivit propriilor capacități. Chiar și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Acest fapt generează creșterea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, dar și a valorizării competențelor celorlalți. Apartenența la grupurile „cooperative” oferă membrilor satisfacție, echilibru și condiții optime de dezvoltare a personalității. Ceea ce s-a reproșat însă structurării cooperatiste a grupurilor este posibilitatea pierderii motivației individuale și a reducerii efortului în condițiile îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective (Sălăvăstru, 2004).

### 1.5.3 Relații conflictuale

Conflictul este un ingredient prezent în viața noastră cotidiană, în care unii indivizi sunt înclinați să provoace conflicte, iar alții le ocolesc. Ceea ce e important este rezolvarea lor într-un mod amiabil, astfel încât să nu creeze traume relației. Atunci când conflictul devine foarte intens, când escaladează, „acesta arde precum un foc toate bunele intenții ale partenerilor în comunicare” (Rubin, Pruitt și Kim, 1994).

Relațiile conflictuale sunt în legătură directă cu anumite tipuri de climat educațional.

**Climatul anarhic** este creat de unii elevi impulsivi sau care dispun de forță de a crea o atmosferă de teroare în clasă. Acest fenomen apare atunci când nu există reguli precise de conduită, când profesorul nu exercită niciun control asupra colectivului de elevi sau nu-i controlează în activitățile curente, ceea ce poate duce la lipsă de încredere. Frustrările se pot acumula de ambele părți la cei doi poli educaționali și se poate dezvolta o relație conflictuală.

**Climatul reprimant** apare atunci când profesorul este autoritar. Profesorul este dictator, neacceptând nicio sugestie. Elevii lucrează de frică și sunt disciplinați numai când sunt sub supraveghere. Atunci când scapă de sub controlul profesorului pot exista reacții de revoltă și pot coaliza împotriva lui.

**Climatul rebel** poate apărea când profesorul generează, printr-o manieră nepedagogică, ostilitate sau opoziție din partea elevilor. Membrii grupului simt repulsie pentru profesor și caută cu orice preț să-l pună în situații dificile. De exemplu, în timpul lectiei unii elevi tușesc ostentativ, fac diferite zgomote determinând profesorul fără experiență să adreseze expresii jignitoare care să provoace râsul, să întrerupă lecția și să înceapă ancheta pentru descoperirea vinovaților. Deseori ancheta se soldează cu eșec, clasa fiind solidară în a nu-i deconspira pe cei vinovați. Profesorul nu are altceva mai bun de făcut decât să amenințe cu pedepse care nu-i impresionează pe elevi. Autoritatea este pierdută și foarte greu se recâștigă. Reprimarea ca metodă de menținere a disciplinei are drept rezultat întărirea spiritului de rezistență al clasei. Recurgerea la pedeapsă, la critică, la ridiculizare, la lucrări de penalizare poate duce la eșec. Educația nu este pur corectivă.

#### 1.5.3.1 Jocul de putere

Controlul exercitat de profesor în clasă are la bază un anumit tip de relație profesor-elev sau un anumit tip de putere. Cercetătorii în domeniul științelor sociale definesc puterea ca fiind capacitatea de a produce efecte dinainte știute asupra celorlalți. Conform studiului clasic al lui John French și Bertram Raven, există cinci tipuri de putere – puterea de recompensare, puterea de coerciție, puterea legitimă, de referință și de competență sau expertă.

Exercitarea puterii coercitive de către profesor oferă elevilor un model de agresivitate, conducând doar la schimbări formale și temporare și mai mult, deteriorează climatul educațional al clasei. Comportamentul punitiv al profesorului poate constitui un blocaj extern al învățării, având drept consecință indiferența față de conținutul lecției la ceilalți elevi sau coalizarea cu elevul în cauză.

**1.5.3.2 Bariere comunicaționale** pot constitui surse ale frustrării atât pentru elevi, cât și pentru profesori, ceea ce poate duce la conflicte. După Dorina Sălăvăstru (2004), există trei tipuri de bariere comunicaționale.

**Heterofilia comunicațională** poate să apară atunci când există incongruențe între opiniile și valorile profesorului și ale elevului. Acest factor poate distorsiona mesajul astfel încât elevul simte un disconfort psihic și poate apărea fenomenul de disonanță cognitivă.

**Lateraliitatea comunicării** constă în lipsa feedback-ului din partea elevului, când profesorul simte că vorbește pereților și nu obține nicio reacție de la elevi. Aici intervine arta profesorului de a implica activ fiecare elev la lecție.

**Inadaptabilitatea la nivelul** elevilor se referă la nivelul de cunoștințe sau la limbajul neînțeles de elevi. Soluția în acest caz ar putea fi lucrul diferențiat adaptat la nivelul fiecăuia. O altă metodă ar putea fi învățarea prin descoperire, ceea ce presupune că fiecare caută informații și fac anumite exerciții la nivelul lor (Sălăvăstru, 2004).

### **1.5.3.3 Atitudini adoptate de profesori**

**Profesorii distanți** sunt considerați cei care „păstrează distanța” formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi condiția obținerii respectului și consolidării autorității. Această atitudine poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni și conflicte.

**Profesorii populari** sunt cei care adoptă un comportament „popular”, o anumită familiaritate în relațiile cu elevul. În acest caz, elevii se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect, desconsiderați și, deseori, reacționează cu obrăznicie.

**Profesorii prudenți** cu o conduită „prudentă”, de retragere și expectativă au o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită „teamă” de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicoli în fața acestora.

**Profesorii artificiali** sau „egali cu ei înșiși” sunt cei care, indiferent de împrejurări, se feresc să fie prea entuziaști ori să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut.

**Profesorii dominatori** sunt cei care „dădăcesc”, care nu oferă responsabilități elevilor din cauza faptului că nu au încredere în ei, în capacitatea lor de a se autoconduce și autoorganiza.

Aceste clișee comportamentale dovedesc lipsa cunoașterii reciproce profesor-elevi, iar necunoașterea elevilor înseamnă o competență profesională scăzută, o incapacitate de a găsi soluția comportamentală adecvată în raport cu situațiile diverse pe care le presupune munca didactic (Neculau, 1983).

#### **1.5.4 Tipuri de relații în funcție de trăsăturile de personalitate ale profesorului**

M. Marchand (apud Marcus, 1987) distinge următoarele tipuri de profesori: tipul amorf, egoist, indiferent care ignora viața grupului; tipul egocentric care alimentează tensiuni și conflicte; tipul care stabilește contacte cu elevii, este camarad, amic cu aceștia. Același autor subliniază că atitudinea de a se deschide în fața elevului este dominantă personalității unui profesor autentic, iar egocentrismul este principala trăsătură negativă.

Studiile efectuate asupra personalității profesorului, centrate cu deosebire pe relațiile acestuia cu elevii disting următoarele structuri de comportament care par să aibă o importanță aparte (Ryans apud Ausubel și Robinson, 1981):

**Structura A** – cuprinde profesorul caracterizat prin afecțiune, prietenie, înțelegere, opus celui egocentric, distant și mărginit;

**Structura B** – se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice opus șovăielnicului, neglijentului, dezordonatului;

**Structura C** – se referă la profesorul stimulat, imaginativ, entuziast opus inertului și rutinatului.

Eficacitatea profesorului cu structură A este vizibilă la primele niveluri ale învățământului. Elevul se identifică cu această sursă de acceptare și aprobare și este dispus să asimileze valorile promovate, transpunându-le în rezultate școlare de nivel superior.

Referitor la structura B s-a constatat că elevii dintr-o clasă, care își consideră profesorul ordonat și sistematic în conducerea clasei și în organizarea predării, au rezultate mai bune decât colegii lor care nu emit judecăți favorabile profesorului din acest punct de vedere. Directorii de școli apreciază favorabil profesorii care se încadrează într-un model de ordine, spirit sistematic, responsabilitate și comportament metodic în acțiunile întreprinse la clasă.

Profesorul cu structură C are succes, fiind capabil să genereze efervescență intelectuală și motivație intrinsecă la elevi. Elevii devin mai productivi și fac progrese mari în înțelegerea materiei atunci când profesorul este plin de viață, stimulator, inventiv.

Cercetările de psihologie educațională au investigat trei tipuri de profesori și rezultatele pe care le obțin cu anumite tipuri de elevi (Heil și col., apud Ausubel și Robinson, 1981,p.539).

**Tipul 1- profesorii impulsivi**, spontani, concentrați pe natura ideii, nu pe relație, se caracterizează prin vehemență, impulsivitate și spontaneitate.

**Tipul 2- profesorii cu autocontrol**, spirit de ordine și orientare spre scop, sunt profesorii sistematici.

**Tipul 3- profesorii anxioși** au tendința de a se conforma excesiv regulamentelor.

Tipurile de elevi sunt: perseverenți, motivați pentru obținerea de rezultate superioare; conformiști și conștiincioși; anxioși, ostili, cu tendințe de opoziție.

Rezultate experimentale obținute de autorii menționați au fost:

Profesorii vehemenți sunt eficienți față de *elevii perseverenți și conformiști*.

Profesorii de tipul doi au rezultate bune cu toate categoriile de elevi, reușind mai ales cu *elevii anxioși și ostili*.

Profesorii anxioși,cu sentimentul de nesiguranță sunt eficienți doar față de *elevii perseverenți*.

Alte cercetări au constat la profesorii cu nivel înalt al gândirii abstracte: tendința de a fi mai ingenioși, mai puțin autoritari (dictatoriali) și mai puțin punitivi; înclinația spre reflecție; încurajarea elevilor de a pune întrebări și a formula ipoteze; crearea unei palete mai largi de situații pedagogice, fapt ce le crește eficacitatea în raport cu profesorii agenți de instruire.

## 1.6 Gestionarea emoțiilor

Travis Bradberry și Jean Greaves consideră că emoțiile sunt cele care ne determină comportamentul, iar uneori ne copleșesc deoarece orice informație trece mai întâi prin „creierul emoțional” sau sistemul limbic pentru ca să ajungă mai apoi la „creierul rațional” din lobul frontal. În viața de fiecare zi, suntem supuși constant unei palete de emoții care se reduc, în principal, la cinci afecte fundamentale: fericire, tristețe, furie, frică, rușine. Pe măsură ce ne îndeplinim datoriile zilnice suntem supuși unui flux emoțional cu forme variate de intensitate de la scăzută, la medie și puternică. Cu cât intensitatea emoțiilor este mai mare, cu atât există posibilitatea mai mare de a fi conduși de „creierul emoțional”.

Cu toate că suntem „proiecțiați” a fi ființe emoționale și prin urmare, vom reacționa emoțional la un eveniment, putem totuși controla gândurile care urmează unei emoții. Atunci când un eveniment produce o reacție emoțională prelungită, vorbim de un *eveniment declanșator*. Pe măsură ce ne dezvoltăm inteligența emoțională, putem identifica propriile elemente declanșatoare și exersăm moduri productive de a reacționa.

Se apreciază că inteligența emoțională reprezintă circa 58 % din performanța la locul de muncă, în toate tipurile de profesii. Vestea bună este că inteligența emoțională poate fi îmbunătățită, iar abilitățile pot fi maximizate. Competențele de gestionare a emoțiilor se alimentează din competențele de inteligență emoțională – conștientizarea de sine, autocontrolul și conștientizarea socială.

**1.6.1 Conștientizarea de sine** constă în abilitatea de a percepe corect propriile emoții într-o anumită situație. Acest lucru include controlul reacțiilor specifice la evenimente, provocări și persoane. Conștientizarea reacțiilor presupune înțelegerea rapidă a propriilor emoții precum și disponibilitatea de a accepta emoțiile negative. Această conștientizare înseamnă să petrecem timp cu emoțiile, reflectând la motivul și sursa lor. Ele par să apară din senin, cu toate că există o cauză care declanșează acea stare. Atunci când ne gândim profund la situațiile declanșatoare care provoacă trăirile respective, există șansa de a ajunge rapid la depistarea afectului. Astfel, conștientizarea de sine nu înseamnă descoperirea unui secret, ci dezvoltarea unei înțelegeri clare despre ceea ce ne face să reacționăm. A fi conștient de sine înseamnă a nu ne teme de greșelile emoționale și a avea un flux de informații pentru a înțelege în ce mod se desfășoară viața.

**1.6.2 Autocontrolul** este o altă competență personală și constă în abilitatea de a folosi conștientizarea propriilor emoții pentru a ne menține flexibili și a direcționa comportamentul în mod pozitiv. Acest lucru înseamnă să ne gestionăm reacțiile la anumite evenimente și persoane. Autocontrolul înseamnă mai mult decât a ne abține de la anumite reacții sau de la un comportament exploziv. Înseamnă a gestiona tendințele și a pune în practică anumite competențe în situații variate. Aceasta presupune să avem capacitatea de a amâna împlinirea propriilor nevoi pentru un obiectiv mai mare. Astfel, propriile nevoi sunt puse în așteptare pentru gestionarea permanentă a tendințelor.

**1.6.3 Conștientizarea socială** este o primă componentă a inteligenței sociale și presupune capacitatea de a depista emoțiile celorlalți și a înțelege ce se petrece cu adevărat cu acea persoană. Componentele cele mai importante ale conștientizării sociale sunt ascultarea activă și observația. E nevoie de timp pentru a înțelege ce gândesc și simt ceilalți. A avea conștientizarea socială înseamnă a depăși propriile frustrări, a se adapta la situații noi și a citi sentimentele altora.

**1.6.4 Gestionarea relațiilor** e cea de-a doua componentă a competenței sociale care presupune conștientizarea emoțiilor proprii și ale altora în scopul interrelaționării cu succes. Acest

lucru înseamnă stabilirea unor relații de lungă durată chiar și cu persoane care nu sunt agreabile, înseamnă să găsești beneficii chiar și în relații provocatoare. Gestionarea relațiilor este o provocare mai ales în situațiile stresante, de conflict (Bradberry și Greaves, 2009).

### **1.7 Studiu corelațional**

**Emoțiile cadrelor didactice în clasă: corelația dintre implicarea elevilor la ore, disciplina în clasă și relația interpersonală profesor-elev**(Studiu realizat de Gerda Hagenauer & Tina Hascher & Simone E. Volet)

Există un număr relativ mic de cercetări care vizează emoțiile profesorilor corelate cu relația profesor-elev și comportamentul elevilor la clasă. Studiul acesta a avut la bază un model al lui Frenzel (2014) care susține că există o legătură directă între calitatea relațiilor profesor-elev și bunăstarea personală a elevilor.

Ipoteza de la care s-a plecat este că angajamentul elevilor la clasă (un aspect motivațional) și relația pozitivă profesor-elev (un aspect socio-emoțional) se asociază cu emoții pozitive cum ar fi bucuria, în timp ce lipsa de disciplină la clasă (comportament negativ) se asociază cu sentimente negative de furie și anxietate.

#### **Metoda**

Participanți - o sută treizeci și doi de profesori au participat la studiu (65,6% de sex feminin, n = 86; 34,4% de sex masculin, n = 45). Toți sunt profesori la școlile secundare din Austria. La acest studiu au participat voluntar cadre didactice din 11 școli. Vârsta medie a fost de 47,12 ani (min = 25, max = 62 ani). Majoritatea cadrelor didactice au fost la profesori cu o medie de 20,56 ani de experiență în muncă (min = 0,5 ani până la max = 43 ani); 69% din profesorii participanți au fost angajați cu normă întreagă.

#### **Instrumente de măsurare**

S-a utilizat chestionarul lui Frenzel și colab. (2010) privind emoțiile profesorilor care se referă la bucurie, furie și anxietate în timpul orelor de curs. Scala de bucurie conținea patru itemi (de exemplu, „Îmi place să predau acestor elevi?”; a = 0,93); furie, trei itemi (de exemplu, „De multe ori mă enervez în timp ce predau acestor studenți?”; a = 0,85), și anxietate, patru itemi (de exemplu, „Mă simt tensionat și nervos în timp ce lucrez cu acești elevi?”; a = 0,81).

Pentru a măsura un construct multidimensional cum este autoeficacitatea, autorii studiului s-au orientat spre trei dimensiuni – autoeficacitatea în predare, în managementul clasei de elevi și în consolidarea relației profesor – elev. Primele două dimensiuni au fost măsurate prin combinarea a două instrumente – Scala germană cu privire la autoeficacitate a cadrelor didactice (Ierusalim și colab. 2009) precum și Scala Woolfolk și Hoy (1990). Scala de măsurare de auto-



eficacitate în procesul de predare conține patru itemi ( $\alpha = 0,72$ , de exemplu, „Sunt încrezător că stilul meu de predare este bun și că elevii învață mult în clasa mea”) și Scala de măsurare de auto-eficacitate în managementul clasei, trei itemi ( $\alpha = 0,86$ , de exemplu, „În cazul în care un student devine devine gălăgios și îmi deranjează ora, mă simt sigur că știu unele tehnici pentru a-l redirecționa repede”). În contrast, scala pentru măsurarea eficacității în construirea de relații a fost elaborată de autorii acestui studiu deoarece această dimensiune nu a fost tratată ca independentă în studiile anterioare. Acest chestionar măsoară calitatea relațiilor profesor-elev așa cum este percepută de profesori.

Comportamentul motivațional al elevilor la clasă a fost testat cu Scala de angajare a elevilor la clasă adaptată după Wellborn și Connell și comportamentul indisciplinat la clasă adaptat după Baumert și colab. (2008).

### **Concluzie**

Rezultatele acestui studiu indică faptul că există o legătură puternică între comportamentul elevilor, relația interpersonală profesor elev și emoțiile profesorilor. Capacitatea de a gestiona colectivul de elevi în mod corespunzător și de a forma relații interpersonale pozitive cu elevii pot fi astfel considerate ca fiind factori importanți pentru bunăstarea emoțională a profesorilor la loc de muncă. La rândul lor, se poate presupune că emoțiile pozitive ale profesorilor sunt susceptibile de a induce elevilor emoții pozitive, așa cum au arătat alte studii recente (Becker, 2014, Frenzel, 2009), ceea ce se numește "contagiune emoțională" (Fischer 2007). Prin urmare, emoțiile pozitive ale cadrelor didactice nu sunt esențiale doar pentru bunăstarea profesorilor, dar pot afecta, de asemenea, bunăstarea studenților și, la rândul său, învățarea în clasă.

Rezultatele acestui studiu conduc la concluzia că abilitatea profesorilor de a dezvolta relații bune cu elevii poate fi considerată ca o abilitate importantă în dezvoltarea profesională. În acest scop, se propun aplicarea unor strategii care vizează dezvoltarea relației profesor elev (de exemplu, managementul clasei și motivarea elevilor implicarea la ore), precum și strategii care au drept scop promovarea relației interpersonale profesor – elev în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice. Există dovezi conform cărora problemele datorate relației interpersonale deficitare pot genera tensiuni și dileme, însoțite de diverse emoții negative, în special la profesorii debutanți, ceea ce reflectă nesiguranța în ceea ce privește gestionarea relațiilor interpersonale (Pillen, 2013).

Astfel, reflectând asupra interacțiunii sociale din cadrul orelor de curs și emoțiile generate de acestea, cadrele didactice ar trebui să-și dezvolte competențele socio emoționale în cadrul programelor de formare continuă (Jennings și Greenberg 2009, apud Garner, 2010).

## 2. Motivația pentru învățare

### 2.1 Delimitări conceptuale

#### 2.1.1 Motivația - definiție

În accepția cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” (Pânișoară, 2010 apud Sillamy, 1996, p.202). O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșca (1943, p.8): „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”.

Există o serie de definiții referitoare la motivație ca proces, dar și la elementele structurale ale motivației. Motivația este procesul dinamic rezultat din interacțiunea unor forțe interne ce energizează, direcționează și susțin un comportament generat de satisfacerea unor nevoi (Pânișoară, 2010 apud Steer și Goldenson).

Alte definiții continuă aceste idei, aducând și elemente noi. Astfel, Evans susține că „motivația se referă la influențele care guvernează inițierea, direcționarea, intensitatea și persistența comportamentului”, iar Johns consideră că „reprezintă măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop” (Pânișoară, 2010, p.17 apud Evans și Johns).

Motivația este „un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri- care susțin realizarea anumitor acțiuni” (Chelcea, Golu, 1981, p.148) Zlate consideră că motivația este „o pârghie importantă în procesul autoreglării individului, o forță motrice a întregii dezvoltări psihice și umane. Caracterul ei propulsator răscolește și reasează, sedimentează și amplifică materialul construcției psihice” (Zlate, 2000, p. 154).

#### 2.1.2 Motivație - motive

M. Golu (2000, p. 476) face următoarea distincție între motivație și motiv: „Prin termenul de „motivație” definim o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de „motiv” exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Așadar, prin motiv vom înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete”.

Motivul constituie „*impulsul concret, activator, declanșator*”, pentru Golu, sau „*mobilul care declanșează, susține energetic și orientează acțiunea*”(Zlate, 2000, p. 163-164).

„Un motiv este o structură dinamică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat. Motivele sunt cauze ale conduitei noastre, cauzele interne ale comportamentului nostru”(Cosmovici, Iacov, 1998, p. 199).

În condițiile stimulărilor interne și externe, motivele activează individul și mențin această stare pe perioadă lungă de timp. Pe de altă parte ele determină individul să ierarhizeze nevoile în funcție de scopuri și de scara lor proprie de valori. Tipuri de motive pot fi motivele fiziologice, de afiliere, de aprobare socială, de realizare, de cunoaștere și nu în ultimul rând, de putere.

### **2.1.3 Motivație – motivare**

Motivarea este un declanșator al fenomenului de motivație, este acțiunea de a motiva pe altcineva, de a oferi un motiv pentru realizarea unei acțiuni; motivația reprezintă „totalitatea mobilurilor care-i determină pe oameni să facă anumite lucruri, să aleagă din mai multe variante un anumit comportament”(Roșca, 1976).

Motivarea reprezintă modalitatea prin care se integrează satisfacerea necesităților și intereselor proprii ale indivizilor în mod satisfăcător în timp ce motivația reprezintă necesitățile și interesele individuale.

Este nevoie de cunoașterea nevoilor oamenilor care muncesc în organizație pentru a determina influența satisfacerii acestor nevoi asupra antrenării angajaților la realizarea obiectivelor propuse însă nu trebuie confundați termenii *nevoie* și *motivație*:

Motivația (latinescul *movere* – stare interioară care pune în mișcare un individ) este „o forță care acționează asupra unei persoane pentru a o împinge către realizarea unui obiectiv într-o manieră specifică”. Nevoia este „o lipsă resimțită la un moment dat de o persoană”(Roșca, 1976).

La baza oricărei motivații stă nevoia sau trebuința, care reprezintă „o stare internă biologică sau cognitivă de deprivare care are nevoie de corecție” (Pânișoara, 2010 apud Bourne, Ekstrand, Dunn, 1988, p. 226). Trebuințele sunt constructe ipotetice, în sensul că nu sunt direct observabile, ci derivă din comportamentele manifeste ale persoanelor, constituind *sursa primară a acțiunii* (Pânișoară, 2010).

### **2.1.4 Motivația învățării**

Motivația învățării reprezintă totalitatea factorilor mobilizatori pentru activitatea educațională în vederea acumulării de cunoștințe și a formării de priceperi și deprinderi. Motivația facilitează astfel procesul cunoașterii, intensificând efortul și focalizarea elevului pentru învățare. Motivația este considerată a fi una din cauzele pentru care un elev învață sau nu

învăță, fiind în același timp efectul activității de învățare. De exemplu, rezultatele pot influența motivația ulterioară a elevului, mai ales când acestea sunt pozitive. Astfel, putem afirma că între motivație și învățare există o cauzalitate reciprocă. „Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația” (Sălăvăstru, 2004, p. 70).

Motivele elevilor pentru învățare sunt multiple, activitatea de învățare fiind susținută de un ansamblu de motive cum ar fi notele bune, prestigiul, interesul pentru a reuși în carieră, pentru elevii buni și, pe de altă parte, teama de eșec sau dorința de a face pe plac părinților și a promova pentru elevii slabi.

## **2.2 Teorii ale motivației**

### **2.2.1 Teoria instinctului**

Este o teorie care susține motivarea biologică, instinctele fiind declanșatoare pentru comportamentul uman. Susținătorul ei, William McDougall (1908), crede în existența a numeroase instincte care conduc comportamentul uman, elaborând o listă de optsprezece instincte (Pânișoară, 2010 apud McDougall, 1908). Alți cercetători au întocmit o listă interminabilă de instincte care a devenit irelevantă (*Ibidem*).

Această teorie a fost completată cu o a doua dimensiune – perspectiva sociobiologică, care susține că toate comportamentele umane sunt motivate de nevoi fundamentale de a ne transmite potențialul genetic generațiilor următoare. Moralitatea, iubirea, amabilitatea, agresivitatea, furia și ura sunt adânc înrădăcinate în structura genetică a individului, conform adepților acestei teorii.

Există foarte multe critici aduse acestei teorii deoarece adepții ei nu iau în calcul procesele de învățare, cultura ființei umane și efectele pe care acestea le pot avea.

### **2.2.2 Teoria lui Murray**

Această teorie este deschizătoare de drumuri în domeniul motivației și ne oferă o listă a tipurilor de motive situate în categoria motivelor sociale. Primul motiv este cel de supunere și acceptare pasivă sau deliberată a durerii și adversităților. Urmează realizarea unor obiective, afilierea care presupune apropierea față de cei din jur și cooperarea sau agresivitatea care vine din nevoia de a lupta, de a fi combatant. Autonomia, determinată de nevoia de libertate și eliberare de constrângeri, este urmată de contracararea sau neutralizarea efectelor umilitoare, apărare și diferență care presupune admirație față de superiori. Alte motive aflate în spatele comportamentelor ar putea fi dominanța, exhibiția, neutralizarea unor efecte negative, evitarea situațiilor neplăcute, îngrijirea și acordarea de ajutor, ordonarea vieții, spiritul ludic, respingerea

persoanelor antipatice, senzualitatea, sexualitatea, susținerea și ajutorul propriei persoane, precum și înțelegerea (Sălăvăstru, 2004).

Pornind de la aceste motive, Charles Carver și Michael Scheier au grupat aproape toate motivele în cinci categorii: ambiție (realizare, recunoaștere, exhibiție, achiziții, ordine, retenție, construcție), apărarea statutului (inviolabilitate, evitarea situațiilor neplăcute, apărare, contraacțiune), răspunsuri la comportamente de putere ale celorlalți (dominanță, deferență, similaritate, autonomie, contrarietate, agresiune, umilire, blamare), afecțiune (afiliere, rejectare, îngrijire, comportament ludic) și schimb de informații (expunere informațională, cunoaștere).

### 2.2.3 Teoria lui Maslow

**Teoria ierarhizării nevoilor (trebuințelor)** fost elaborată de psihologul american Abraham Maslow (1970), care a pornit de la ideea că oamenii încearcă să-și satisfacă o varietate de nevoi pornind de la bază către vârf: *trebuințe fiziologice* (trebuința de hrană, de apă, trebuința sexuală, trebuința de odihnă); *trebuințe de securitate* (apărare, protecție, echilibru emoțional); *trebuințe de iubire și apartenență la grup* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiune); *trebuințe de stimă de sine* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective); *trebuințe cognitive* (trebuința de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi); *trebuințe estetice* (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie); *trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului potențial* (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi autoimplinirea).

Maslow consideră că, pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior. Cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce satisfacție și mulțumire. Cu toate că trebuințele superioare nu sunt vitale pentru organism, satisfacerea lor îmbogățește sfera spirituală a personalității, mărindu-i performanța socială.

Cea mai înaltă motivație, *autoactualizarea*, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. Maslow (1970) a urmărit persoanele autoactualizate - persoane celebre care și-au valorificat în mod excepțional potențialul (B. Spinoza, Th. Jefferson, A. Lincoln, E. Roosevelt, A. Einstein, M. Gandhi) - și a descoperit prezența unor seturi de motive, diferite de cele descrise în piramida trebuințelor, pe care le-a numit *metamotive*. Nivelul metamotivelor este caracteristic persoanelor apte să-și utilizeze calitățile potențiale și să se realizeze independent de context. Maslow a creat și un portret al acestor persoane: capacitatea de a percepe corect realitatea, acceptare de sine și toleranță, spontaneitate în gândire și comportament, focalizare pe

probleme, simțul umorului, detașare și independență, rezistență la enculturație, experiențe de vârf, capabile să privească viața în mod obiectiv, foarte creative, preocupate de binele umanității. (Sălăvăstru, D., 2004).

Nu trebuie să existe o împlinire a nevoii 100% pentru a trece la următorul nivel. Conform lui Maslow, „un individ mediu este posibil să fi satisfăcut 85 % nevoile fiziologice, 70% nevoile de securitate, 50% nevoile de afiliere și dragoste și 40% în privința stimei de sine și 10 % în privința autoactualizării” (Maslow, 1943). Tot Maslow afirmă că nu există o abordare rigidă a ierarhiei, fiecare individ realizând ierarhizarea în funcție de priorități.

Această teorie are implicații deosebite în învățare. Educatorii ar trebui să știe că nu pot fi îndeplinite nevoile superioare dacă nu au fost îndeplinite nevoile primare ale elevilor. Așadar, elevii au nevoi fiziologice de hrană, îmbrăcăminte, căldură, apoi, nevoi de siguranță și suport emoțional, susținute de o atmosferă relaxantă la ore, nevoi de apartenență la grup și de atașament față de colegi, dar și față de cadrul didactic, și trebuințe de stimă de sine care pot fi împlinite prin încurajare și apreciere din partea profesorilor. Abia apoi pot să apară nevoi superioare care au fost adăugate ulterior în piramidă, nevoi de cunoaștere, estetice și de autoactualizare (Sălăvăstru, 2004).

**2.2.4 Teoria ERG** a fost elaborată de C. Alderfer și a rezultat în urma prelucrării piramidei lui A. Maslow. În explicarea comportamentului uman, teoria se referă la trebuințe legate de existență (E), trebuințe legate de relațiile cu semenii (R) și trebuințe de creștere (G), de împlinire. Această teorie depășește rigiditatea piramidei lui A. Maslow, arătând că o persoană poate să fie preocupată de autorealizare, deși o parte din trebuințele anterioare nu sunt satisfăcute sau că toate cele trei categorii pot acționa în același timp.

Chiar dacă la prima vedere poate fi considerată o rezumare a piramidei lui Maslow, teoria lui ERG aduce o nouă abordare în sensul că nu este o condiție ca pentru a îndeplini o nevoie de ordin superior să satisfacem una de ordin inferior. Așadar, se poate afirma că există un proces motivator de progresie, dar și unul de regresie în cazul în care nu a fost satisfăcută o nevoie de ordin inferior (*Ibidem*).

### **2.2.5 Teoria lui F. Herzberg (1950)**

Teoria bifactorială (teoria motivație-igienă) se referă la satisfacția și insatisfacția în muncă, trecând în revistă situațiile în care lucrătorii s-au simțit bine sau rău în raport cu munca lor. S-au evidențiat două categorii de factori: factorii motivaționali asociați cu satisfacția, ca realizările personale, recunoașterile, responsabilitățile, posibilitățile de avansare, dezvoltarea

proprie prin muncă, și factorii de igienă asociați cu insatisfacția, cum ar fi supravegherea la locul de muncă, condițiile de muncă, relațiile interpersonale, recompensa, nivelul și calitatea controlului, securitatea muncii, administrarea și politica instituției. Rolul cel mai important revine factorilor motivaționali. Teoria a fost ulterior depășită, prin susținerea ideii unui “continuum motivațional” care poate genera atât satisfacție, cât și insatisfacție în muncă.

În cazul motivației pentru învățare, se caută îndeplinirea factorilor pentru igienă (supravegherea elevilor în timpul orelor, dar și în pauze, condițiile din sala de curs optime dezvoltării, recompensa, adică notarea corespunzătoare a efortului depus, controlul muncii individuale acasă și în clasă), precum și stimularea factorilor motivaționali (reușite școlare, recunoașterea de către profesor, responsabilitățile elevilor, dezvoltarea și avansarea în studiu).

**2.2.6. Teoria reîntăririi/consolidării** este elaborată de Skinner și postulează ideea că acel comportament care a fost răsplătit (întărit) este mai posibil să se repete, în timp ce acel comportament care a fost sancționat este mai puțin probabil să apară. Consolidările sunt de patru tipuri: consolidarea pozitivă prin acordarea unor recompense (laude, creșteri de salariu, facilități concediu, premieri, etc); consolidarea negativă: întărește comportamentul dorit prin evitarea unei sarcini sau situații nedorite; sancțiunea: este o consecință care rezultă dintr-un comportament nedorit (sacțiuni bănești, mutările disciplinare, concedierile) și extincția / dispariția: o formă de consolidare bazată pe ideea că un anumit comportament va dispărea dacă va fi ignorat. Eficiența consolidării depinde de tipul și momentul aplicării sale. Fiecare din cele patru tipuri este ideal pentru anumite situații. Există totuși situații care necesită simultan utilizarea mai multor tipuri de consolidări (*Ibidem*).

**2.2.7. Teoria fixării scopurilor/ obiectivelor (E.A.Locke)** Teoria a fost elaborată în anul 1986 de E.A. Locke și G.Latham. Fixarea obiectivelor contribuie la concentrarea atenției și efortului angajaților la mobilizarea acestora pentru a atinge scopurile propuse de organizație. Ca urmare, profesorii trebuie să stabilească obiective motivatoare care să se adreseze atât laturii cognitive, cât și celei afective a elevilor. De asemenea, este necesar un feedback atât pentru elevi cât și pentru profesori pentru a conștientiza eficiența învățării și ca urmare, satisfacția muncii profesorului și în special, a elevilor.



## **Teorii motivaționale de proces:**

### **2.2.8. Teoria lui Mc Clelland**

Teoria celor trei necesități a fost propusă de Mc Clelland și are în vedere următoarele nevoi: de realizare - se reflectă în dorința de a excela, de a atinge anumite standarde în vederea reușitei; de putere - reflectată în dorința de a-i determina pe alții să se comporte într-un anumit mod, mod în care de altfel nu s-ar fi comportat; și de afiliere: reflectată în dorința de prietenie și relații interpersonale apropiate. Autorul susține faptul că nivelul de aspirație este cel care orientează comportamentul, nivelul de aspirație fiind acele nevoi de succes care variază de la o persoană la alta și care sunt determinate de performanțele obținute anterior.

*Nevoia de realizare* a fost cel mai intens studiată de o echipă de psihologi conduși de J.W. Atkinson și D.C. McClelland și este definită drept „aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență”. Ceea ce contează pentru subiect este obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social. Pentru a selecta subiecții care au un nivel înalt al trebuinței de realizare, McClelland și echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT. Ei au constatat că nevoia de realizare (de reușită) se intensifică atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri. Persoanele la care nevoia de realizare este ridicată au, în general, următoarele caracteristici: sunt realiste; caută mai ales sarcini de dificultate medie, pentru a fi sigure de succes; disting clar situațiile pe care le pot controla și cele pe care nu le pot controla; au capacitatea de a amâna momentul recompensării; au nevoie să cunoască rezultatele acțiunilor lor și cum au fost ele apreciate. Datele obținute de McClelland au arătat că femeile sunt mai puțin motivate de nevoia de realizare decât bărbații. Pentru a explica această tendință, Horner a introdus conceptul de „teamă de succes”, argumentând că femeile au tendința să evite succesul, întrucât societatea nu valorizează pozitiv (în baza stereotipurilor de gen) succesul feminin. McClelland a încercat să arate că, la tineri, nevoia de realizare este puternic condiționată de dezvoltarea economică a societății, dar și de statusul socioeconomic al familiilor din care provin (Pânișoara, 2010).

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

*Nevoia de putere* exprimă tendința individului de a conduce, de a fi autoritar, de a-și impune voința și dorința ca atenția celorlalți să se focalizeze asupra lui. Indivizii la care nevoia de putere este mare tind să ocupe într-o organizație, într-un colectiv poziția cea mai înaltă și mai autoritară. Aceștia sunt motivați prin activități ce implică atingerea acestui obiectiv. Există două

fețe ale puterii: una negativă, atunci când puterea este utilizată în scop personal, și una pozitivă, atunci când puterea este utilizată în scop social (de exemplu, folosirea poziției deținute într-un colectiv pentru a mobiliza acel colectiv în obținerea de succese) (*Ibidem*).

### **2.2.9. Teoria echității**

Pentru a înțelege această teorie e necesar să înțelegem teoria referitoare la comparația socială. Festinger consideră că atunci când ne comparăm calitățile noastre cu ale altora, folosim doi indicatori- similaritate și relevanță. Perspectivele din care privim compararea pot fi de două feluri: una clasică în care eu seamăn cu celălalt și una în sens invers, sesizată de Codol, când individul se ia pe sine drept etalon (*Ibidem*).

Teoria echității dezvoltată de John Adams pornește de la premisa că oamenii sunt motivați de atingerea și menținerea unui sens al echității, de un factor de echilibru între inputurile și outputurile din mediu, de o *justiție socială*. Conform acestei teorii, oamenii fac o comparație între efortul pe care îl depun (educație, calificare, abilități, experiență, timpul acordat învățării) și compensația pe care o primesc (note, beneficii, recunoașteri, promovări). Teoria echității arată că indivizii nu sunt preocupați nu numai de nivelul recompensei pe care o primesc în schimbul efortului propriu, ci și de relația dintre recompensa pe care o primesc ei și cea pe care o primesc ceilalți.

### **2.2.10. Teoria lui Vroom**

Teoria expectanței îi aparține lui V. Vroom (1964) și susține faptul că motivația depinde de măsura în care oamenii doresc ceva anume și de măsura în care ei cred că pot obține acel ceva. Variabilele analizate sunt valența, instrumentalitatea și așteptarea. Valența poate fi pozitivă, când elevul obține note mari sau negativă, atunci când există posibilitatea exmatriculării. Există două niveluri ale rezultatelor unei activități: unul performativ, rezultate înalte și unul la nivelul nevoilor, note mari, apreciere din partea colegilor și profesorilor.

Al doilea element cheie este instrumentalitatea, care reprezintă probabilitatea ca un rezultat de ordin întâi să ducă la un rezultat de ordin doi. Așteptarea măsoară gradul în care individul consideră că poate obține rezultatul de ordinul întâi. În acest mod, cele trei variabile se încadrează într-un flux intitulat de către Vroom, *forța motivațională* (*Ibidem*).

Relația dintre comportament și rezultatele dorite este afectată de factori individuali: nevoi, calificare, abilități, experiență și de factori organizaționali: sistemul de recompense, performanțele scontate, organizarea controlului în instituție. În concluzie, acest model explică

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

## **2.3 Teorii recente privind motivația pentru învățare**

### **2.3.1 Modelul lui Rolland Viau**

Unul dintre cei mai cunoscuți autori în domeniul motivației, Rolland Viau, propune un mod de înțelegere a motivației ca pe un proces dinamic, generat de percepțiile elevului despre sine și despre mediul în care învață, care-l determină să se angajeze într-o acțiune de învățare, dar să o și mențină până la atingerea obiectivului (Sălăvăstru, 2004 apud Viau, 2004).

Inspirat de abordările sociocognitive ale învățării, Rolland Viau propune un model al motivației în context școlar. Potrivit lui Viau, „motivația în context școlar este o stare dinamică ce își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului, care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop” (Popenici și Fartușnic, 2009 apud Viau, 1997, p.7). Definiția evidențiază trei aspecte ale motivației, și anume: motivația este un fenomen dinamic, care se schimbă constant; motivația presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediul; motivația presupune atingerea unui scop. Modelul propus de Viau (*Ibidem*) este tridimensional și va fi prezentat în continuare.

*Percepția valorii unei activități* presupune importanța și interesul pe care le acordă elevul activității de învățare în vederea îndeplinirii unui scop. Elevii se raportează diferit la situația de învățare, unii având dorința de a aprofunda experiența cunoașterii, iar alții și cei mai mulți de a obține note bune sau laude, ceea ce corespunde motivației extrinseci. A face un prognostic despre evoluția viitoare a elevilor este foarte dificil. Totuși, putem afirma că elevii care au aspirații înalte și scopuri precise pe termen lung sunt mai dispuși să aprecieze valoarea unei activități didactice și implicit, să fie mai bine motivați.

*Percepția elevului asupra propriei competențe de a îndeplini o activitate* este în legătură directă cu un concept dezvoltat de A. Bandura numit *autoeficiență*. La baza acestui proces se află capacitatea de autoevaluare. Acest proces este valabil în cazul unor activități care presupun un grad de dificultate destul de ridicat. Viau crede că există o diferență între evaluarea capacității de a reuși și evaluarea posibilităților reale de reușită. Elevii care au o percepție pozitivă despre competența concretă care se cere în vederea realizării unei sarcini se vor implica activ și vor persevera până la atingerea obiectivului, în timp ce ceilalți vor evita sau abandona activitatea.

*Percepția controlului pe care elevul crede că îl exercită asupra desfășurării și consecințelor unei activități* este, de asemenea, o sursă a motivației învățării. Un elev care

estimează că va putea îndeplini o sarcină în mod corespunzător, va avea un nivel ridicat al controlabilității. La pol opus, dacă el consideră că nu va reuși în activitatea propusă, va avea un nivel scăzut al controlabilității. Conform modelului lui Weiner, percepția propriei persoane și atribuirile sunt foarte importante. Astfel, cei care au un control ridicat vor învăța în profunzime, în timp ca la polul opus, într-o situație extremă se poate ajunge la *neajutorarea învățată*, după cum o numește Seligman (Pânișoara, 2010).

Analiza nivelului de motivație trebuie să țină seamă de tot ansamblul de factori determinanți, inclusiv de factori inhibitori cum ar fi: relația tensionată cu profesorul, colegii sau familia. De asemenea, rezultatele școlare sunt o rezultată a motivației. Cu cât un elev are rezultate mai bune, cu atât este mai motivat. Succesul școlar contribuie la menținerea nivelului motivațional, fiind un bun stimulent pentru viitor. Pe de altă parte, eșecul școlar poate influența negativ procesul învățării (Popenici și Fartușnic, 2009).

### **2.3.2 Modelul lui Weiner (1992)**

Este similar cu cel al lui Viau în ceea ce privește modul subiectiv în care elevii privesc succesul sau insuccesul școlar. Cea mai mare provocare pentru Weiner este elevul care consideră că lipsa succesului este atribuită unor cauze interne. Auto-etichetarea ca *elev slab* la o disciplină va funcționa ca o determinare negativă pentru situații de învățare viitoare, afectând încrederea în sine și provocând sentimente negative de descurajare, frică, furie, rușine.

Cercul motivațional, pe de altă parte, încurajarea constantă a reușitei școlare poate duce la sentimente de încercere în sine, bucurie, liniște. Un rezultat pozitiv poate să înlocuiască o veche credință că e slab la o anumită materie, dacă va depune un efort mai mare pe viitor, și va avea o interacțiune mai bună cu profesorul (*Ibidem*).

### **2.3.3 Modelul Rathvon (1996)**

Rathvon recunoaște importanța emoțiilor în centrul modelului său motivațional. Autoarea pornește de la conceptul de sub-optim, subliniind faptul că orice elev poate avea rezultate școlare sub așteptări, indiferent de capacitate, deprinderi sau aptitudini intelectuale. Astfel, orice elev poate fi afectat de un deficit pe o perioadă scurtă sau lungă de timp. Acest deficit este prezent în special în momentele de tranziție ale școlarului, respectiv clasa întâi, a cincea, a opta, a noua, a douăsprezecea, când elevul refuză să recunoască faptul că este dezinteresat de învățare (*Ibidem*).

### 2.3.4 Modelul Mc Combs

Mc Combs subliniază rolul sprijinului social în procesul de învățare. Elevul poate să-și dezvolte potențialul la maximum doar într-un climat de încredere, respect și atenție. Astfel, părinții sunt prima categorie care pot identifica primele semne de demotivare la copiii lor. Cadrele didactice au competențele necesare în identificarea demotivării elevilor, în special a cauzelor care au dus la această stare.

### 2.3.5 Modelul Deci, Vallerand, Pelletier și Ryan

Considerat de Viau a fi cea mai complexă teorie motivațională din mediul școlar, modelul se bazează pe nevoia de competență și relaționare a fiecărui individ. E nevoie de autodeterminare sau automotivare, care este un continuum ce începe cu o influență externă și trece prin mai multe etape până la motivarea intrinsecă. În etapele de internalizare, identificare și integrare a sarcinii elevul valorizează activitatea în sine. Modelul se referă și la starea de amotivare, situație în care elevul nu percepe relația dintre acțiuni și rezultate (*Ibidem*, 2009).

*Amotivația* desemnează absența oricărei forme a motivației. Individul caracterizat prin această stare nu stabilește nici o legătură între rezultate și acțiunile desfășurate, iar nivelul impulsului motivațional este extrem de scăzut. Când indivizii sunt nemotivați, ei își percep comportamentul ca fiind determinat de forțe ce se află în afara controlului lor (Sălăvăstru, 2004).

#### **Dinamica motivațională în concepția lui E.L. Deci**

Motivația intrinsecă este situația dezirabilă în procesul învățării, dar nu poate fi prezentă exclusiv. Cele două tipuri de motivații intrinsecă, respectiv extrinsecă, se asociază în anumite proporții și pot fi atât complementare, cât și paralele. Este ceea ce i-a determinat pe E.L. Deci (1991) și colaboratorii săi (Ryan, Vallerand, Pelletier) să situeze motivația pe un continuum în care se află la o extremitate motivația extrinsecă, iar la cealaltă, motivația intrinsecă.

La nivelul cel mai scăzut, respectiv la nivelul corespunzător motivației extrinseci, se află *reglarea externă*. Este nivelul la care activitatea de învățare e reglată exclusiv prin stimuli externi, prin recompense și pedepse. Elevul învață dirijat prin factori externi cu care nu se identifică.

Cel de-al doilea nivel este *interiorizarea*, ceea ce presupune faptul că, deși sursa de control a comportamentului este externă, e interiorizată treptat. De exemplu, un elev învață pentru că primește note bune dar, în același timp, activitatea de învățare începe să-i placă și s-ar simți vinovat dacă nu ar învăța.

La nivelul *identificării*, elevul face o activitate pentru că aceasta are importanță pentru cariera lui viitoare. Astfel, elevul învață la anumite materii pentru a trece examenul de

bacalaureat și examenul de admitere la facultate. Deci precizează că identificarea nu depășește pragul motivației extrinseci deoarece elevul este motivat pentru îndeplinirea scopului unei activități, și nu prin însăși activitatea de învățare. La acest nivel, este prezentă autodeterminarea.

În final, nivelul *integrării* elevul tinde cel mai mult spre motivația intrinsecă. Un elev care se angajează în activități de învățare pentru că ele corespund propriilor aspirații și dorințe este motivat intrinsec. Comportamentul lui este în întregime autodeterminat. Faptul că unii elevi decid să participe la olimpiade școlare, la expoziții de artă sau la cursuri de dezvoltare personală, acest lucru presupune un grad înalt de autoperfecționare, ceea ce arată că au atins un nivel al reglării integrate. Ei cred că ceea ce fac va contribui la desăvârșirea lor personală.

Teoria psihologului Deci și a colaboratorilor săi este un suport excelent pentru profesori și educatori, contribuind la o înțelegere mai profundă a motivației. Dihotomia extrinsec - intrinsec nu mai este văzută strict exclusivist, ci există și niveluri intermediare între cei doi piloni motivaționali. Este de dorit ca elevii să parcurgă acest drum care începe cu interiorizarea, continuă cu identificarea și atinge nivelul cel mai înalt al integrării. În acest fel, elevii trec de la învățarea impusă la cea de plăcere (Sălăvăstru, 2004).

### **2.3.6. Modelul lui Ausubel și Robinson**

D. Ausubel și F. Robinson (1981, pp. 417-418) ne oferă un model de analiză a diferitelor categorii de motive în legătură cu randamentul școlar. În concepția lor, motivația în mediul școlar ar avea trei componente: *impulsul cognitiv*, *trebuința afirmării puternice a eului*, *trebuința de afiliere*.

*Impulsul cognitiv* reprezintă nevoia de a cunoaște, de a acumula cunoștințe, de a înțelege și a rezolva probleme. Este o trebuință orientată în întregime către sarcina didactică, iar elevul se simte satisfăcut în momentul în care a îndeplinit sarcina respectivă.

*Trebuința afirmării puternice a eului* este orientată spre obținerea unor rezultate înalte, realizări remarcabile, care să-i asigure elevului un anumit statut în cadrul grupului de elevi. Pe de altă parte, aprobarea, recunoașterea și aprecierea dascălului contribuie la împlinirea trebuinței de afirmare a eului. Studiile cu privire la autoafirmare relevă faptul că rezultatele slabe sunt generatoare de anxietate și pot duce la eșec școlar atunci când nu sunt realiste, ceea ce duce la scăderea stimei de sine.

*Trebuința de afiliere* este orientată spre realizări care să atragă respectul, aprobarea și acceptarea unor persoane (părinți, profesori) sau a unui grup, ceea ce poate duce chiar la dependență față de aceștia. D. Ausubel și F. Robinson susțin faptul că toate cele trei componente ale motivației pot acționa simultan, în orice moment, în modul de comportare concret al elevului.

Cele trei trebuințe se manifestă diferit în comportamentul elevilor în funcție de vârstă. Dacă în perioada micii școlarități elevii au nevoia de afiliere față de părinți și educatori mai pronunțată, în perioada adolescenței, elevii manifestă mai pregnant nevoia de afirmare a eului, care poate dura toată viața în carieră. Impulsul cognitiv este înăscut și constituie factorul cel mai important în activitatea de învățare. Menținerea și stimularea acestuia depinde foarte mult de arta profesorului de a-și face meseria.

## **2.4 Tipuri de motivații - motivări**

### **2.4.1 Motivația intrinsecă - motivația extrinsecă**

#### **2.4.1.1 Motivația intrinsecă**

„Motivația intrinsecă se referă la recompensele interne obținute de individ, satisfăcătoare din punct de vedere personal, care îl motivează să acționeze într-un fel datorită propriilor interese și plăceri” (Pânișoară, apud Huffman, 1991, p. 388). Individul motivat intrinsec își găsește sursa de plăcere și satisfacție în însăși activitatea desfășurată, fără a fi nevoie de factori externi care să o impună. În literatura de specialitate se vorbește de *caracterul atractiv al scopului urmărit* (Winnefeld). Comportamentul este susținut de scopuri pe termen lung sau de înclinațiile fiecăruia pentru anumite domenii de interes.

Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea și, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă nevoia de cunoaștere, de lărgire și îmbogățire a orizontului. Activitatea de învățare motivată intrinsec este aceea susținută de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Ea se realizează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor (Sălăvăstru, 2004).

#### **2.4.1.2 Motivația extrinsecă**

Aflată la extrema unui continuum, motivația extrinsecă este cea mai des întâlnită în practica școlară, fiind punctul de pornire în experiența fiecărui elev care ar trebui, treptat, să internalizeze anumite valori și deprinderi, astfel încât să ajungă la idealul motivațional, cel intrinsec.

Motivația extrinsecă are ca sursă obiecte și evenimente externe persoanei și activității desfășurate. Activitatea în sine nu are semnificație pentru individ, constituind doar un mijloc de atingere a unor scopuri. În acest fel, activitatea nu oferă satisfacție sau plăcere și implică un efort considerabil din partea individului.

Motivația de acest tip presupune o stimulare externă prin recompense sau pedepse. Când acestea dispar, acțiunea dispare și ea. Cercetătorii Huffman, Vernoy și William Vernoy (1991, p. 388) susțin faptul că „recompensele externe obținute de către individ slăbesc interesele personale, bucuria și satisfacția încercate de acesta”, în momentul în care centrul motivației nu mai este activitatea în sine. Pe de altă parte, o altă serie de cercetători cum sunt Deci, Ryan, (1985), Harackiewicz, Manderlink (1984) și Rosenfeld (1980) susțin că recompensa exterioară nu reduce interesul intern pentru acțiune. Acest lucru este valabil când recompensa se bazează pe competență și performanță. Recompensa pentru competență va produce un sentiment intens de mândrie și poate sprijini persoana în dorința de a acționa la fel de bine și în ocaziile viitoare. (Pânișoară, 2010)

În plan afectiv, motivarea extrinsecă creează sentimente negative cum ar fi teama de eșec sau pedeapsă, disconfort și neplăcere. Pe de altă parte, emoții pozitive cum ar fi satisfacția pentru consecințele acțiunii - laudă, note bune, promovare sau recompense materiale.

#### **2.4.1.3 Legătura dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă**

Cele două tipuri de motivații pot exista în paralel, un elev poate învăța deoarece îi place materia respectivă, dar și pentru a obține note mari. Se poate spune că motivația extrinsecă poate trezi uneori pe cea intrinsecă. Astfel, pe măsură ce elevul acumulează cunoștințe, începe să înțeleagă și ajunge să facă un salt calitativ și să învețe din plăcere și chiar din pasiune (Sălăvăstru, 2004).

Motivația intrinsecă poate coexista cu cea extrinsecă. De exemplu, un elev este recompensat cu o apreciere pentru faptul că a susținut un discurs, dar are mulțumirea că a captat interesul colegilor, ceea ce-i dă o încredere în competența lui de speaker. În acest mod, putem afirma că există o legătură directă de reciprocitate între cele două, o activitate extrinsecă fiind susținută de una intrinsecă.

Pe de altă parte, o activitate intrinsecă poate fi întărită de una extrinsecă, când un elev învață din pasiune la o disciplină preferată și obține în final aprecierea profesorului, colegilor și părinților. Dat fiind faptul că cele două tipuri se completează și se susțin reciproc, este recomandabil ca la vârste mici, când motivarea extrinsecă este mai importantă, să se compenseze situația prin activități susținute intrinsec, care să formeze gustul copiilor pentru anumite activități plăcute.

#### **2.4.2 Motivarea pozitivă – negativă**

##### **2.4.2.1 Motivarea pozitivă**



Încă de la început trebuie menționat cămotivarea pozitivă, atât în plan individual, cât și colectiv, este net superioară în consecințe celei negative. Motivarea pozitivă presupune amplificarea satisfacției individuale, prin întărirea unor comportamente care duc la dezvoltarea persoanei și implicit, la un nivel al stimei de sine crescut. În plan școlar, motivarea pozitivă poate fi declanșată de premieri, laude, evaluări stimulative.

Robertson, Smith și Cooper consideră consolidarea ca o consecință ce crește frecvența comportamentului vizat. Consolidarea pozitivă înseamnă recompensarea cu *ceva drăguț*, ținând cont de sistemul valoric specific acelei persoane (Pânișoară, 2010 apud Robertson, 1992). Consolidarea pozitivă presupune îndepărtarea stimulilor neplăcuți, cum ar fi amenințarea unui elev cu situația de corigență.

#### **2.4.2.2 Motivarea negativă**

Motivarea negativă presupune îndepărtarea oricărei urme de satisfacție și încredere în sine și poate duce la trăiri emoționale negative foarte puternice și distructive pe termen lung. Aceasta poate fi declanșată prin pedepse, amenințări, devalorizări ale persoanei în cauză. Motivarea negativă înseamnă, de cele mai multe ori, demotivarea școlară.

#### **2.4.3 Motivarea competițională vs. cooperativă**

##### **2.4.3.1 Motivarea competițională**

Competiția sau concurențaeste benefică atunci când conduce la promovarea competenței. Competiția face parte din viața noastră cotidiană, ceea ce înseamnă că elevii trebuie să fie pregătiți pentru a da sau a prezenta tot ceea ce au mai bun în condițiile concurenței de piață. Elevii trebuie conștientizați de faptul că vor reuși în viață fiind competenți în domeniul lor de activitate.

Pe de altă parte, competiția nu încurajează comunicarea între elevi, interacțiunea fiind foarte slabă. De asemenea, concurența este sursa unui climat tensionat și plasează elevii pe un teren de luptă. Acest lucru presupune că unii câștigă, iar alții pierd. Cei care câștigă ar putea pierde pe altă parte: încurajarea excesivă a individualismului, independenței și egoismului. Cei care pierd evident vor experimenta frustrări și sentimente negative. Din păcate sistemul de învățământ românesc încurajează cu precădere competiția prin sistemul de notare, care se face prin raportare la grup.

##### **2.4.3.2 Motivarea pentru cooperare**

Cu toate că trăim într-o societate a concurenței, cooperarea este de dorit. Dezvoltarea spiritului de echipă duce la rezultate mult mai bune, conform principiului: întregul este mai mare

decât suma părților. Împreună, elevii pot realiza proiecte, activități de învățare și jocuri didactice, ceea ce ar putea duce la întărirea relațiilor și spiritului de echipă, atât de necesar în câmpul muncii ulterioare.

În general, oamenii muncesc în grupuri sau organizații și, pe lângă eficiență, lucrul în echipă împlinește o nevoie esențial umană, aceea pe care Ausubel și Robinson o denumesc „trebuința de afiliere”. Munca în echipă este plăcută și poate genera o mulțime de ocazii de interrelaționare. Legăturile din cadrul unui grup pot deveni extrem de motivatoare în condițiile unui climat agreabil și suportiv. Astfel, conlucrarea sau cooperarea pentru o anumită cauză îi determină să-și aducă aportul în diverse activități, simțindu-se integrați și utili în cadrul grupului.

Psihologul social Morton Deutsch a studiat relațiile competitive și cele cooperative și a realizat un experiment interesant. El a repartizat subiecții studenți în două grupuri experimentale, cărora le-a aplicat modele de notare diferite. Studenții din primul grup au fost înștiințați că numai unul din ei poate obține calificativul maxim, ceilalți fiind notați în ordine descrescătoare, în funcție de performanța individuală. Membrii celuilalt grup experimental urmau să obțină cu toții aceeași notă, potrivit calității rezultatelor grupului întreg. Deutsch a consemnat, după desfășurarea experimentului, faptul că în grupul structurat competitiv studenții s-au comportat mai agresiv, căutând să-și obstrucționeze colegii (Deutsch și Hornstein, 1978).

Învățarea în grupuri mici de patru sau cinci elevi are câteva avantaje. În primul rând se realizează o coeziune mai bună a grupului atunci când elevii învață unii de la alții. Au de câștigat atât elevii buni, cât și elevii mai slabi. Elevii buni au posibilitatea de a explica ceea ce au înțeles, ceea ce presupune că vor reține mai bine cunoștințele explicate și aplicate. Elevii mai slabi au șansă să înțeleagă mai bine de la colegi prin corectare și susținere în cursul acțiunii.

În concluzie, putem afirma că motivația cooperativă este mai benefică pentru elevi deoarece promovează relații armonioase, o atmosferă plăcută, exprimarea celor timizi care au trac să vorbească în grupuri mari și nu în ultimul rând, înțelegerea colaborării în echipă.

#### **2.4.4 Motivația cognitivă și afectivă**

**2.4.4.1 Motivația cognitivă** este declanșată de trebuința de a cunoaște și rezultă din continuumul învățării și din nevoia omului de *stimulare cognitivă*. Unele persoane tind să fie satisfăcute de idei și convingeri rezultate din fundamentarea teoretică, dar și aplicarea practică a cunoștințelor dintr-un anumit domeniu. Ideile și convingerile sunt cele care ghidează comportamentul.

Nevoia cunoașterii, după cum susțin Ausubel și Robinson, survine din curiozitate, care corespunde „impulsului cognitiv”. Motivația cognitivă și componenta ei - curiozitatea, reprezintă

motivul fundamental care declanșează, susține și orientează activitatea de cunoaștere a elevului, adică învățarea.

Berlyne face distincție între curiozitatea perceptuală și curiozitatea epistemică. Prima presupune compararea informației cu alta din surse diferite. Asemenea proprietăți au diferite niveluri de noutate, surpriză, complexitate, ambiguitate. O particularitate esențială a lor este că dau naștere unui conflict, care este determinat de incertitudinea provocată de stimulii respectivi. Prin conflict se înțelege „instigarea simultană a unor răspunsuri incompatibile” (Pânișoară, 2010 apud Berlyne, 1966).

Pe de altă parte, curiozitatea epistemică este specifică individului uman și constă în comportamentul orientat spre internalizarea cunoștințelor. Activitatea de învățare este declanșată de curiozitatea epistemică și se realizează prin structuri de răspuns simbolice. La baza curiozității epistemice se află un conflict intern, un conflict conceptual determinat de o situație-stimul. „Conflictul, care și în acest caz exprimă un grad ridicat de incertitudine, scade treptat pe măsură ce se găsesc soluții, se dobândesc cunoștințe” (Al. Roșca, 1971, p. 270).

Berlyne și Frommer au efectuat niște studii referitoare la curiozitatea epistemică a copiilor și au ajuns la concluzia că ceea ce îi determină pe copii să pună întrebări este noutatea, incongruența și surpriza. Un grad moderat de intensitate și nivelul optim de incertitudine stimulează curiozitatea exploratorie. Și pentru Bruner (1970) curiozitatea este o reacție la nesiguranță și ambiguitate. El subliniază că o sarcină rutinieră nu invită la investigație, iar alta, care este incertă, poate provoca tulburare și neliniște, ceea ce conduce la reducerea capacității de explorare (Pânișoară, 2010 apud J.S. Bruner, 1970).

Disonanța cognitivă este un alt factor care stimulează cunoașterea. Termenul de disonanță are semnificația de discordanță sau contradicție între informațiile pe care le deține o persoană și situația sau evenimentul dat. La nivel psihic, persoana trăiește o stare de tensiune, de dezechilibru sau neliniște. În dorința de a restabili echilibrul și a reduce tensiunea, individul se automotivează sau se mobilizează pentru a acumula noi informații relevante pentru el. Disonanța cognitivă poate fi considerată un conflict esențialmente intrapsihic, care motivează acțiunea umană datorită faptului că oamenii au nevoie de coerență logică și de armonie afectivă. Când această coerență este afectată, indivizii încearcă să restabilească echilibrul distrus fie modificându-și cognițiile existente, fie adăugând noi cogniții.

Leon Festinger afirmă că indivizii încearcă să reducă sau să elimine disonanța cognitivă și să evite orice ar determina creșterea ei. Disonanța cognitivă poate fi considerată un conflict esențialmente intrapsihic, care motivează acțiunea umană datorită faptului că oamenii au nevoie de coerență logică și de armonie afectivă. Când această coerență este afectată, indivizii încearcă

să restabilească echilibrul distrus fie modificându-și cognițiile existente, fie adăugând noi cogniții (Sălăvăstru, 2004 apud Festinger, 1959).

#### **2.4.4.2 Motivația afectivă**

Motivația afectivă izvorăște din nevoia de a obține acordul altora pentru ideile proprii, de a trăi sentimentul de plăcere în compania celor din anturaj. Ausubel și Robinson o denumesc „trebuința de afiliere”.

Teoria comunicării vehiculează un concept care se numește efectul de însuflețire a unui mesaj. Atunci când la un curs transmitem un mesaj într-o formă plăcută și atractivă apare acest efect care constă într-o percepție pozitivă a ideilor. Astfel, motivația afectivă poate susține motivația cognitivă. Atunci când modul de transmitere a mesajului este negativ fie prin indiferență, fie prin tensiune putem declanșa o motivație afectivă negativă.

Comportamentul uman este ghidat nu doar de informații de natură cognitivă, ci și de trăiri afective pozitive sau negative. Trăirile afective pozitive cum ar fi bucuria realizării unui proiect, dragostea față de persoana care transmite mesajul sau trăirile negative cum ar fi supărarea, teama, furia au un impact considerabil asupra percepției și implicit asupra acțiunii întreprinse, având uneori un rol dezorganizator (Pânișoara, 2010).

Elemente declanșatoare ale motivației afective sunt, de regulă, de natură pozitivă. Astfel, o atmosferă plăcută, plină de considerație și respect față de elevi, entuziasmul și încurajarea transmise de profesori precum și activitățile plăcute pot fi considerate motivatoare.

Uneori putem fi motivați de frică pentru a face anumite lucruri, ceea ce nu reprezintă o motivație de dorit. Se pune întrebarea în ce măsură este frica necesară în mediul școlar și la ce nivel poate să aibă efecte pozitive. Studiile au arătat că frica la un nivel înalt poate produce inhibiție sau o stare de defensivă și evitare, în timp ce teama la cote reduse poate crea o stare de relaxare totală, până la pasivitate (*Ibidem*). De aceea, similar optimului motivațional, este recomandat un nivel optim al temerii.

Motivația afectivă este declanșată și de un alt element: temerea de limitare a libertății personale de alegere. În aceste condiții, când individul se simte amenințat, cu impunerea unui lucru, se poate produce fenomenul de *reactanță psihologică*. Teoria reactanței psihologice este considerată a fi un indicator al motivației afective (*Ibidem*, apud Doise, Deschamps, Mugny, 1996). Dacă unei persoane i se interzice să facă ceva anume, tendința este să reacționeze invers. Dacă limitarea este însoțită totuși de explicații plauzibile, reactanța va fi mai scăzută. De asemenea, aceasta depinde și de timpul limitării. Spre exemplu, dacă se cere liniște în clasă

pentru două minute, este mult mai posibil să se realizeze acest lucru decât dacă s-ar cere timp de o oră.

#### **2.4.4.3 Atribuirea între cognitiv și afectiv**

Este de dorit ca între cele două tipuri de motivații, cognitivă și afectivă, să existe o concordanță. Există însă și situații în care putem vorbi despre o disonanță, de fenomenul de atribuire.

Inițiatorul teoriei, Fritz Heider consideră că atribuirea este procesul prin care omul percepe realitatea și poate să o prezică sau să o stăpânească. Astfel, comportamentele lui sau ale celorlalți, sunt interpretate, căutându-se cauzalitatea lor prin inferențe. În concepția lui Heider există două tipuri de atribuirii: *interne*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra individului (atribuire dispozițională) și *externe*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra factorilor de mediu (atribuire situațională).

Atunci când căutăm să explicăm comportamentul celorlalți facem *heteroatribuiri*, iar când încercăm să explicăm propriul comportament, facem *autoatribuiri*. Comportamentul celuilalt este judecat mai mult în termeni de cauzalitate internă deoarece tindem să-i considerăm pe ceilalți responsabili. Dar, atunci când este vorba despre sine, se află ceea ce L. Ross a numit *eroarea fundamentală de atribuire*. Aceasta presupune atribuirea externă când este vorba de comportamentul propriu (Sălăvăstru, 2004, apud Ross, 1977).

Atribuirile interne, respectiv externe pe care le fac elevii pot fi variabile semnificative pentru procesul de învățare. Cei care consideră locul controlului intern au șansa de a se automotiva și a reuși mai bine în viitor. Cei pentru care locul controlului este extern vor comite eroarea fundamentală de atribuire, considerând că profesorul, dificultatea sarcinii sau conjunctura sunt cauze ale eșecului.

*Autoeficiența* este un termen dat de Albert Bandura prin care se înțelege nivelul propriei eficiențe. Un elev care are o stimă de sine ridicată va aborda pozitiv o situație de învățare și se va mobiliza și va persevera în vederea îndeplinirii acelei sarcini. Potrivit lui Bandura, percepția pe care o are o persoană asupra propriei competențe provine din patru surse: performanțele anterioare, observarea executării unei activități de către altă persoană, persuasiunea profesorului, precum și reacțiile fiziologice și psihologice ale persoanei. Este previzibil că autoeficiența crescută poate îmbunătăți performanța, așa cum o demonstrează studiile (*Ibidem*, apud Bandura, 1993).

Indiferent de tipul de atribuire, de cauza internă sau externă atribuită de fiecare, este foarte important factorul controlului. Dacă situația este controlabilă, elevul se poate mobiliza să

schimbe în bine situația. Dar, dacă situația este introlabilă, el adoptă o atitudine de pasivitate sau indiferență. Un astfel de fenomen este numit de către Seligman *neajutorare învățată*, când un elev atribuie eșecul personal unor cauze externe (*Ibidem*, apud Seligman, 1975). De aceea, este imperios necesar ca profesorii să facă atribuiri corecte, să încurajeze elevii care sunt în pericolul de a experimenta neajutorarea învățată și să-i susțină în procesul învățării în vederea creșterii stimei de sine.

#### **2.4.5 Supramotivarea și submotivativarea**

Supramotivarea presupune un nivel foarte intens al motivării. Acesta trebuie pus în legătură directă cu sarcina învățării. Dacă o sarcină este foarte dificilă, este necesar un supra efort pentru a o îndeplini, mai ales dacă nivelul exercițiului depășește capacitatea și nivelul de pregătire al elevului. Supramotivarea poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activității de învățare și chiar dereglări comportamentale.

Pe de altă parte, submotivarea poate avea efecte la fel de negative asupra individului. În situațiile de submotivare se produce o slăbire a activității de învățare, stări de plictiseală, neatenție la lecții, precum și implicare redusă în studiu. Aceste efecte au cauze interne, care țin de capacitatea elevilor de a învăța, sau cauze externe demotivante cum ar fi erorile în evaluare și implicit, subestimarea.

Conform legii Yerkes-Dodson, creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un punct, după care urmează stagnarea și chiar regresul. Un comportament motivat nu poate fi judecat în afara relației dintre posibilitate și realitate, dintre aptitudinile elevului și rezultatele în activitatea de învățare. Între aceste dimensiuni este necesară prezența unei concordanțe. Nivelul motivațional optim operează atât în sensul stimulării activității de învățare, cât și în sensul reducerii tensiunii energetice, în direcția moderării sau scăderii tonusului ei, variind în funcție de particularitățile fiecărui elev (*Ibidem*).

În științele educaționale este, de asemenea, subliniată necesitatea activării de nivel mediu. Pentru a evita perturbarea autoreglajului în îndeplinirea sarcinii de învățare se arată că este necesar să se mențină un anumit decalaj între dificultatea sarcinii și intensitatea motivației, în sensul rămânerii în urmă a gradului de mobilizare față de dificultatea angajată, dar aceasta nu în mod exagerat, pentru că o submotivare permanentă ar putea să aibă efecte nefavorabile asupra executării sarcinilor școlare dificile. Pentru sarcinile ușoare se recomandă menținerea unei mobilizări motivaționale, chiar peste nivelul mediu. Pentru sarcinile școlare mai puțin dificile se recomandă deci o ușoară supramotivare, iar pentru sarcinile de învățare complexe, apreciate eronat ca fiind foarte dificile, se recomandă o ușoară submotivare (Cerghit, 1980, p. 116).

**Nivelul de aspirație** are o componentă motivațională, privit ca o țintă, scop sau ideal al învățării, dar și o componentă cognitivă și evaluativă, legată de imaginea de sine a individului. Nivelul de aspirație este o modalitate de stabilire a unei ștachete și depinde de previziunea pe care individul o are cu privire la reușita sau nereușita într-un anumit domeniu (Sălăvăstru, 2004).

Alți factori motivaționali de care depinde aspirația ar putea fi trăsăturile de personalitate, mediul familial și educația. Este foarte important ca profesorul să stabilească un nivel optim al nivelului de aspirație în funcție de capacitatea reală a elevului. Dacă nivelul este prea ridicat, elevul poate trăi o experiență de neajutorare, ceea ce poate duce la demoralizare și demotivare. La fel de dăunătoare este și cealaltă extremă a nivelului scăzut de aspirație în raport cu posibilitățile elevului, ducând la superficialitate sau chiar la comoditate, lipsa rezistenței la efort și chiar o imagine de sine deformată. Succesul poate fi asigurat doar printr-o apreciere corectă a elevilor în realizarea sarcinilor și dezvoltarea la maximum a potențialului.

### 3. Metodologia cercetării

#### 3.1 Obiective

1. De a elabora două chestionare pentru Profilul profesorului model și Motivarea elevilor pentru învățare.
2. De a caracteriza participanții la cercetare sub aspectul percepției profesorilor preferați, precum și a motivării.
3. De a evidenția corelația între profilul dascălului preferat și motivația pentru învățare.
4. De a observa diferențele dintre fete și băieți în ceea ce privește percepția profesorului preferat și a propriei motivații de a învăța.
5. De a face comparația între elevii a două licee – Colegiul național „Vlaicu Vodă” și Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș – în ceea ce privește percepția profesorului model.
6. De a face comparația între elevii a două licee – Colegiul național „Vlaicu Vodă” și Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș – în ceea ce privește motivarea pentru învățatură.

#### 3.2 Ipoteze

1. Există o corelație între profilul profesorului preferat și motivația elevului. Cu cât profesorul corespunde mai mult acestui profil, cu atât elevul intensitatea motivației elevului este mai mare.
2. Grupul de fete diferă față de grupul de băieți în ceea ce privește percepția profesorului preferat.
3. Grupul de fete diferă față de grupul de băieți în intensitatea motivației pentru învățare.
4. Grupul de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” percepe profesorul model mai bine decât grupul elevilor de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.
5. Grupul de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” are un grad de motivare mai ridicat decât grupul elevilor de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.

#### 3.3 Variabile

Pentru variabila *sex* am investigat rezultatele obținute de fete și băieți separat.

Pentru variabila *liceu* am plicat chestionare la două licee.

La nivelul *profilului profesorului preferat* evaluat am folosit scala Likert de la 1-5.



La nivelul *motivării pentru învățare* am folosit aceeași scală Likert de la 1-5.

### **3.4 Metode de cercetare**

Metoda de folosită este ancheta pe bază de chestionar. Astfel, am elaborat și am aplicat două chestionare care se numesc *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare*.

#### **3.4.1 Profilul profesorului preferat**

Pentru *Profilul profesorului preferat* am urmat două modalități de lucru, una empirică și una științifică. În prima fază, am administrat un test la 30 de elevi din clasa a x-a cu provocarea de a face o listă cu trăsăturile profesorului preferat. În urma studierii acestor liste, le-am centralizat și am alcătuit o listă generală despre felul în care este perceput profesorul preferat de către elevi. Această listă a fost corelată cu un studiu sistematic a teoriilor existente despre relația profesor-elev și s-a întocmit chestionarul privind Profilul profesorului preferat.

##### **3.4.1.1 Descrierea testului**

În principal, itemii vizează aspecte privind trăsăturile de personalitate ale profesorului, metodele de predare, tipul de comunicare, stilul de conducere și, implicit, climatul clasei de elevi, precum și inteligența emoțională, în special gestionarea emoțiilor.

Profesorul preferat este amabil, agreabil, deschis, înțelegător, empatic, folosind metode de predare moderne, bazate pe interacțiune și învățare centrată pe elev. Exemple de itemi care vizează aceste aspecte: *Profesorul preferat este deschis, binevoitor și comunicativ. Este blând și prietenos. Predă foarte clar și sugestiv materia respectivă. Are metode de predare atractive. Folosește metode moderne de predare.*

Stilul de conducere care răspunde cel mai bine nevoilor elevului este cel democrat, ceea ce presupune faptul că acest tip de conducere îmbunătățește încrederea elevului în propriile forțe, încurajează inițiativa și colaboarea în cadrul echipei de lucru, dar și spiritul de independență. Profesorul este un membru al echipei care încearcă să sugereze anumite direcții fără să le impună cu vehemență. El veghează la păstrarea echilibrului, acordând elevilor responsabilități în concordanță cu vârsta și dezvoltarea psiho-fizică individuală. Exemple de itemi care vizează stilul de conducere: *Cooperează cu noi la lecție. Se consfătuiește cu noi când trebuie să ia o decizie care ne privește.* Itemi cu scorare inversă: *Este foarte autoritar și nu ne permite să mișcăm. Sunt foarte toleranți cu elevii care deranjează orele.*

Comunicarea didactică presupune un proces complex de interacțiune prin comunicare verbală, nonverbală, metacomunicare, ascultare activă și feedback. Comunicarea asertivă înseamnă că fiecare agent al comunicării își exprimă simplu și direct nevoile și ceea ce simte și gândește, manifestând respect față de celălalt. Exemple de itemi care se referă la comunicare: *Mă ascultă cu atenție și mă înțelege dincolo de cuvinte. Îmi oferă posibilitatea de exprimare a opiniei.*

Gestionarea emoțiilor este un aspect important pentru stabilirea unei relații bune cu elevii. Acest aspect vizează abilitățile de a-și exprima emoțiile pozitive și negative funcționale, și de a evita emoțiile negative disfuncționale cum ar fi mânia, furia, ura, manifestând astfel echilibru emoțional. Exemple de itemi care se referă la inteligența emoțională: *Îmi inspiră sentimente pozitive. Creează o atmosferă plăcută la ore. Nu se înfurie excesiv în fața noastră.*

### 3.4.1.2 Analiza de itemi

Pentru a realiza consistența internă a testului, am introdus în SPSS rezultatele obținute de fiecare participant la cei 30 de itemi propuși. Pe baza corelațiilor dintre itemi și scorul final, am eliminat itemii 22 și 28 care corelau negativ cu scorul global. Reluând analiza, am observat că itemul r 29 corelează foarte slab, ceea ce a dus la eliminarea lui. Varinta finală a testului cuprinde 27 de itemi pe scală Likert de la 1 la 5 după cum urmează: 1 - deloc, 2 - rareori, 3 - uneori, 4 - adesea, 5 - foarte des.

Noul scor Alpha Cronbach a crescut la 0,899 și se confirmă **fidelitatea** testului.

*Tabelul 3.1* Indicele de consistență internă pentru *Profilul profesorului preferat*

Alpha Cronbach	Nr de itemi
0,899	25

### 3.4.1.3 Etalonarea testului

În vederea etalonării chestionarului *Profilul profesorului preferat* am aplicat 101 chestionare la două licee – la 63 de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” și respectiv, 38 de elevi ai Liceului Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș. Am introdus rezultatele în baza de date SPSS și am rezolvat mai întâi **scorarea inversă** la itemii 20 și 24.

**Scorul global pe fiecare scală** a fost realizat prin însumarea tuturorvalorilor obținute. Apoi, în urma verificării scorurilor totale, am constatat că sunt normal distribuite.

În faza următoare, vom întocmi etalonul, plecând de la media și abaterea standard.

Media  $m = 111,89$  și abaterea standard = 12,41. Etalonul se va construi adăugând și scăzând la medie câte o abatere standard.

Tabelul 3.2 Etalonul chestionarului *Profilul profesorului preferat*

punctaj	Interpretarea punctajului
<86	Scoruri foarte scăzute
87 - 98	Scoruri scăzute
99 - 124	Scoruri medii
125 - 137	Scoruri ridicate
138- 150	Scoruri foarte ridicate

**3.4.2** Cel de-al doilea chestionar, *Motivarea elevilor pentru învățare*, a fost conceput pe baza teoriei lui Ausubel și Robinson, care propun un model de analiză a trei componente a motivației în mediul școlar: impulsul cognitiv, trebuința afirmării puternice a eului, trebuința de afiliere.

#### **3.4.2.1 Descrierea testului**

Impulsul cognitiv se referă la nevoia de cunoaștere, de aprofundare a unui domeniu din curiozitate, din dorința de a acumula cunoștințe și a le aplica în rezolvarea de probleme. Exemple de itemi care privesc această nevoie: *Vreau să înțeleg foarte bine ceea ce îmi comunică profesorul la materia preferată. Mă simt atras să descopăr lucruri noi prin experimente sau proiecte. Învăț pentru a cunoaște mai mult într-un domeniu de interes pentru mine.*

Trebuința afirmării eului vizează imaginea pe care elevul o poate avea în cadrul grupului care-i asigură un anumit statut și afectează nivelul stimei de sine. Competența la care poate ajunge un elev este definitorie pentru traseul lui ulterior, conferindu-i încredere în propriile lui forțe. Astfel se formează o previziune cu privire la nivelul de aspirație spre care tinde fiecare individ. Exemple de itemi care corespund acestei nevoi: *Sunt în stare să fac față nivelului așteptărilor profesorului. Sunt încurajat să învăț mai bine când obțin un rezultat bun. Atunci când îndeplinesc o sarcină cu succes, mă simt încurajat să învăț mai mult. Simt că sunt respectat mai mult de colegi atunci când răspund bine la ore.*

Trebuința de afiliere constă nevoia de a relaționa și a fi acceptat într-un anumit anturaj. Astfel, pe baza relației bune cu un profesor, elevul este stimulat să răspundă pozitiv așteptărilor acestuia și să-și folosească potențialul la maximum. Exemple de itemi care vizează această

nevoie: *Mă simt provocat de activitățile de învățare interactive (ex. jocuri didactice). Îmi face plăcere să lucrez în echipă la un proiect școlar. Mă simt atașat de unii profesori și nu doresc să-i dezamăgesc. Mă simt apreciat și acceptat atunci când depun efort pentru a învăța.*

Conform legii Yerkes-Dodson, creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un anumit grad, ceea ce denotă faptul că trebuie să existe un echilibru între potențialul elevului și intensitatea motivării. Nivelul optim al motivării este o caracteristică ce ține în mare măsură de profesor, variind în funcție de particularitățile fiecărui elev și gradul de dificultate a sarcinii. Exemplu de item de acest fel - *Am tendința de a persevera în îndeplinirea unei sarcini rezonabile pe care o pot îndeplini.*

### 3.4.2.2 Analiza de itemi

Am introdus datele pentru variabila *motivare* a fiecărui participant la cercetare cu răspunsurile la cei 18 itemi. Corelând itemii cu scorul final, am observat că itemul m 16 corelează foarte slab, ceea ce a dus la eliminarea lui. În acest caz, scorul Alpha Cronbach a crescut ușor de la 0,842 la 0,848. Varianța finală a testului cuprinde 17 itemi cotați pe scală Likert de la 1 la 5 după cum urmează: 1 - deloc, 2 - rareori, 3 - uneori, 4 - adesea, 5 - foarte des.

Indicele de consistență internă al testului, respectiv scorul Alpha Cronbach de 0,848, confirmă **fidelitatea** lui.

Tabelul 3.3 Indicele de consistență internă pentru chestionarul motivare

Alpha Cronbach	Nr. de itemi
0,848	17

### Validitate

Pentru a valida testul, aplicat un raționament logic care indică legătură de cauzalitate între motivația elevilor pentru învățare și rezultatele lor. Am introdus o nouă variabilă pentru note pe care le-am înregistrat din cataloage. Pentru a verifica forța asocierii dintre cele două variabile, am calculat în SPSS coeficientul de corelație Pearson r, precum și probabilitatea aferentă acestuia (p), după cum se poate observa din tabelul 3.

Tabelul 3.4 Corelația Pearson - profilul profesorului și motivare

		note	scor motivație pentru învățare
	R	1	0,602
Note	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	65	65
scor motivație pentru învățare	R	0,602	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N		65

SPSS ne semnaleză că rezultatul corelării este semnificativ din punct de vedere statistic ( $\text{Sig.} \leq 0,05$ ). Acest rezultat indică faptul că se respinge ipoteza de nul și se acceptă ipoteza conform căreia există o legătură între cele două variabile – motivația pentru învățare și rezultatele obținute de fiecare subiect la materia respectivă.

Forța asocierii între cele două variabile este relevată de coeficientul de corelație Pearson care este 0,602, ceea ce semnifică o corelație destul de puternică. Asocierea este una directă, așa cum ne așteptam.

### 3.4.2.3 Etalonarea testului

În vederea etalonării chestionarului *Profilul profesorului preferat* am aplicat 101 chestionare la două licee – la 63 de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” și respectiv, 38 de elevi ai Liceului Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.

**Scorul global pe fiecare scală** a fost realizat prin însumarea tuturor valorilor obținute.

În faza următoare, am verificat dacă scorurile totale sunt sau nu normal distribuite.

Observând că scorurile sunt normal distribuite, vom întocmi etalonul, plecând de la media și abaterea standard.

Media  $m = 67,98$  și abaterea standard = 8,80. Etalonul se va construi adăugând și scăzând la medie câte o abatere standard.

Tabelul 3.5 - Etalonul chestionarului *Motivarea elevilor pentru învățare*

punctaj	Interpretarea punctajului
<50	Scoruri foarte scăzute
51 - 59	Scoruri scăzute
60 - 75	Scoruri medii
76 - 84	Scoruri ridicate
>85	Scoruri foarte ridicate

### 3.5 Participanții la cercetare

Participanții la cercetare sunt elevi ai Liceului Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș, elevi aflați în clase mixte, clasele IX – X, din care 23 băieți și 42 fete, respectiv 35,4% băieți și 64,6% fete, cu vârste de 15 și 16 ani.

Tabelul 3.6. Sex

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Baieti	23	35,4	35,4	35,4
Valid Fete	42	64,6	64,6	100,0
Total	65	100,0	100,0	

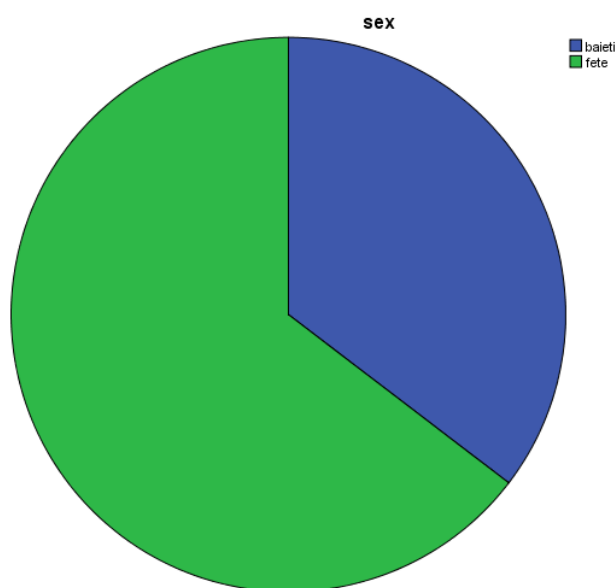


Figura 3.1. Procente băieți - fete

### 3.6 Culegerea datelor

Am fost la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș, în perioada 4 - 9 aprilie 2016 și am aplicat chestionarele *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare* la elevii claselor a IX-a A și a X-a A și B.

### 3.7 Analiza statistică a datelor

#### 3.7.1 Analiza statistică descriptivă

##### 3.7.1.1. Caracterizarea participanților la cercetare sub aspectul descrierii profesorului preferat

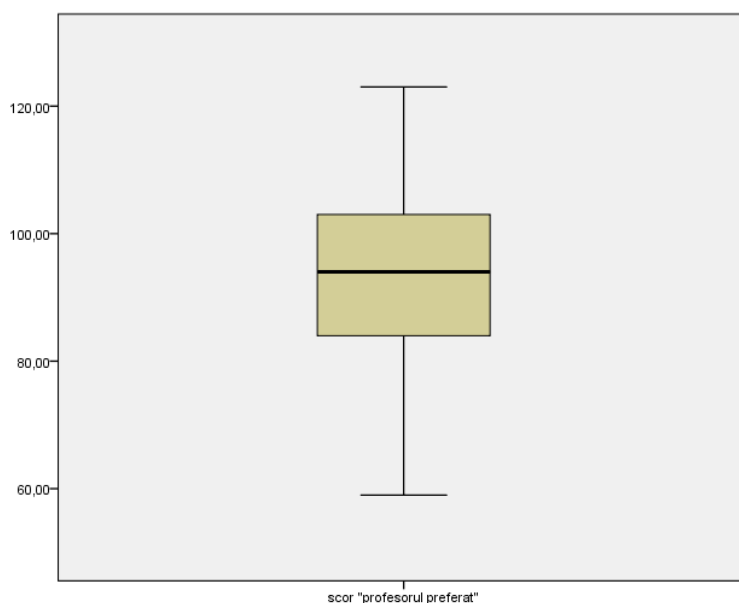
Analiza factorială nu a susținut existența celor patru scale teoretice, toți itemii încărcând un singur factor care măsoară în ce măsură profesorul este perceput într-o manieră pozitivă ca personalitate, competență profesională, stil de conducere și abilitate de gestionare a emoțiilor.

La chestionarul *Profilul profesorului preferat*, subiecții au obținut un scor minim de 59 și un scor maxim de 123, media la scorul obținut este de 93,8923 și abaterea standard de 12,53261. Indicatorii statistici descriptivi de bază sunt prezentați în tabelul de mai jos.

*Tabelul 3.7. Scorurile la Profilul profesorului preferat*

Media	93,8923
Abaterea standard	12,53261
Indice asimetrie	-0,316
Indice boltire	-0,135
Minim	59,00
Maxim	123,00

Scorurile sunt aproximativ normal distribuite după cum se vede din graficul nr. 2.



*Figura 3.2. Boxplot: Scorurile la scala Profilul profesorului preferat*

### **3.7.1.2. Caracterizarea participanților la cercetare sub aspectul *Motivării elevilor pentru învățare***

La chestionarul *Motivarea elevilor pentru învățare*, subiecții au obținut un scor minim de 37 și un maxim de 78, având media 60,5692 și abaterea standard de 8,874. Indicatorii statistici descriptivi de bază sunt prezentați în tabelul de mai jos.

*Tabelul 3.8. Scorurile la Motivarea elevilor pentru învățare*

Media	60,5692
Abaterea standard	8,8740
Indice asimetrie	-0,511
Indice boltire	0,122
Minim	37,00
Maxim	78,00



Scorurile sunt aproximativ normal distribuite după cum se vede din graficul 3.3.

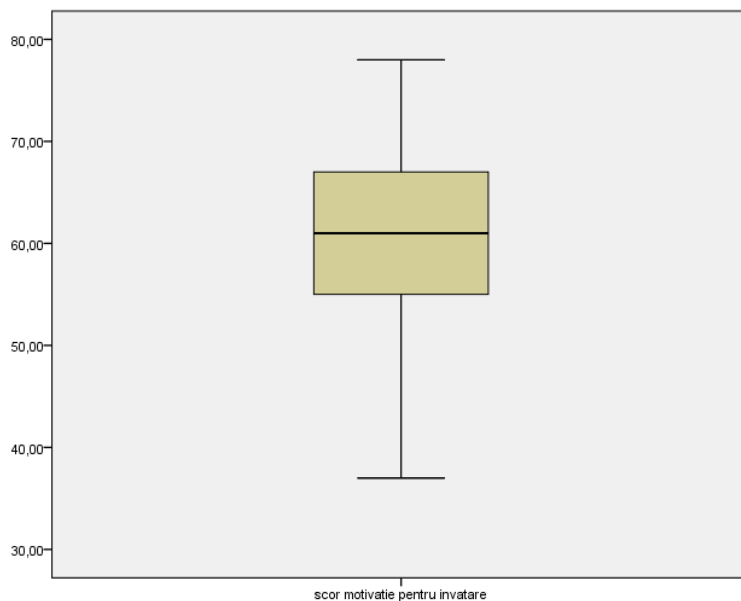


Figura 3.3. Boxplot: Scorurile la scala *Motivarea elevilor pentru învățare*

### 3.7.2 Testarea de ipoteze

**3.7.2.1. Prima ipoteză a cercetării** se referă la corelația dintre cele două variabile *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare*. Cu cât profesorul se apropie mai mult de profilul profesorului preferat, cu atât mai mare este intensitatea motivației elevului.

Pentru a verifica această ipoteză, am utilizat analiza de corelație Pearson, având în vedere distribuția aproximativ normală a celor două variabile. Rezultatul testului ( $r = 0,660$ ,  $N = 65$ ,  $p = 0$ )

Comparând sig.bilateral 0 cu indicele  $\alpha = 0,05$ , constatăm că  $p$  este mai mic, ceea ce arată că se respinge ipoteza de nul și se acceptă ipoteza 1 a cercetării. Acest rezultat relevă că între profilul profesorului preferat și motivarea elevilor pentru învățare există corelație pozitivă destul de puternică. Vom prezenta rezultatul testului de corelație Pearson în tabelul 7.

Tabelul 3.9. Corelația dintre *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare*: testul Pearson

		scor Profilul profesorului preferat
scor Motivarea elevilor pentru învățare	Coeficientul de corelație Pearson r	0,660
	Sig. (bilateral)	0
	N	65

Graficul de tip *Scatterplot* surprinde natura legăturii discutate.

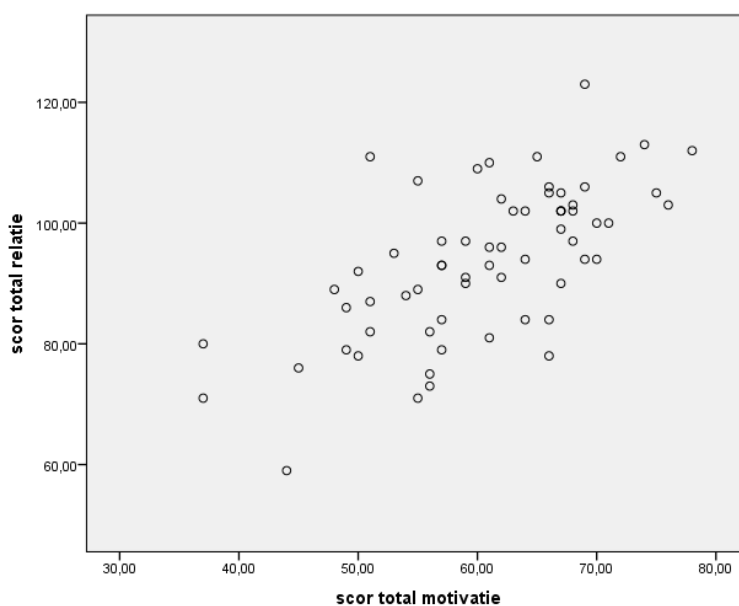


Figura 3.4. Corelația dintre *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare*: Grafic de tip *Scatterplot*

**3.7.2.2. A doua ipoteză a cercetării** are ca suport variabila sex în corelație cu variabila Profilul profesorului preferat. Presupunem că există o diferență între băieți și fete în ceea ce privește percepția profesorului preferat.

Pentru a testa această ipoteză utilizăm testul t pentru cele două eșantioane independente băieți și respectiv, fete.

Tabelul 3.10. Statistici descriptive pentru testul t, a doua ipoteză

	Sex	N	media	Abatere standard
scor „profilul profesorului preferat”	Grup 1 - băieți	23	96,00	12,51545
	Grup 2 - fete	42	92,73	12,54078

Tabelul 3.11. Testul t pentru două eșantioane independente, prima ipoteză

	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		Testul t pentru egalitatea mediilor						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței dintre medii	95% intervalul de încredere pentru diferența dintre medii	
								Limita inferioară	Limita superioară
Scor profil	0,156	0,694	1,003	63	0,319	3,261	3,250	-3,234	9,758
			1,003	45,468	0,321	3,261	3,248	-3,279	9,803

Sig-ul testului Levene este 0,694 și observăm că este mai mare decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterele standard la pătrat sunt egale și prin urmare,  $t=1,003$ ,  $d.f.=63$ ,  $p(Sig)=0,319$ ,  $d.m.=3,261$ , eroarea standard a d. m. = 3,250 și intervalul de încredere – limita inferioară = -3,234, limita superioară = 9,758.

Deoarece Sig-ul testului t 0,319 este mai mare decât 0,05 se acceptă ipoteza de nul și se respinge ipoteza 2 a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile nu diferă semnificativ în ceea ce privește profilul profesorului preferat.

Pentru a ilustra cele discutate, prezentăm graficul de tip Boxplot.

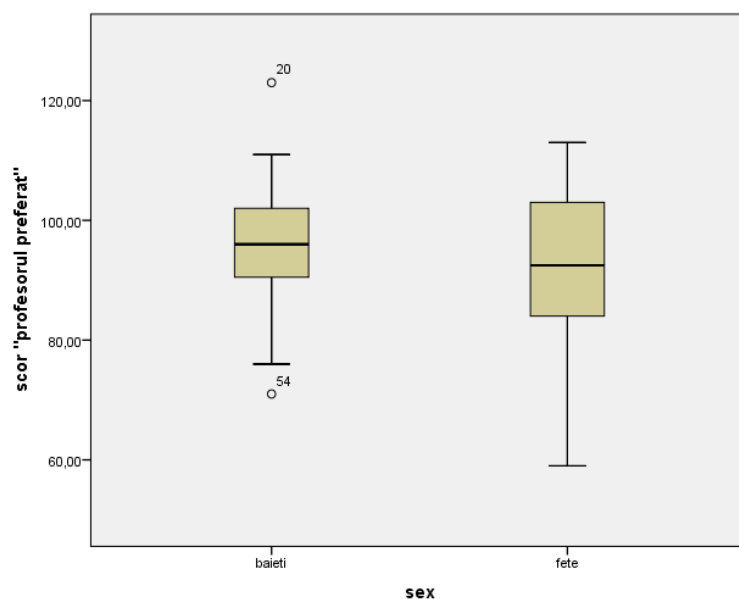


Figura 3.5. Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Profilul profesorului preferat: comparație între grupul de băieți și fete

### 3.7.2.3 Ipoteza 3

A treia ipoteză a cercetării are ca suport variabila de sex în corelație cu variabila Motivarea elevilor pentru învățare. Presupunem că există o diferență între băieți și fete în ceea ce privește motivarea.

Pentru a testa această ipoteză utilizăm testul t pentru cele două eșantioane independente băieți și respectiv, fete.

Tabelul 3.12. Statistici descriptive pentru testul t, a treia ipoteză

	sex	N	media	Abatere standard
scor „profesorul preferat”	Grup 1 - băieți	23	61,608	9,114
	Grup 2 - fete	42	60,000	8,798

Tabelul 3.13. Testul t pentru cele două eșantioane independente de sex, a treia ipoteză

		Testul Levene pentru egalitate a varianțelor		Testul t pentru egalitatea mediilor						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței dintre medii	95% intervalul de încredere pentru diferența dintre medii	
									Limita inferioară	Limita superioară
Scor	Variante egale	0,010	0,920	0,696	63	0,489	1,608	2,311	-3,009	6,227
Profil	Variante diferite			0,689	44,032	0,495	1,608	2,335	-3,098	6,315

Sig-ul testului Levene este 0,920 și observăm că este mai mare decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterile standard la pătrat sunt egale și prin urmare,  $t = 0,696$ ,  $d.f. = 63$ ,  $p$  (Sig) = 0,489, diferența dintre medii = 1,608, eroarea standard a d. m. = 2,311 și intervalul de încredere – limita inferioară = -3,009, limita superioară = 6,227.

Deoarece Sig-ul testului t 0,489 este mai mare decât 0,05 se acceptă ipoteza de nul și se respinge ipoteza 3 a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile nu diferă semnificativ în ceea ce privește motivarea.

Pentru a ilustra cele discutate, prezentăm graficul de tip Boxplot.

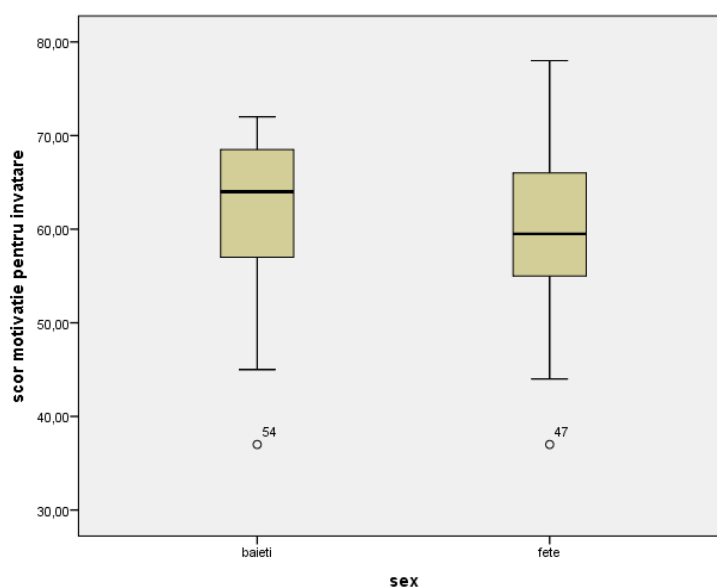


Figura 3.6. Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Motivarea elevilor pentru învățare: comparație între grupul de băieți și fete

### 3.7.2.4 Ipoteza 4

A patra ipoteză a cercetării este că scorul la Profilul profesorului preferat diferă în funcție de apartenența la grupurile comparate de elevi de la Colegiul Național „Vlaicu Vodă” și respectiv, de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.

Pentru a testa această ipoteză utilizat tot testul t pentru două eșantioane independente.

Tabelul 3.14. Statistici descriptive pentru testul t, a patra ipoteză

	Liceu	N	Media	Abaterea standard
scor Profil	Colegiul Vlaicu Vodă	63	115,333	11,30087
	Liceul Tehnologic Forestier	38	106,184	12,20956

**Rezultatul testului t.** Observăm că media celor două grupuri diferă la cele două licee. La Colegiul Național „Vlaicu Vodă” media este de 115,33, iar la Liceul Tehnologic Forestier, media este de 106,18.

Tabelul 4.15. Testul t pentru doua eșantioane independente, a patra ipoteză

	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		Testul t pentru egalitatea mediilor						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței dintre medii	95% intervalul de încredere pentru diferența dintre medii	
								Limita inferioară	Limita superioară
scor	0,295	0,588	3,824	99	0,000	9,149	2,392	0,295	0,588
Variante egale									
Variante diferite			3,751	73,419	0,000	9,149	2,439		

Sig-ul testului Levene este 0,000 și observăm că este mai mic decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterea standard la pătrat sunt diferite și prin urmare,  $t=3,751$ , d.f.= 73,419, p (Sig)= 0,000, d. m.= 9,149, eroarea standard a d. m.= 2,439.

Deoarece Sig-ul testului  $t=0$  este mai mare decât 0,05 se respinge ipoteza de nul și se acceptă ipoteza a patra a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile diferă în ceea ce privește profilul profesorului preferat.

Pentru a ilustra cele discutate, prezentăm graficul de tip Boxplot.

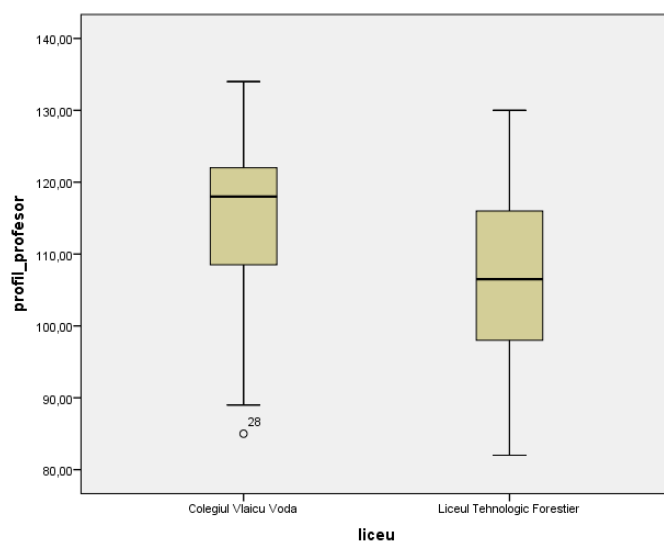


Figura 3.7. Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Profilul profesorului: comparație între grupuri

### 3.7.2.5 Ipoteza 5

A cincea ipoteză a cercetării este că scorul la motivarea pentru învățare a elevilor Colegiului Național „Vlaicu Vodă” este mai ridicat decât cel al elevilor de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.

Pentru a testa această ipoteză utilizat testul t pentru două eșantioane independente.

Tabelul 3.16. Statistici descriptive pentru testul t, a cincea ipoteză

	Liceu	N	Media	Abaterea standard
scor Profil profesori	Colegiul Vlaicu Voda	63	70,682	7,912
	Liceul Tehnologic Forestier	38	63,500	8,449

**Rezultatul testului t.** Observăm că media diferă între cele două grupuri de la cele două licee. La Colegiul Național „Vlaicu Vodă” media este de 70,682, iar la Liceul Tehnologic Forestier, media este de 63,500.

*Tabelul 3.17.* Testul t pentru doua eșantioane independente, a cincea ipoteză

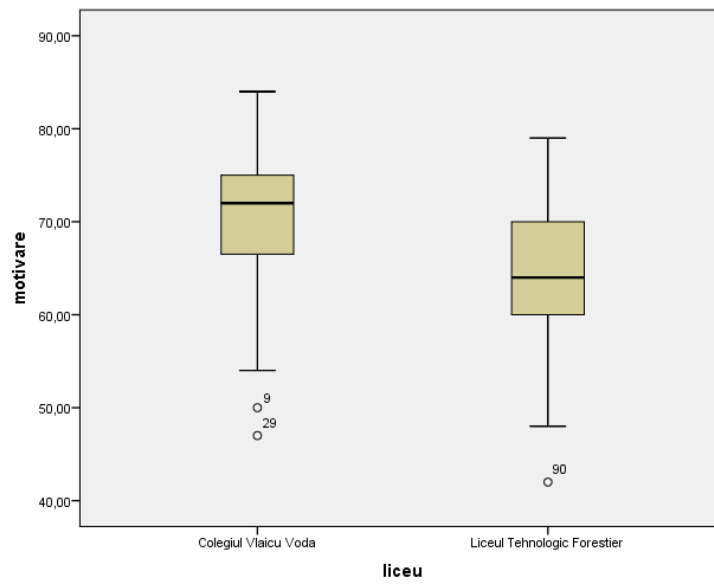
	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		Testul t pentru egalitatea mediilor						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferența dintre medii	Eroarea standard dintre medii	95% intervalul de încredere pentru diferența dintre medii	
								Limita inferioară	Limita superioară
Variante egale	0,210	0,648	4,308	99	0,000	7,182	0,210	0,648	4,308
Variante diferite			4,238	74,119	0,000	7,182	0,694	3,805	10,65

Sig-ul testului Levene este 0,000 și observăm că este mai mic decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterile standard la pătrat sunt diferite și prin urmare,  $t=4,238$ ,  $d.f.=74,119$ ,  $p$  (Sig)= 0,000,  $d. m.=7,182$ , eroarea standard a  $d. m.=0,69$ .

Deoarece Sig-ul testului  $t=0$  este mai mare decât 0,05 se respinge ipoteza de nul și se acceptă ipoteza a patra a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile diferă în ceea ce privește motivația pentru învățare.

Pentru a ilustra cele discutate, prezentăm graficul de tip Boxplot.





*Figura 3.8.* Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Motivarea elevilor pentru învățare: comparație între grupuri

## 4. Interpretarea psihologică a datelor

### 4.1 Interpretarea testelor

#### 4.1.1 Profilul profesorului preferat

La chestionarul *Profilul profesorului preferat*, subiecții au obținut un scor minim de 59 și maxim de 123, media la scorul obținut este de 93,89 și abaterea standard de 12,53. Dacă raportăm la etalonul testului, observăm că media pe grup indică un nivel scăzut al percepției profesorului preferat, ceea ce presupune faptul că la Liceul Tehnologic Forestier există o percepție destul de slabă a profesorului model pentru fiecare tip de elev care să îndeplinească anumite condiții în ceea ce privește personalitatea, performanța profesională, stilul de conducere și capacitatea de gestionare a emoțiilor.

Elevii percep pozitiv un profesor amabil, agreabil, deschis, înțelegător, empatic, care are competență profesională atât la nivelul conținutului de cunoștințe, cât și la nivelul metodologic, folosind metode de predare moderne, bazate pe interacțiune și învățare centrată pe elev. Scorul scăzut ne demonstrează că în practică, profesorul este obișnuit cu stilul tradițional, fără a se centra pe elev în procesul predării.

Stilul de conducere democratic și comunicarea asertivă, empatică ar fi dezirabile pentru o dezvoltare a potențialului elevilor la maximum. Scorul scăzut ne sugerează faptul că profesorul nu este întotdeauna unul democratic, fiind de multe ori autoritar, ținând cont într-o mică măsură de preferințele și doleanțele lor. El are competențe psihosociale dar nu manifestă întotdeauna o înțelegere empatică, manifestată printr-o comunicare asertivă și prin ascultare activă.

Profesorul eficient are un nivel ridicat al inteligenței emoționale, ceea ce presupune o gestionare bună a emoțiilor, manifestând emoții pozitive de bucurie, optimism, încredere. Emoțiile negative sunt gestionate destul de bine în sensul că profesorul nu-și pierde controlul prin manifestarea unor emoții negative disfuncționale de furie, ură, nervozitate excesivă. După rezultate se pare că inteligența emoțională mai trebuie îmbunătățită.

Pe de altă parte, nivelul de percepție scăzut la descrierea profilului profesorului ține de elevi dar fiind faptul că elevii de la cele două licee care au participat la cercetare au obținut rezultate diferite. Putem concluziona că elevii motivați au mai multă considerație și interes să se înțeleagă bine cu profesorii, în timp ce elevii dezinteresați nu dezvoltă relații foarte bune.

### **4.1.2 Motivarea elevilor pentru învățare**

La testul *Motivarea elevilor pentru învățare*, subiecții au obținut un scor minim de 37 și un maxim de 78, având media 60,5692 și abaterea standard de 8,874. Raportat la etalon, acest rezultat corespunde unui nivel mediu de motivare. Acest lucru se explică prin faptul că liceul acesta atrage elevi destul de slabi motivați pe linia motivării deoarece majoritatea elevilor nu au reușit la examenul de admitere la colegiul din localitate. Rezultatele demonstrează eficiența profesorilor care lucrează cu această categorie de elevi.

Motivarea elevilor este un proces care ține de mulți alți factori cum ar fi nivelul socio-cultural în care trăiesc, nivelul de cunoștințe generale la care au ajuns în prezent, expectața părinților. Fiind un factor complex care ține de atât de multe aspecte ale vieții, motivarea elevilor este o adevărată provocare.

Astfel, cu toate că motivarea din impuls cognitiv este destul de scăzută așa cum se dovedește a fi în practică, nevoia de afirmare a eului, precum și nevoia relațională se ar putea fi factori care să-i atragă pe elevi să învețe mai mult. Având în vedere că vârsta subiecților care au participat la acest studiu este de 15 – 16 ani, perioadă în care imaginea de sine este în formare, considerăm că trebuința de afirmare a eului este destul de mare. Trebuința afirmării eului vizează imaginea pe care elevul și-o formează în cadrul grupului și care-i asigură un anumit statut. Abilitățile pe care și le formează le oferă elevilor încredere în propriile puteri și vor descrie traiectoria pe care o vor parcurge în viitor cu privire la competența profesională.

Dacă luăm în considerare variabila vârstei de 15-16 ani, putem afirma că trebuința de afiliere este foarte importantă. Astfel, relația cu părinții și cu profesorii trece pe în plan secund, în timp ce relația cu prietenii și colegii este pe primul loc. Se presupune că un elev care se remarcă într-un anumit domeniu este mai bine văzut și acceptat într-un grup.

Pe de altă parte, lucrul în echipă este motivațional deoarece fiecare participant la un proiect, spre exemplu, se simte util și satisfăcut de a fi o parte activă a grupului. De asemenea, nivelul așteptărilor profesorului trebuie fie în rezonanță cu potențialul fiecărui elev pentru că intensitatea motivării elevilor este direct proporțională cu dificultatea sarcinii pe care o au de îndeplinit.

## **4.2 Interpretarea ipotezelor**

### **4.2.1 Ipoteza 1**

Cu cât profesorul se apropie mai mult de profilul profesorului preferat, cu atât mai mare este intensitatea motivației elevului. Pentru a verifica această ipoteză, am utilizat analiza de corelație Pearson, având în vedere distribuția aproximativ normală a celor două variabile.

Rezultatul testului ( $r = 0,660$ ,  $N = 65$ ,  $p = 0$ ). Deoarece sig-ul este mai mic decât 0,05, se respinge ipoteza de nul și se confirmă prima ipoteză a cercetării. Acest lucru înseamnă că între *Profilul profesorului preferat* și *Motivarea elevilor pentru învățare* există corelație moderată ( $r = 0,660$ ). Fiind o corelație pozitivă și direct proporțională, cu cât profesorul se apropie mai mult de profilul profesorului preferat, și implicit, va are o relație mai bună cu elevul, cu atât crește este intensitatea motivației elevului.

Profesorul îndrăgit de elevi are resorturi de motivare puternice în sensul că va influența viața elevilor în mod considerabil, ajutându-i să progreseze, indiferent de nivelul la care se află. Este foarte adevărat că elevii care au participat la cercetare vin cu lacune mari din școala generală și le este foarte greu să înțeleagă ceea ce se cere în programa școlară la nivelul liceului. Acesta este motivul pentru care această categorie de elevi încearcă să țină pasul cu cerințele profesorului sau, dimpotrivă, renunță din start să depună efort și să fie perseverenți pentru a învăța mai bine. Studiul ne demonstrează că rolul profesorului este destul de important în demersul didactic al predării - învățării. Arta didactică a profesorului constă în capacitatea lui de a se adapta la nivelul elevilor și a-i ajuta să progreseze de la nivelul la care se află. Măsura în care un profesor reușește să-și motiveze elevii este direct proporțională cu inteligența socială și emoțională, precum și competența profesională.

Pe de altă parte se poate afirma conform teoriei inteligențelor multiple a lui Gardener, că fiecare elev poate fi bun în anumite domenii. Având în vedere faptul că subiecții chestionați au rezultate sub medie la învățatură, se presupune că există cel puțin o materie preferată la care au obținut rezultate bune. Unul dintre factorii motivaționali este profilul profesorului și relația pe care o dezvoltă cu acesta care poate contribui la dezvoltarea elevului și progresul pe continuumul motivației.

Este posibilă și varianta inversă de interpretare, cu cât elevul este mai intens motivat, cu atât va dezvolta o relație mai bună cu profesorul preferat. Explicația este plauzibilă deoarece de regulă, elevii care sunt motivați în procesul învățării au respect față de profesorul care se străduiește să-i transmită anumite valori, atitudini, cunoștințe, dezvoltând o relație armonioasă.

#### **4.2.2 Ipoteza 2** pleacă de la diferențierea pe gen în percepția profesorului preferat.

Am presupus că există o diferență între băieți și fete în ceea ce privește percepția profesorului preferat. Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul t pentru cele două eșantioane independente băieți și fete.

Sig-ul testului Levene este 0,694 și observăm că este mai mare decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterile standard la pătrat sunt egale și prin urmare, luăm în calcul valorile de pe linia întâi  $t=1,003$ , d.f.=63,  $p$  (Sig)=0,319.

Deoarece Sig-ul testului  $t$  0,319 este mai mare decât 0,05 se acceptă ipoteza de nul și se respinge ipoteza 2 a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile nu diferă semnificativ în ceea ce privește profilul profesorului preferat. Există totuși o mică diferență între băieți și fete care se poate observa din boxplot-ul corelativ. Grupul de băieți a obținut un scor mediu mai mare decât grupul de fete, ceea ce se explică prin faptul că sunt mai deschiși la conducerea democrată, și implicit, mai reticenți la conducerea autoritară decât fetele și de aceea, dorind să li se acorde mai multă libertate.

### 4.2.3 Ipoteza 3

**A treia ipoteză a cercetării** are ca suport variabila de sex în corelație cu variabila Motivarea elevilor pentru învățare. Presupunem că există o diferență între băieți și fete în ceea ce privește motivarea.

Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul  $t$  pentru cele două eșantioane independente băieți și fete.

Am preluat datele din statistica descriptivă după cum urmează.

Sig-ul testului Levene este 0,920 și observăm că este mai mare decât 0,05, ceea ce înseamnă că varianțele, adică dispersiile, abaterile standard la pătrat sunt egale și prin urmare,  $t=0,696$ , d.f.=63,  $p$  (Sig)=0,489, diferența dintre medii=1,608, eroarea standard a d. m.=2,311 și intervalul de încredere – limita inferioară=-3,009, limita superioară=6,227.

Deoarece Sig-ul testului  $t$  are valoarea de 0,489, valoare mai mare decât 0,05, se acceptă ipoteza de nul și se respinge ipoteza 3 a cercetării. Acest lucru înseamnă că grupurile nu diferă semnificativ în ceea ce privește motivarea. Am putea explica acest rezultat prin faptul că există o tendință de uniformitate în ceea ce privește motivarea atât pentru fete, cât și pentru băieți având în vedere că am luat în calcul materia preferată a fiecăruia.

Există totuși unele diferențe între cele două grupuri, diferențe care sunt vizibile în boxplot-ul corespunzător. Astfel, se poate observa că intervalul de încredere este mai mare la fete față de băieți, dar media este mai ridicată la băieți. Acest lucru semnifică faptul că băieții se mențin la un nivel moderat de motivație, dar intensitatea este mai mică decât a fetelor.

#### **4.2.4 Ipoteza 4**

Grupul de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” percepe profesorul model mai bine decât grupul elevilor de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș.

În urma aplicării testului t, observăm că media diferă la cele două grupuri de la cele două licee. La Colegiul Național „Vlaicu Vodă” media este de 115,33, iar la Liceul Tehnologic Forestier, media este de 106,18. Acest lucru presupune faptul că profesorul este perceput de către elevii Colegiului Național „Vlaicu Vodă” mai bine decât cei de la Liceul Tehnologic Forestier. Explicația plauzibilă este că atitudinea pentru învățare și implicit față de profesor este mai bună.

#### **4.2.5 Ipoteza 5**

Grupul de elevi ai Colegiului Național „Vlaicu Vodă” are un grad de motivare mai ridicat decât grupul elevilor de la Liceul Tehnologic Forestier, Curtea de Argeș. În urma aplicării testului t, observăm că media diferă între cele două grupuri de la cele două licee. La Colegiul Național „Vlaicu Vodă” media este de 70,68, iar la Liceul Tehnologic Forestier, media este de 63,50.

Constructul *Motivarea elevilor pentru învățare* are un nivel mai ridicat la Colegiul Național „Vlaicu Vodă”. Acest lucru se explică prin faptul că elevii sunt diferiți, motivarea ținând de mai mulți factori care o influențează – familia, colegii, prietenii, idealul educațional și viitorul vocațional. Elevii admiși la acest liceu au medii mult mai mari, ceea ce înseamnă că au o bază mai solidă de cunoștințe, și implicit sunt mai aproape de motivația intrinsecă pe continuumul extrinsec – intrinsec.

## **5. Măsuri de optimizare**

### **5.1 Îmbunătățirea relației profesor-elev**

Considerăm că îmbunătățirea relației profesor elev constituie baza pe care se poate clădi un demers motivațional eficient. Teoria motivației relaționale susține acest lucru.

#### **5.1.1 Personalitatea profesorului**

În urma studiului realizat putem afirma că un profesor care este deschis și agreabil poate îmbunătăți procesul predare-învățare printr-o comunicare eficientă, asertivă și empatică. Cei care sunt introverți au avantajul ascultării active pentru o mai bună cunoștere și înțelegere a elevilor. Pe de altă parte, este de dorit să dezvolte abilități sociale de comunicare asertivă.

#### **5.1.2 Competența profesională**

Profesorii sunt provocați în permanență să își îmbunătățească metodele de predare astfel încât să poată capta atenția elevilor și să trezească interesul acestora pentru disciplina respectivă. Se recomandă o trecere de la metodica tradițională în care profesorul este în centrul atenției, fiind facilitator de informații, la metodică modernă care susține învățarea centrată pe elev, în care elevul este implicat activ în procesul cunoașterii prin cooperare cu profesorul sau descoperire (metoda euristică).

Conform conului învățării, de Edgar Dale (1969), elevii rețin doar 10% din ceea ce citesc, 20% din ceea ce aud, 30% din ceea ce văd, 50% din ceea ce văd și aud, 70% din ceea ce spun și 90% din ceea ce fac. Se înțelege din acest model că cea mai eficientă metodă de predare este cea euristică prin care elevul învață mai bine ceea ce descoperă singur. Ceea ce se așteaptă de la profesor este să implice elevii în activități independente sau proiecte de grup pentru a aprofunda ceea ce se predă la școală.

#### **5.1.3 Stilul de conducere**

Stilul autoritarist implică automat o atitudine de impunere din partea profesorului și supunere din partea elevului. De cele mai multe ori categorisim elevii după atitudinea de ascultare sau reacție, împărțindu-i în două clase – elevi disciplinați, educați și elevi răzvrățiți, neducați sau neadaptați. Nu ne referim aici la autoritatea competenței, ci la autoritatea care anihilează personalitatea copilului și face din el un fel de robot prin restrângerea posibilității de a alege.

Se aplică în acest caz principiul câștig-pierdere. Profesorul câștigă, în timp ce elevul pierde. Folosirea autorității absolute în exces la vârsta elevilor de liceu (14 -18 ani) are de multe

ori efecte distructive asupra relației, trezind reacții negative cum ar fi resentimente, ostilitate, frustrare, ură, rușine, incompetență, frică, tristețe, încăpățănare, competitivitate și umilire), precum și mecanisme adaptative (rezistență, obrăznicie, rebeliune, răzbunare, minciună, trișare, autoritarism față de alții, alinante, nevoia de a câștiga, confruntare sau retragere). Acestea sunt firești mai ales atunci când este amenințată libertatea.

În concluzie, forța profesorului dă putere victimelor și creează opoziție și contraputere. Se formează astfel, un cerc vicios deoarece profesorul se înarmează cu și mai multă putere și devine dictator. Pe de altă parte, prin apelarea la forță, se reduce influența profesorului de a educa, de a convinge și a motiva. (Thomas Gordon, Noel Burch, 2011)

Stilul laissez-faire este la cealaltă extremă, când elevii sunt lăsați mult prea liberi, fără restrângeri sau reguli. Este poate la fel de distructiv ca și autoritarismul. A da libertate totală unor elevi neînțiați într-un domeniu este destul de periculos, ducând la anarhie.

În acest caz, se folosește principiul pierdere-câștig. Profesorul pierde, iar elevul câștigă. În felul acesta profesorii nu-și îndeplinesc nevoile de bază de îndeplinire a autorității status-rol, devenind frustrați. Când profesorii cedează în fața puterii elevilor, fiind controlați, manipulați sau admonestați de către elevi, ajung și ei, la rândul lor, să dezvolte mecanisme de coping cum ar fi răzbunarea prin teste - surpriză, căutarea sprijinului colegilor și directorului, demisie, evadare în alimentație compulsivă, visare cu ochii deschiși, somatizare în ulcere sau boli psihice, ligușirea elevilor sau conformism, ceea ce implică îndeplinirea minimului necesar. Folosirea puterii este distructivă și pentru elevi care pot deveni niște copii răsfățați, indolenți, abuzivi, necontrolați, inadaptabili, nerespectând nevoile, sentimentele și drepturile altora. (Gordon și Burch, 2011)

Stilul democrat ar putea fi modul ideal de motivare a elevilor și de evitare a conflictelor în majoritatea cazurilor. Thomas Gordon (2011) propune metoda „avantajului reciproc” pentru rezolvarea conflictelor profesor – elev. Aceasta este un proces care presupune găsirea unor soluții comune care să satisfacă atât nevoile profesorii, cât și pe cele ale elevului. În timpul negocierii este nevoie de ascultarea activă, cooperare și comportament asertiv pentru identificarea problemei dar și pentru găsirea unei soluții la care să convină ambele părți. Această metodă are ca avantaj identificarea conflictului ca un eveniment nondistructiv, care constituie un factor de întărire a relațiilor și nu de determinare a lor.

Există foarte multe beneficii ale aplicării metodei „avantajului reciproc”- dispariția resentimentelor, creșterea motivației implementării soluției, dar și eficacitatea soluției care este elaborată de mai mulți conform principiului gestaltist care susține că întregul este mai mare decât suma părților.



#### **5.1.4 Gestionarea emoțiilor**

Emoțiile sunt o componenta esențială a ființei umane, exercitând o influență majoră asupra modului de a relaționa, dar și asupra funcționării noastre interne, creându-ne acel confort sau disconfort sufletesc. Să lăsăm emoțiile pozitive să depășească emoțiile negative. Atunci situațiile dificile sunt mai ușor de trecut. Sentimentele pozitive ne ajută să vedem mai multe opțiuni pentru rezolvarea problemelor. Studiile arată că oamenii sunt echilibrați emoțional atunci când experimentează de trei ori mai multe sentimente pozitive decât negative. Înclinația negativă este o tendință naturală prin care omul acordă o importanță mai mare emoțiilor negative decât celor pozitive. De aceea este foarte important să contrabalansăm emoțiile negative cu cele pozitive.

Formându-ne obiceiul de experimenta mai mult emoțiile pozitive, vom fi mai fericiți, mai eficienți, și vom reduce sentimentele negative cum ar fi frica, tristețea, furia, frustrarea și stresul. Conștientizarea și inventarierea emoțiilor pozitive în diferite circumstanțe de viață poate fi de un real folos. Acest exercițiu devine mai ușor pe măsură ce îl practicăm. După ce am identificat emoția să încercăm să o dezvoltăm. Spre exemplu, înaintea unui test vom spune da, eu pot, sau vom pași siguri, având simțindu-ne puternici. Este indicat să creem loc în fiecare zi pentru a experimenta bucuria, amuzamentul, relaxarea, mulțumirea și prietenia. Dezvoltând sentimentele pozitive în viața noastră ne vom construi prietenii trainice, dragostea, sănătate fizică mai bună și realizări mai mari.

#### **5.2 Intensificarea motivării și a motivației**

Activarea și stimularea motivației la elevi este un proces continuu ce ține în primul rând de măiestria profesorului și de tactul său pedagogic, fiind una dintre cele mai provocatoare sarcini ce-i revin. Cu toate că există atât de multe teorii referitoare la motivație, profesorul se confruntă din ce în ce mai mult cu situații în care se vede neputincios în demersul motivațional.

##### **5.2.1 Impulsul cognitiv**

Ausubel (1981) sugerează faptul că profesorii ar putea face mai mult pentru a capta interesul elevilor chiar și al celor cu un impuls cognitiv minim. În acest sens, el susține că am putea crea conflicte cognitive sau paradoxuri care să trezească interesul pentru a căuta răspunsuri. O altă modalitate este de a crea legături între diferite domenii ale cunoașterii care prezintă interes pentru elevi. În acest fel ar putea fi eliminată irelevanța informației pentru unii elevi sau lipsa de aplicabilitate în practica de fiecare zi.

### **5.2.2 Impulsul de afirmare**

Fiecare elev are nevoie de ocazii în care să-și exprime opiniile, cunoștințele, priceperile și competențele. În acest scop, profesorul poate folosi întrebări la care elevul să caute răspunsuri, provocări pentru anumite analogii și conexiuni cu noțiuni cunoscute. Pentru a putea face legături între noțiunile învățate este eficient să folosim scheme conceptuale.

Evaluarea elevilor este un proces care poate fi generator de anxietate. De aceea este bine ca profesorul să nu noteze doar nivelul de cunoștințe al elevului, ci și progresul pe care l-a făcut până la acea dată. Este o postură destul de delicată deoarece se presupune că un profesor trebuie să fie imparțial, realizând evaluarea după un barem unic, iar pe de altă parte, ar trebui să aplice o notare individualizată pentru a aprecia efortul fiecăruia la nivelul lui. În acest scop, ar putea să se stabilească un sistem de recompense suplimentar. Astfel, elevii vor avea certitudinea că evaluator este corect și imparțial. Conform teoriei motivației echitabile, acest mod de evaluare este de dorit.

Pentru a îmbunătăți motivarea elevilor este nevoie de apreciere pentru evoluția lor prin încurajare în situații dificile, laudă pentru străduință, evidențiere pentru performanță, observație pozitivă pentru sarcini îndeplinite. Este o idee bună să-i încurajăm pe elevi să se autoevalueze.

### **5.3 Intervenția psihologică pentru motivare**

Sălăvăstru (2004) consideră că pentru a interveni în mod eficient asupra motivației elevilor, este nevoie de realizarea unui profil motivațional al elevului prin evaluarea intereselor, atracțiilor și respingerilor pentru o anumită disciplină. Profilul trebuie să cuprindă percepțiile pe care le are fiecare despre competența și încrederea pe care le are fiecare în domeniul respectiv. Datele se pot obține prin observație directă a elevului în diverse contexte de învățare, dar și printr-o discuție liberă sau aplicarea unui chestionar. O altă rubrică ar trebui să conțină comportamente care semnalează lipsa motivației. Acestea ar putea fi doar un semnal pentru profesor, care ar trebui să discute cu elevul pentru a stabili cu exactitate ce se află în spatele acelor comportamente. R. Ames și C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație. Exemple de comportamente care indică problemele de motivație sunt: amânarea momentului începerii lucrului, dificultăți de a lua o decizie, fixarea unor scopuri greu de atins, alegerea unei modalități mai facile de a îndeplini o sarcină, neîncrederea în propriile forțe pentru a avea succes, refuzul de a executa o anumită sarcină, neatentia și superficialitatea, abandonarea unei activități la cel mai mic impediment.

Elevii slab motivați, care nu consideră învățarea ca fiind o valoare pentru ei, sunt destul de greu de mobilizat. Aceștia au terbuința de a evita eșecul mai pregnantă decât trebuința de succes. S-a constatat că elevii care au o teamă exagerată de eșec, se angajează în sarcini ușoare unde există probabilitatea succesului sau foarte grele în care dificultatea este evidentă și evită sarcinile la care probabilitatea reușitei este medie. Intervenția profesorului în aceste cazuri ar pute fi în primul rând pentru satisfacerea nevoilor de deficiență, printr-un mediu relaxat, neamenințător, iar în al doilea rând, pentru dezvoltarea motivațiilor de realizare prin activități captivante (Sălăvăstru, 2004).

În concluzie, este foarte important ca profesorul să comunice cu elevii demotivați să-i înțeleagă empatic și să-i încurajeze că vor reuși dacă depun efort. La fel de importante sunt gândirea pozitivă, stabilirea unor standarde rezonabile care pot fi atinse, precum și planificarea unor activități de nivel mediu care să nu fie nici prea grele, nici prea ușoare. În final, profesorul ar trebui să țină cont de imaginea de sine a adolescenților, prin acordarea atenției și încrederii, respectului și încurajării și prin evitarea criticii și a apostrofărilor când greșesc.

## Concluzii

Relația care se dezvoltă între profesori și elevi este factorul cel mai important de care-și amintesc elevii chiar și după terminarea școlii. Dascălul care constituie un model de urmat are un impact mai puternic asupra elevului decât ar avea întreaga lui carieră. Există câțiva factori care contribuie la îmbunătățirea relației profesor -elev și pe care i-am abordat în capitolul 1. Așa cum ne-am propus, am abordat tipurile de relații, stilul de conducere a clasei de elevi, comunicarea ca factor esențial de îmbunătățire a relațiilor, precum și noțiuni de inteligență emoțională, în special, gestionarea emoțiilor.

În capitolul doi, am observat că motivația poate fi cheia care deschide poarta universului educațional. Majoritatea teoreticienilor mecanismelor învățării consideră motivația ca fiind fundamentul pe care se clădește succesul în plan educațional. Nivelul de optimum motivațional ar trebui stabilit și menținut de profesor prin arta sa pedagogică și printr-o bună cunoaștere a elevilor. Fiecare elev este unicat și de aceea, conținutul învățării ar trebui adaptat la nivelul fiecăruia, iar predarea, în diversele ei faze, să cuprindă toate stilurile de învățare pentru a fi percepute de toți beneficiarii educației.

Motivația pentru învățare poate fi atribuită, într-o oarecare măsură, unei relații bune între educator și educat. Un elev dezinteresat de o anumită materie poate dezvolta un comportament inadecvat la ore, dezvoltând sentimente negative sau chiar ostilitate. Este un deziderat destul de înalt ca profesorii să influențeze pozitiv nivelul de motivație în mediul școlar. Acest lucru nu este ușor de realizat având în vedere faptul că motivarea este un proces care cere timp, investiție și răbdare. Deși profesorul se află într-o poziție de autoritate, elevii nu răspund întotdeauna la forță. Relația profesor - elev ideală înseamnă raporturi de colaborare, respect și încredere reciprocă, un climat afectiv care se realizează printr-un stil de conducere democrat, înseamnă comunicare asertivă și mai ales, ascultare activă și empatică.

În cea de-a doua parte a lucrării, am corelat cele două aspecte teoretice pentru a vedea în ce măsură relația bună cu elevul potențează motivația acestuia pentru învățare. Un elev motivat își va folosi potențialul la maximum, va fi eficient, va avea rezultate performante, încredere în sine și drept urmare, va avea satisfacții școlare. La variabila sex, rezultatele cercetării ne dovedesc faptul că nu există diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește profilul profesorului și motivarea pentru învățare.

De asemenea, am făcut o comparație între elevii a două licee, unul teoretic cu o popularitate foarte bună în județ și unul tehnologic, cu elevi mai slabi. Am observat, în urma

corelației statistice, că elevii de la Colegiul Național „Vlaicu Vodă” percep profesorul preferat în termeni mai pozitivi și sunt mai ușor de motivat pentru învățare.

În final, am prezentat câteva metode de eficientizare a procesului de învățământ, cu referiri la motivația intrinsecă, precum și metode de îmbunătățire a relației profesor- elev. Considerăm că este o parte importantă a demersului științific ce constituie forma concretă de măsuri și acțiuni care se pot întreprinde în urma studiului și a cercetării. Aceste sugestii se adresează în principal educatorilor, fiind un instrument de lucru practic pentru profesorii care doresc să schimbe ceva sau care nu se simt eficienți în munca atât de solicitantă cu elevi demotivați.

Ipotezele cercetării au fost în număr de cinci, dintre care trei au fost validate, iar două nu s-au confirmat. Astfel, putem concluziona că există o corelație directă destul de mare între felul în care elevii percep profesorii și motivarea lor pentru învățare. Ipotezele care conțin variabila sex nu s-au confirmat, ceea ce înseamnă că nu există diferențe majore între fete și băieți în ceea ce privește percepția profesorului și motivarea pentru învățare.

Cea de-a patra și cincea ipoteză se referă la compararea elevilor din două licee diferite, unul cu profil teoretic, altul, cu profil tehnologic. Rezultatele ne demonstrează că atât percepția profesorului, cât și motivarea pentru învățare, depind de nivelul de aspirație, ceea ce presupune faptul că cei de la liceul teoretic au aspirații intelectuale mai înalte decât cei de la liceul tehnologic. Un alt factor ar fi nivelul de cunoștințe asimilate până în momentul intrării la liceu, nivel reflectat în notele obținute la admitere. Astfel, putem concluziona că profesorii pot face ceva pentru elevii care au un minim de interes pentru învățare.

Limitele cercetării constau în primul rând în volumul eșantionului. Pentru realizarea etalonului, au fost chestionați 101 elevi de la două licee. Pentru corelația dintre cele două constructe au fost chestionați 65 de subiecți, iar pentru comparația dintre cele două licee, au fost chestionați 63 subiecți de la liceul teoretic și 38 de la liceul tehnologic. Pe de altă parte, studiul a fost realizat pe o singură localitate din județul Argeș, ceea ce presupune faptul că rezultatele nu pot fi extarpoletate la întreaga țară.

În ceea ce privește validarea testelor putem afirma că testul *Motivarea elevilor pentru învățare* a fost validat prin corelarea rezultatelor cu notele obținute de elevi la materiile respective. Celălalt test privind *Profilul profesorului preferat* nu a fost validat. O altă limită ar putea fi corectitudinea, înțelegerea și sinceritatea elevilor care au participat la studiu.

Ca implicații practice am putea propune un program de dezvoltare profesională al cadrelor didactice care să vizeze îmbunătățirea relației profesor-elev, având ca obiective modalități de comunicare eficiente, comportament asertiv și empatic, stiluri de conducere

adaptate la nevoile și nivelul elevilor, inteligență emoțională, în special, gestionarea emoțiilor. Cealaltă parte motivațională ar putea viza stiluri de predare adaptate la stilul de învățare al elevilor, implicarea elevilor prin proiecte, jocuri didactice și activități interactive, precum și creșterea nivelului de stimă de sine la elevi.

## BIBLIOGRAFIE

- Abric, Jean Claude, *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Editura Polirom, Iași, 2002
- Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1981
- Belmont Judith, *103 activități de grup*, Editura Trei, București, 2015
- Bradberry, Travis și Greaves, Jean, *Inteligența emoțională*, Editura Litera, București, 2016
- Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*. Ediția a –II– a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2002
- Dawson, R., *Secretele persuasiunii. Cum să vinzi orice oricui*, Editura Polirom, Iași, 2006
- Deutsch, M., Hornstein, H.A., *Sociopsihologia educației*, în Davitz, J.R., Ball, S. (coord.), *Psihologia câmpului educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978
- Doise, W., Deschamps, J. C., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași, 1996
- Eysenck, M., *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București, 1998
- Forsyth, D.R., „Conflictul”, in De Visscher, R, Neculau, A. (coord.), *Dinamica grupurilor*. Editura Polirom, Iași, 2001
- Golu, P., *Psihologie socială*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974
- Golu, P., „Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale”, în Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspantia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundației „Romania de Maine”, București, 2000
- Gordon, Thomas, Noel Burch, *Profesorul eficient*, Editura Trei, București, 2011
- Hayes, N., Orrell, S., *Introducere in psihologie*, Editura AII, București, 1993
- Keller Françoise, *Exerciții de comunicare non-violentă*, Editura Trei, București, 2016
- Lippitt, R., White, R., „Studiu experimental privind activitatea de conducere și viața de grup”, în De Visscher, R, Neculau, A., (coord.), *Dinamica grupurilor*. Editura Polirom, Iași, 2001
- Marcus, S. (coord.), *Empatia și relația profesor-elev*, Editura Academiei, București, 1987
- Marcus, S., *Competența didactică*, Editura AH, București, 1999
- Mucchielli, R., *Metode active in pedagogia adulților*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
- Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Neculau, A., Boncu, Șt. „Perspective psihosociale in educație”, în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998

- Neculau, A., Ștefan, B., *Perspective psihosociale în educație*, în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie școlară*, Iași, Editura Polirom, 1999
- Nicola, I., *Microsociologia colectivului de elevi*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974
- Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982
- Pâinișoară, Ion- Ovidiu, *Profesorul de succes*, Editura Polirom, București, 2015
- Pâinișoară, Georgeta și Ion- Ovidiu, *Motivarea eficientă*, București, Editura Polirom, 2010
- Popenici Ștefan, Fartușnic Ciprian, *Motivația pentru învățare*, Didactica Publishing House, București, 2009
- Potolea, D., „De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic”, în Jinga, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*, Editura Academiei, București, 1989
- Roșca, Al., *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*, Editura Institutului de Psihologie a Universității din Cluj, Sibiu, 1943
- Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004
- Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Săucan, D.Ș., „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane”, în vol. S. Marcus (coord.), *Competența didactică*, Editura AII, București, 1999
- Sillamy, N., *Dicționar de psihologie*, Larousse, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996
- Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica*, Editura AII, București, 1999
- Stan Emil, *Managementul clasei*, Iași, Editura Institutul European, 2009
- Șchiopu, U. (coord.), *Dicționar de psihologie*, Editura Babel, București, 1997
- Truță Elena, Mardar Sorina, *Relația profesor-elevi blocaje și deblocaje*, Editura Aramis, București, 2007
- Turcu, A., Turcu, F., *Fundamente ale psihologiei școlare*, București, Editura All, 1999
- Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972



## Anexa 1

### Profilul profesorului preferat

Precizați măsura în care sunteți de acord cu afirmațiile de mai jos, bifând varianta aleasă. Gândiți-vă la profesorul vostru preferat, pe care-l îndrăgiți și care vă ajută să învățați mai bine și să vă dezvoltați potențialul la maximum.

Afirmații	deloc	rareori	uneori	adesea	foarte des
1. Este deschis, binevoitor și comunicativ.					
2. Predă foarte clar și sugestiv materia respectivă.					
3. Este calm și aplinează conflictele.					
4. Este blând și prietenos.					
5. Are metode de predare atractive.					
6. Este destul de răbdător.					
7. Mă ascultă cu atenție și mă înțelege dincolo de cuvinte.					
8. Mă apreciază pentru efortul depus.					
9. Cooperează cu noi la lecție.					
10. Când cer o explicație este dispus să răspundă.					
11. Creează o atmosferă plăcută la ore.					
12. Este demn de încrederea mea.					
13. Folosește metode moderne de predare.					
14. Îmi inspiră sentimente pozitive.					
15. Este corect și imparțial.					
16. Este bine pregătit profesional.					
17. Simt că mă ajută să-mi depășesc teama de eșec.					
18. Manifestă echilibru între toleranță și exigență.					
19. Îmbină teoria cu exemple practice.					
20. Este foarte autoritar și nu ne permite să mișcăm.					
21. Mă ascultă cu atenție și mă simt liber să-i spun dacă am o problemă.					
22. Sancționează comportamentele nedorite din clasă.					
23. Îmi permite să pun întrebări legate de lecție.					
24. Este înțelegător cu mine când am o problemă personală.					
25. Mă simpatizează și are încredere în mine.					
26. Îmi oferă posibilitatea de exprimare a opiniei.					
27. Ne cere părera când trebuie să ia o decizie care ne privește					

## Anexa 2

### Chestionar privind motivarea elevilor pentru învățare

Precizați măsura în care sunteți de acord cu afirmațiile de mai jos, bifând varianta aleasă.  
Gândiți-vă la materia preferată, la care învățați cel mai mult.

Afirmații	deloc	rareori	uneori	adesea	foarte des
1. Vreau să înțeleg foarte bine ceea ce îmi comunică profesorul la materia preferată.					
2. Mă simt provocat de activitățile de învățare interactive (ex jocuri didactice).					
3. Mă simt încurajat când pun întrebări la lecție.					
4. Sunt convins că materia preferată este importantă pentru mine.					
5. Mă simt atras să descopăr lucruri noi prin experimente sau proiecte.					
6. Învăț pentru a cunoaște mai mult într-un domeniu de interes pentru mine.					
7. Sunt în stare să fac față nivelului așteptărilor profesorului.					
8. Sunt încurajat să învăț mai bine când obțin un rezultat bun.					
9. Am tendința de a persevera în îndeplinirea unei sarcini rezonabile pe care o pot îndeplini.					
10. Consider că munca mea e recompensată corect de profesor.					
11. Atunci când îndeplinesc o sarcină cu succes, mă simt încurajat să învăț mai mult.					
12. Sunt bucuros când munca mea este recunoscută de către profesor.					
13. Îmi face plăcere să lucrez în echipă la un proiect școlar.					
14. Mă simt apreciat și acceptat atunci când depun efort pentru a învăța.					
15. Mă simt atașat de unii profesori și nu doresc să-i dezamăgesc.					
16. Sunt mai atent la orele la care profesorul creează o atmosferă plăcută.					
17. Simt că sunt respectat mai mult de colegi atunci când răspund bine la ore.					

### **Anexa 3**

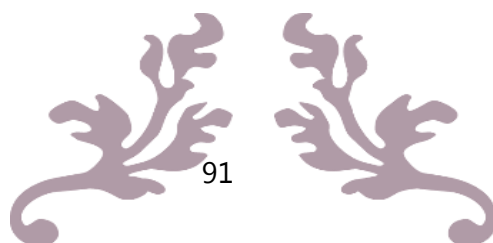
#### **Lista cu tabele**

<i>Tabelul 3.1</i> Indicele de consistență internă pentru <i>Profilul profesorului preferat</i> .....	58
<i>Tabelul 3.2</i> Etalonul chestionarului <i>Profilul profesorului preferat</i> .....	59
<i>Tabelul 3.3</i> Indicele de consistență internă pentru chestionarul motivare.....	60
<i>Tabelul 3.4</i> Corelația Pearson – profilul profesorului și motivare.....	61
<i>Tabelul 3.5</i> Etalonul chestionarului <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> .....	62
<i>Tabelul 3.6</i> Sex.....	62
<i>Tabelul 3.7</i> Scorurile la <i>Profilul profesorului preferat</i> .....	63
<i>Tabelul 3.8.</i> Scorurile la <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> .....	64
<i>Tabelul 3.9</i> Corelația dintre <i>Profilul profesorului preferat</i> și <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> : testul Pearson .....	66
<i>Tabelul 3.10.</i> Statistici descriptive pentru testul t, a doua ipoteză .....	67
<i>Tabelul 3.11.</i> Testul t pentru două eșantioane independente, prima ipoteză.....	67
<i>Tabelul 3.12.</i> Statistici descriptive pentru testul t, a treia ipoteză .....	68
<i>Tabelul 3.13.</i> Testul t pentru cele două eșantioane independente de sex, a treia ipoteză .....	69
<i>Tabelul 3.14.</i> Statistici descriptive pentru testul t, a patra ipoteză .....	70
<i>Tabelul 3.15.</i> Testul t pentru două eșantioane independente, a patra ipoteză.....	70
<i>Tabelul 3.16.</i> Statistici descriptive pentru testul t, a cincea ipoteză .....	71
<i>Tabelul 3.17.</i> Testul t pentru două eșantioane independente, a cincea ipoteză .....	72

### **Anexa 4**

#### **Lista cu grafice**

<i>Figura 3.1.</i> Procente băieți – fete .....	62
<i>Figura 3.2.</i> Boxplot: Scorurile la scala Profilul profesorului preferat .....	64
<i>Figura 3.3.</i> Boxplot: Scorurile la scala <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> .....	65
<i>Figura 3.4.</i> Corelația dintre <i>Profilul profesorului preferat</i> și <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> : Grafic de tip <i>Scatterplot</i> .....	66
<i>Figura 3.5.</i> Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Profilul profesorului preferat: comparație între grupul de băieți și fete .....	68
<i>Figura 3.6.</i> Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> : comparație între grupul de băieți și fete.....	69
<i>Figura 3.7.</i> Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii Profilul profesorului: comparație între grupuri .....	71
<i>Figura 3.8.</i> Grafic tip Boxplot: Nivelul trăsăturii <i>Motivarea elevilor pentru învățare</i> : comparație între grupuri .....	72





**ISBN 978-606-94690-4-0**

